



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes – CLA

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC

DINTER – UNIRIO/UFU

Processos Formativos e Educacionais (PFE)

**A meditação como ponto de partida para a criação coreográfica:
o (in) visível de um corpo dançante.**

Sigrid Bitter

Rio de Janeiro – Uberlândia

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**A meditação como ponto de partida para a criação coreográfica:
o (in) visível de um corpo dançante.**

Sigrid Bitter

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Artes.

Área de Concentração: Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Nara Waldermar Keiserman.

Rio de Janeiro – Uberlândia

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

REITOR

Luiz Pedro San Gil Jutuca

VICE-REITOR

Ricardo Silva Cardoso

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Evelyn Goyannes Dill Orrico

DECANO DO CENTRO DE LETRAS E ARTES

Carole Gubernikoff

COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

José Da Costa Filho

B624 Bitter, Sigrid
A meditação como ponto de partida para a criação coreográfica: o (in) visível de um corpo dançante. / Sigrid Bitter. -- Rio de Janeiro, 2017. 205p.

Orientador: Nara Waldemar Keiserman.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2017.

1. Meditação. 2. Processos Coreográficos. 3. Dança. 4. Educação Física. I. Keiserman, Nara Waldemar, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC

**“A MEDITAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CRIAÇÃO
COREOGRÁFICA: O (IN)VISÍVEL DE UM CORPO DANÇANTE”**

por

Sigrid Bitter

Tese de Doutorado

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Nara Waldemar Keiserman (Orientadora)

Profª. Dra. Mara Lúcia Leal (UFU)

Prof. Dr. Alexandre José Molina (UFU)

Prof. Dr. José Eduardo de Paula (UFU)

Profª. Dra. Maria Enamar Ramos Neherer Bento (UNIRIO)

A Banca Considerou a Tese: aprovada com recomendação para publicação

Uberlândia, MG, em 21 de fevereiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Início esta tese reverenciando meus pais, Maria Antonette Ficker Bitter e Helmut Heinrich Georg Bitter, e todos os meus antepassados, pois sou fruto de todas essas energias, que, mescladas como numa máquina de misturar tintas para criações artísticas, possibilitaram a minha existência. Agradeço ao meu filho, Rene Bitter Granado, por ser o motivo da minha coragem em mergulhar fundo nos meus erros e acertos; por possibilitar-me a busca de uma transformação pessoal num aprendizado contínuo, e também por me presentear com um neto, Igor Villela Rosa Bitter, motivo de muita alegria. Agradeço à Tude, que, durante uma fase muito importante em minha vida, me acolheu.

Aos meus primeiros técnicos de Ginástica Artística (GA), Therezinha Bonfim e Ivany Bonfim, por prepararem meu corpo para os desafios que estavam por vir. À Ingeborg Crause, chefe da delegação nacional de Ginástica Rítmica (GR), a quem devo meu apressado por ter sido uma importante pessoa a me encorajar para novos voos. À minha técnica de GR da equipe nacional, Daisy do Rego Barros, e seu marido, professor Darcymires do Rego Barros (in memoriam), por terem acreditado na minha capacidade em defender o País.

Aos professores da UFRJ, Hans Prochownik (de Ginástica Artística – in memoriam), Álvaro Barreto (de História da Educação Física e Ginástica) e Celina Batalha Knackfuss (de Dança), os quais me orientaram não só no período da Universidade, mas no meu percurso pela vida. À professora Leda Bonfim, por ter-me dado a oportunidade de ingressar na UFU, além de acolher a mim e meu filho no período inicial de adaptação em uma nova cidade. Ao Guilherme Gularte de Agostini, professor e diretor do curso de Educação Física da UFU e maior incentivador do departamento para que eu pudesse realizar esse desafio.

Aos professores e amigos Alexandre José Molina e Fernanda Beviláqua, pela sempre torcida e incentivo para que eu fizesse este doutorado. À médica Tânia Helena Álvares, por me mostrar o caminho da Antroposofia. À psicóloga Paula Baccelli, e às professoras Kênia Maria de Almeida Pereira e Yaska Antunes, pela grande contribuição na fase do projeto desta tese. Ao Juscelino Machado Junior, colega do DINTER, que se tornou amigo e cúmplice nessa travessia, com o qual pude ter momentos divertidos de estudos, viagens e incentivo. À professora Ana Maria Pacheco Carneiro, pelos diálogos infinitos e participação intensa nesse processo, principalmente ao descobrirmos um elo em comum: meu pai no período da feira hippie do Rio de Janeiro. Ao professor Narciso Laranjeira Telles, ao noticiar, na entrada do Palco de Arte, sobre o DINTER e assim me convidar para participar do processo seletivo. A todos os professores com que tive contato nesse doutoramento, que sem dúvida acrescentaram

novas visões, experiências e sentidos em minha vida. Destaco aqui a Professora Mara Lúcia Leal, pelo respeito à história de cada Ser humano, por acreditar no potencial e incentivar, encorajando-nos nessa nossa nova trajetória. À minha orientadora Nara Keiserman, e professores da banca de qualificação e defesa, minha eterna gratidão!

À CAPES e ao Programa QUALI-UFU, pelo apoio financeiro.

E, finalizando, a toda egrégora espiritual de Seres de Luz que me acompanham, incluindo os Duendes, Fadas, Silfos, Salamandras e Ondinas.

NAMASTÊ _^_

A lei de ouro do comportamento é a tolerância mútua,
já que nunca pensaremos todos da mesma maneira,
já que nunca veremos senão uma parte da
verdade e sob ângulos diversos.

Mahatma Gandhi

RESUMO

Ao perceber como são trabalhados os processos coreográficos na Educação Física, venho propor uma metodologia que valorize a história e as vivências de cada aluno, além de desenvolver o seu potencial criativo de movimento. Pensando numa educação que valorize a experiência, dando sentido aos conteúdos, busco apoio em Edgar Morin, Paulo Freire e Jorge Larrosa Bondía. Ao propor um estado de consciência alterado, em plena atenção, possibilitando o aflorar de sensações que podem resultar em *insights*, apoio-me nos ensinamentos da *Mindfulness*, do Raja Yoga e da Antroposofia. A descoberta do potencial de movimento de cada indivíduo e o desenvolvimento de sua criatividade é possível através da vivência de conteúdos fundamentados na Análise de Movimento, de Rudolf Laban. Diante disso, trago, nesta tese, a possibilidade de um processo coreográfico partindo de estados meditativos. Essa metodologia foi desenvolvida com oito turmas de alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), durante o período de 2009 a 2013. O método proposto para este trabalho foi a pesquisa participante do tipo sociopoética, conforme explicada por Lia Carneiro Silveira.

Palavras-chave: Meditação; Processos Coreográficos; Dança; Educação Física.

ABSTRACT

Noticing how the choreographic processes are worked in Physical Education, I propose a methodology that values the history and experience of life of each student, besides developing his or her potential of movement creation. Thinking in an education that values experience and giving sense to the subject matters, I seek support from Edgar Morin, Paulo Freire and Jorge Larrosa Bondía. When proposing an altered state of consciousness, in full attention, which makes possible emerging sensations that might result in insights, I rely on the teachings of the Mindfulness, the Raja Yoga, and the Anthroposophy. The discovering of the movement potential of each individual and the development of his or her creativity is possible through the experience of subjects based on Rudolf Laban's Movement Analysis. Thus, I bring in this thesis the possibility of a choreographic process starting from meditative states. This methodology was developed with eight classes of students of the Physical Education course of the Federal University of Uberlândia (UFU), during the period from 2009 to 2013. The method proposed for this study was the participant research of the socio-poetic type, as explained by Lia Carneiro Silveira.

KEYWORDS: Meditation; Choreographic Processes; Dance; Physical Education.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 01** – Helmut Heinrich Georg Bitter, especialista em arte sacra, principalmente esculturas. Trabalhava muitas vezes com uma prótese externa, devido à ausência de sua mão direita, que fora extirpada na II Guerra Mundial. Na foto, trabalhando com uma aluna. (Fotógrafo e ano não identificados) 27
- Imagem 02** – Escultura de Helmut Heinrich Georg Bitter, 3 metros, em bronze, instalada na Igreja Nossa Senhora da Ressureição, no Rio de Janeiro. (Foto: Sigrid Bitter, 2014) 28
- Imagem 03** – Trabalho de Maria Antonette Ficker Bitter em cobre esmaltado, com moldura de madeira torneada. (Foto: Sigrid Bitter, 2014) 29
- Imagem 04** – Maria Antonette Ficker Bitter durante seu labor. (Fotógrafo e ano não identificados) 29
- Imagem 05** – Peça decorativa de Maria Antonette Ficker Bitter, em vidro com a técnica de Murano. (Foto: Sigrid Bitter, 2014) 30
- Imagem 06** – Fase de atleta de Sigrid Bitter, em plena competição, apresentando uma série individual com o aparelho fita. (Fotógrafo e data não identificados) 33
- Imagem 07** – Em uma das viagens internacionais de Sigrid Bitter, representando o Brasil. (Fotógrafo e data não identificados) 34
- Imagem 08** – Segunda iniciação de Sigrid Bitter na Escola de Yoga Shudha Dharma Mandalam. (Fotógrafo não identificado, 2002) 37
- Imagem 09** – Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase em que os quadrantes já recortados eram preenchidos com cores pelos subgrupos. (Foto: Sigrid Bitter) 149
- Imagem 10** – Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase em que os quadrantes já preenchidos com cores pelos subgrupos eram expostos para secagem das tintas. (Foto: Sigrid Bitter) 150
- Imagem 11 e 12** – Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes já preenchidos pelas cores são unidos pelo verso. (Foto: Sigrid Bitter) 151
- Imagem 13, 14, 15, 16, 17 e 18** – Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes eram virados para que os alunos pudessem ver o resultado de cada dupla no contexto de seu respectivo grupo. (Foto: Sigrid Bitter) 152-155
- Imagem 19, 20, 21 e 22** – Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Tela composta pelo trabalho de uma das turmas em sua fase final, agregando de 40 a 50 alunos. (Foto: Sigrid Bitter) 156-157

Imagem 23 – Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Tela composta pelo trabalho de uma das turmas em sua fase final, porém o registro na tela iniciou-se em duplas, que formaram um subgrupo de aproximadamente 08 integrantes, até se unirem ao todo, agregando de 40 a 50 alunos. Nesta fase os alunos observavam a produção, modificando o posicionamento do trabalho de cada grupo até decidirem a composição que mais lhes agradava, formando assim uma tela única. (Foto: Sigrid Bitter)	158
Imagem 24 – Croqui do Ginásio Poliesportivo/G1 do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, local onde se realizavam os Painéis de Dança. (MACHADO JÚNIOR, Juscelino, 2016)	177
Imagem 25 - XXVIII Painel de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em julho de 2009	180
Imagem 26 - XXIX Painel de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em dezembro de 2009	181
Imagem 27 - XXX Painel de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em junho de 2010	182
Imagem 28 - XXXI Painel de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em dezembro de 2010	183
Imagem 29 - XXXII Painel de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em junho de 2011	184
Imagem 30 - XXXIII Painel de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em dezembro de 2011	185
Imagem 31 - XXXIV Painel de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em outubro de 2012	186
Imagem 32 - XXXV Painel de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em abril de 2013	187

SUMÁRIO

PARTE I – Apresentação

Capítulo 1. Introdução	11
Capítulo 2. Contextualizando a Dança na Educação Física.....	17
Capítulo 3. Memorial	26

PARTE II – Meditação

Capítulo 1. O surgimento de um novo processo	43
Capítulo 2. Alguns caminhos meditativos	52
2.1. <i>Mindfulness</i>	53
2.2. Antroposofia	56
2.3. Yoga	64

PARTE III – A experiência

Capítulo 1. Sobre a experiência	72
Capítulo 2. Histórias de vida: entre o eu e o outro	84
2.1. A experiência individual	87
2.2. A experiência do grupo	90
Capítulo 3. O que emergiu durante os momentos meditativos dos alunos	94
Capítulo 4. A potência criativa: caminhos possíveis de movimentos	143
4.1. Descobrendo e explorando o movimento	148
4.2. A dança e os seus componentes estruturais	172
4.3. O Painel de Dança da Educação Física da UFU	176

PARTE IV – Considerações Finais	189
--	-----

REFERÊNCIAS	193
--------------------------	-----

ANEXO – Mídia: DVD com fotos e vídeos sobre os trabalhos dos alunos	205
--	-----

PARTE I – APRESENTAÇÃO

Capítulo 1 INTRODUÇÃO

A história da evolução humana é uma história da evolução da arte.

Jorge de Albuquerque Vieira (2012)

Minha pesquisa parte de uma preocupação pessoal a respeito da forma como temos lidado com os processos de criação e de ensino, principalmente no campo em que eu atuo: Danças e Ginásticas na Educação Física.

Jorge Larossa Bondía (2002) aponta que as informações, de um modo geral, chegam aos alunos tanto em quantidade muito grande quanto em velocidade demasiadamente acelerada. Com isso, eles são impedidos de possuir o tempo necessário para digerir e assimilar cada informação, acarretando uma falta de reflexões e, conseqüentemente, perdendo-se o nível de complexidade sobre cada assunto, ou seja, perde-se o sentido do acontecimento que é a experiência, contribuindo, desse modo, para uma sociedade supérflua e fugaz. Ainda seguindo os preceitos da pedagogia de Larrosa, e com a preocupação de como se tem trabalhado os processos coreográficos na Educação Física, percebo reproduções de movimentos automatizados em seres potencialmente criativos, como vemos nas danças intensamente veiculadas pela mídia de forma padronizada e repetitiva, retirando, em relação ao aluno, o sentido daquilo que se pretende ensinar.

A partir dessa inquietação surgem alguns questionamentos, como: De que forma temos lidado com os processos de criação? Como agentes no processo de ensino, qual é a nossa contribuição? Que potenciais podemos estimular? O que entendemos como diversidade? Como temos valorizado o potencial interno e singular de cada indivíduo? De que forma temos encarado o trabalho coletivo? Onde ficam os processos de reflexões, amadurecimento, desenvolvimento e criação?

Se tomarmos um processo de criação coreográfica que não permite ao dançarino aprofundar-se em si mesmo, impedindo o aflorar das sensações, dos sentimentos, das emoções, e do autoconhecimento, veremos que este processo não passará de uma repetição de movimentos pré-estabelecidos e condicionados. De acordo com James

Hillman (1991, p.73), com sua Psicologia Arquetípica¹ e a Metáfora do Profundo², “uma sociedade que não permite a seus indivíduos deprimirem-se³ não pode encontrar sua profundidade, ficando, portanto, permanentemente inflada numa perturbação maníaca disfarçada de ‘crescimento’”. Entendo que seja fundamental trazer, para os estudantes, experiências subjetivas que possibilitem o acesso às memórias/sensações/*insights*⁴, para então poder rever fatos causadores de inquietações, com intuito de entender melhor os comportamentos tanto individuais quanto os de um grupo/comunidade, além de possivelmente ser a célula mestra do potencial criativo do indivíduo. No caso desta pesquisa, a proposta desta experiência subjetiva aconteceu quando foi solicitada aos alunos uma prática meditativa.

Também é imprescindível reconhecer o potencial criativo de cada Ser⁵, valorizá-lo e encorajá-lo a utilizar essa criatividade a seu favor, tornando-o mais legítimo. Isso é valorizar a diversidade e respeitar o fluxo individual de crescimento e desenvolvimento de cada ser humano. De acordo com Amit Goswami (2012), estamos mergulhados num imenso oceano de possibilidades para a consciência escolher o que manifestar. Mas estamos presos a séculos de condicionamentos, o que tem nos impedido de acessar o que ele chama de Criatividade Fundamental, onde nos deparamos com novos arquétipos⁶ para a manifestação de coisas inteiramente novas. E, para atingirmos essa Consciência Fundamental, é necessário que realizemos “mergulhos” em nós mesmos, através de métodos e técnicas que privilegiem os estágios de criatividade⁷ apontados por Graham Wallas, citados em Goswami (2012).

Valorizo muito os processos subjetivos de criação, por poderem despertar potencialidades até então não acessadas. Seguindo a linha de pensamento de Candace Pert e Cheryl Kasdorf (2013), todo Ser possui uma história cultural e pessoal que é

¹ A Psicologia Arquetípica, denominada assim por Hillman, tem a intenção de ir para além da pesquisa clínica dentro de consultórios, envolvendo, assim, também as artes, a cultura, e a história das ideias, na forma como elas florescem na imaginação.

² A metáfora do profundo leva a psicologia arquetípica a uma direção sempre de aprofundamento vertical e obriga, nesse sentido, a concentrar-se na depressão como o paradigma da psicopatologia. A depressão leva o sujeito necessariamente para baixo, para um aprofundamento em si mesmo.

³ O tema da depressão, neste caso, possui uma perspectiva diferente do que o senso comum entende por depressão. Aqui, refiro-me à depressão como um processo que consiste em aprofundar-se nas questões que nos inquietam.

⁴ *Insight* significa, na Psicologia, compreensão repentina, em geral intuitiva, das atitudes e comportamentos próprios, de um problema, de uma situação. (FERREIRA, 1986, p.951).

⁵ “Ser”, neste caso, representa uma visão holística do ser humano, que é um ser indivisível, ou seja, não pode ser entendido por meio de uma análise separada de suas diferentes partes, é um Ser integral.

⁶ Os arquétipos, segundo Jung (1976), são as imagens primordiais incrustadas profundamente no Inconsciente Coletivo da Humanidade, refletindo nos movimentos da vida humana.

⁷ São quatro os estágios da criatividade apontados por Graham Wallas: preparação, incubação, iluminação e verificação. (PROCESSO de modelo de Wallas, 2011).

registrada em cada célula corporal e se expressa de uma maneira única e peculiar. Ambas pesquisaram os peptídeos⁸, que foram denominados de “moléculas da emoção”, pois são os elos bioquímicos entre a consciência, o corpo e a mente. Pert (1999) acredita que para cada emoção exista um peptídeo específico. Descobriu-se também que eles estão localizados não somente no cérebro, mas por todo o corpo, ligando-se e formando um sistema completo de comunicação.

Candace Pert demonstrou – em seu laboratório de pesquisa – uma rede de comunicação intercelular coordenada por estas moléculas de emoções que ela chama a “rede psicossomática”. Dra. Pert considera o cérebro simplesmente como um ponto nodal de entrada nesta rede, junto a outros, tais como os órgãos sensoriais. Ela mostrou que para além do cérebro, a consciência é uma propriedade de todo o organismo (KASDORF, 2013, s/p).

Considero a meditação um processo subjetivo que possibilita ao praticante acessar essa comunicação entre os sistemas, ou seja, possibilita acessar as memórias celulares, permitindo um maior autoconhecimento. Na meditação, podemos alcançar um estado alterado de consciência através do relaxamento do corpo e da desaceleração mental. Sua prática permite a redução da frequência cerebral, oportunizando maior clareza nos pensamentos e, conseqüentemente, maior poder de criação.

É interessante perceber que uma vertente dos praticantes da dança já se preocupa com os processos de criação mais focados nas práticas holísticas⁹, no cuidado com o indivíduo, no conteúdo que faz sentido, no potencial interno de criação de cada um. É um fato que a prática e os estudos sobre a Educação Somática¹⁰ têm crescido nessa área.

Atuo no campo das Ginásticas e das Danças como docente do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, desde 1987. E, durante todo esse período, preocupei-me com uma educação que fizesse sentido à experiência, que respeitasse a individualidade de cada aluno e onde pudesse existir uma interação entre experiências individuais e de grupo. Chego, neste momento, numa proposta metodológica em que os alunos vivenciam processos que resultam em trabalhos

⁸ Peptídeos são compostos resultantes da união entre dois ou mais aminoácidos.

⁹ O princípio básico da abordagem holística é a visão de um ser humano indivisível, ou seja, não pode ser entendido por meio de uma análise separada de suas diferentes partes. A visão holística deriva da palavra grega “*holos*”, que significa “todo”, “inteiro”, “completo”. (PORTAL EFAP).

¹⁰ O termo Educação Somática foi criado por Thomas Hanna (1928-1990), que constitui num processo de relação interna entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, vistos como uma unidade, utilizando-se da observação objetiva e da interpretação subjetiva de experiência como métodos de construção do conhecimento.

corporais, a partir de suas histórias e vivências. Trago então uma experiência de criação com um olhar que respeita e acredita no potencial individual e coletivo de criação a partir das memórias/sensações de cada participante.

A metodologia de ensino-aprendizagem proposta nesta pesquisa tem como ponto de partida a história individual dos alunos, no que se refere às experiências vividas e à descoberta ou não dos seus significados, trazendo para o grupo essas histórias, formando um contexto híbrido quando todas essas experiências se somam e são expressadas nos corpos. Corpos que escutam, corpos que veem, corpos que cheiram, corpos que saboreiam, corpos que tocam, corpos que sentem e transcendem. Trata-se de valorizar o que cada indivíduo traz de bagagem e construir algo que seja significativo, prazeroso, reflexivo, e, principalmente, criativo.

Uma das vertentes de investigação proposta nesta tese é a pesquisa de campo. O método proposto para este trabalho é a pesquisa narrativa do tipo autobiográfico e a pesquisa participante do tipo sociopoético. M. Legrand (1993) percebe, nesse método da autobiografia, um modo de intervenção psicológica que pode desencadear mudanças no indivíduo, a partir do momento em que este passa a refletir sobre os condicionamentos sociais que foram moldando certos aspectos em sua vida. Esse método foi aplicado na fase da prática meditativa desta pesquisa.

Para Rui Tinoco (2004), nas histórias de vida cruzadas o material recolhido é fundido num só texto para apreciação. As histórias de cada aluno foram utilizadas na fase da pesquisa quando eles formaram um grupo para pensar o processo coreográfico. Pensar de modo que as experiências individuais se fundissem às do grupo.

Segundo Vera Lúcia Mira Gonsalves (2003), compreende-se como pesquisa participante aquela em que há uma efetiva participação da população pesquisada no processo de geração de conhecimento, que é considerado um processo formativo. Nessa modalidade está incluída a sociopoética. Lia Carneiro Silveira (2008) considera que:

A pesquisa sociopoética é um novo método de construção coletiva do conhecimento que tem como princípios a valorização dos sujeitos da pesquisa como co-responsáveis pelos saberes produzidos, além do reconhecimento da importância do corpo, da criatividade do tipo artística, considerando a dimensão ético-estética e política da produção do conhecimento. A sociopoética se apresenta como uma caixa de ferramentas que permite desenvolver a produção do conhecimento levando em conta os processos subjetivos e comprometendo-se com uma maior autonomia dos envolvidos (SILVEIRA, 2008, p. 01).

Portanto, os alunos foram os coautores desta pesquisa, pois trouxeram para o trabalho suas experiências individuais e suas criações com o grupo. Experiências essas que partiram de processos subjetivos para a construção de uma composição artística.

O componente prático desta pesquisa foi realizado no período entre 2009 e 2013 com estudantes universitários do 4º período do Curso de Bacharelado e de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, matriculados na disciplina “Estudos da Linguagem Corporal”, na qual atuei como docente. Essa disciplina é obrigatória, oferecida semestralmente, tendo 40 vagas e uma carga horária de 60 horas distribuídas em quatro aulas semanais, sendo uma teórica e três práticas.

Minha decisão por explorar este universo se deve ao fato de existirem, no Brasil, segundo o e-Mec (2017), 1.391 cursos de Licenciatura e de Bacharelado (presenciais e à distância) em Educação Física, dos quais a grande maioria contempla em seus projetos pedagógicos a área da Dança. Portanto, a proposta que apresento nesta tese trará uma contribuição significativa não só, mas principalmente, para a área da Educação Física; inclusive, pelo fato de ser talvez o primeiro ou até o único contato desse aluno com os conteúdos da Dança, campo fundamental para os profissionais que lidam e lidarão com o movimento humano. Importante ressaltar também os vários alunos que passaram por essa experiência e acabaram por se apaixonar pela dança, seguindo em suas vidas profissionais essa nova trajetória. Citando apenas um, Alexandre José Molina, que, quando cursava a graduação em Educação Física, descobriu seu entusiasmo pela dança e seguiu rumo à especialização, mestrado e doutorado na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é docente do curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A experiência que proponho nesta tese parte da escolha do aluno por um fenômeno presente em nosso universo passível de observações diárias. Por meio dessas observações se dá o processo meditativo, quando poderão surgir memórias e sensações. Estas, por sua vez, serão o ponto de partida para a criação coreográfica. Paralelamente a essa vivência, os alunos participaram das aulas de práticas corporais pautadas nos estudos de Rudolf Laban. Também realizaram pesquisas tanto individuais quanto em grupo sobre o fenômeno observado, as memórias/sensações suscitadas durante a meditação e a conexão entre ambas com reflexões sobre o acontecimento. A criação coreográfica se deu em grupos distintos (agrupados por temas e/ou sensações em comum), em que cada passo do processo foi discutido por todos os integrantes. Culminando o processo, essas coreografias foram apresentadas em um Painel de

Dança¹¹. Cada fase foi por mim orientada e acompanhada. Para que se tivesse um parâmetro sobre o caminhar de cada aluno nesse processo, solicitei relatórios e pesquisas, e, quando necessário, expunha as minhas observações.

A escrita desta tese se fará em quatro partes.

- A primeira parte, contendo um Memorial onde discorro sobre a minha trajetória de vida, e principalmente sobre as minhas experiências profissionais.

- Na segunda parte, trago o alicerce desta pesquisa, que é a meditação. Início com o *Mindfulness*, discorrendo em seguida sobre a visão antroposófica, e finalizo com a origem no Yoga¹². Esse diálogo é feito com Mark Williams e Danny Penman (2015), Marcelo Demarzo e Javier García Campayo (2015), no *Mindfulness*; Rudolf Steiner (2007), Arthur Zajonc (2010), Zimmerman e Schmidt (2012), na Antroposofia; I.K. Taimni e Patañjali (1996), Pedro Kupfer (2006, 2009) e Ramacháraka (s/data) no Yoga.

- Na terceira parte apresento o experimento dos alunos do curso de Educação Física da UFU relacionado à proposta do trabalho desta pesquisa, desenvolvida com base nos preceitos de Walter Benjamin (1994, 2012), Hans-Georg Gadamer (1999) e Jorge Larrosa Bondía (2002) sobre a experiência, e trazendo uma visão mais holística no campo da dança, pautada nos fundamentos de Rudolf Laban (1978, 1984, 1988).

Vale ressaltar que, durante a escrita faço um entrecruzamento de saberes, dialogando sobre questões pedagógicas com Edgar Morin (2015), Paulo Freire (2015) e Jorge Larrosa Bondía (2015); sobre questões dos processos de criação com Ostrower (1983), Robatto (1994), Rolnik e Liberman (2008); e sobre a dança como potência criativa com Greiner (2003, 2005), Godart (1995), Roquet (2009), Lobo e Navas (2008), e Vieira (2011).

- Na quarta parte encerro com uma rede de reflexões que perpassaram todo o processo.

No ANEXO apresento um DVD com o registro do trabalho produzido pelos alunos. Ressalto que esse material faz parte de acervos pessoais dos alunos que participaram dos Painéis de Dança e, por esse motivo, as imagens são amadoras. Além disso, na época desse trabalho eu não presumia ser esse um material para o meu

¹¹ Evento semestral realizado pelos alunos, que reúne várias formas de linguagens corporais, principalmente da Dança, quando os alunos da disciplina “Estudos da Linguagem Corporal” apresentam os seus trabalhos.

¹² Refiro-me ao Yoga, no masculino e com “Y”, por respeitar a sua origem Hindu. E, se nos atermos à morfologia da palavra Yoga em Sânscrito, veremos que todas as palavras terminadas em “a” são consideradas masculinas, além do Yoga ser escrito com “Y”.

doutoramento. Assim sendo, não consegui o registro de todas as turmas. Esse DVD tem como finalidade dar um breve vislumbre desses processos vivenciados pelas turmas.

PARTE I: APRESENTAÇÃO

Capítulo 2

CONTEXTUALIZANDO A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como, atualmente, a Educação Física e a Dança vêm passando por discussões sobre o conteúdo da dança nas escolas, sinto necessidade de trazer um breve relato pessoal – já que sempre vivenciei a dança, mesmo tendo me graduado em Educação Física –, apenas para situar historicamente o caminho dessas duas áreas no contexto educacional.

Sou responsável pela disciplina “Estudos da linguagem corporal”, oferecida no 4º período para os alunos do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFU, a qual contempla conteúdos da dança, conforme a Ementa:

Estudo da expressão corporal nos diversos contextos histórico-culturais; os estilos de dança e seus significados ao longo do tempo. A manutenção de valores e crenças através das tradições nas expressões, linguagens e danças folclóricas. A dança criativa, criação coreográfica e sua aplicabilidade no ensino escolar. Essa disciplina tem caráter exploratório vinculado à produção do conhecimento e a pesquisa.

Pelo momento político-histórico que a Educação Física e a Dança vêm atravessando, considero necessária e importante minha reflexão a respeito do assunto, considerando a experiência de 39 anos de magistério na área.

No Brasil, pode-se constatar que desde os primeiros cursos de licenciatura e, posteriormente, os de bacharelado em Educação Física, a disciplina Dança, assim como também a disciplina Fisioterapia, estavam sempre inseridas nos Projetos Políticos Pedagógicos. Ou seja, antes mesmo de surgirem cursos autônomos de nível superior em Dança e em Fisioterapia, a Educação Física já contemplava esses conteúdos. Com o passar dos tempos, a Fisioterapia foi conquistando o seu espaço próprio, tornando-se independente da Educação Física. Vale ressaltar que foi imprescindível dedicar um bom tempo em discussões, reflexões e tomada de decisões para que se pudesse chegar ao

ajuste necessário; e assim, num consenso, definiu-se qual seria a abrangência da atuação de cada área em alguns conteúdos que os dois campos tinham em comum. A exemplo, cito a Ginástica Laboral. Ficou estabelecido que os profissionais da Educação Física atuariam com conteúdos referentes a prevenção e os profissionais da Fisioterapia atuariam quando uma lesão já estivesse instalada, ou seja, lidando com questões da reabilitação. Nada mais justo e legítimo de uma luta digna. E como é prazeroso trabalhar em parceria, além de enriquecer ambos os campos. Hoje, podemos presenciar o mesmo com a Dança, no sentido de tentar conquistar um espaço para o seu campo de trabalho. Porém, infelizmente o que temos visto são discursos fervorosos de repúdio à Educação Física, pelo fato de ela contemplar a dança em suas aulas no ensino fundamental e médio, respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB1961/1971/1996) e em seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997). Entendo que esses ânimos podem ter sido reforçados por uma situação desencadeada pelo Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF), no entanto, esse assunto não possui pertinência para esta escrita.

Nos PCNs há vários conteúdos subdivididos em blocos, sendo que, no volume 07, referente à Educação Física, encontramos as “Atividades Rítmicas e Expressivas”.

Os conteúdos deste bloco são amplos, diversificados e podem variar muito de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Sem dúvida alguma, resgatar as manifestações culturais tradicionais da coletividade, por intermédio principalmente das pessoas mais velhas é de fundamental importância. A pesquisa sobre danças e brincadeiras cantadas de regiões distantes, com características diferentes das danças e brincadeiras locais, pode tornar o trabalho mais completo. Por meio das danças e brincadeiras os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção, sendo capaz de analisá-los a partir destes referenciais; conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capazes de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas. (PARÂMETROS curriculares nacionais, 1997a, p.39).

O volume 06 dos PCNs refere-se à dança, que se apresenta sob três formas: 1. A dança na expressão e na comunicação; 2. A dança como manifestação coletiva; 3. A dança como produto cultural e apreciação estética.

Um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é uma forma de integração e expressão

tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Com a atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social. (PARÂMETROS curriculares nacionais, 1997, p.49).

Podemos perceber que os conteúdos da Dança, sugeridos nos PCNs, mesclam a Educação Física e a Dança, figurando modos distintos de atuação de cada um desses campos.

Mais recentemente, efetua-se a discussão e a formulação da Base Nacional de Componentes Curriculares Comuns (BNCC), que se encontra em fase de aprovação (2016). O conteúdo da Dança na Educação Física é apresentado como “Práticas Corporais Rítmicas”:

[...] a referência central para a estruturação dos conhecimentos em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular são as práticas corporais. Elas estão organizadas neste documento com base nas seguintes manifestações da cultura corporal: brincadeiras e jogos; esportes; exercícios físicos; ginásticas; lutas; práticas corporais alternativas; práticas corporais de aventura; práticas corporais rítmicas. (BNCC).

E quanto à Dança:

O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música, bem como de suas práticas integradas. [...] No caso da dança, um dos princípios que a constituem como prática artística é o pensamento e o sentimento do corpo, que implica no pensar por movimentos por meio da articulação dos processos cognitivos, afecções e experiências sensíveis implicadas no movimento dançado. (BNCC).

Até então, tanto o conteúdo da dança quanto o do teatro, o da música e o das artes visuais era ministrado pelo professor que ocupasse a vaga de Artes. Mas, em 02/05/2016, houve um grande avanço nesse aspecto, apesar desse fato ainda ter ficado em suspenso, com a promulgação da lei nº13.278, a qual alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, ou seja, a LDB, referente ao ensino da arte:

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

.....” (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

João Luiz Silva Ferreira

(BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.)

Além da legislação já prever a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica, “especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LEI inclui artes visuais..., 2016), a lei nº13.278/2016 vem estabelecer um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores a fim de implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. Com isso, a Dança começa a ganhar um espaço próprio no ensino, fora do contexto da Educação Física, mas ainda vinculada à área das Artes. Porém, os profissionais da Dança continuam a lutar por uma independência, já que a alteração da lei não garante a presença do professor de Dança nas escolas, pois o documento recomenda o ensino das “quatro linguagens”, como eles mencionam, mas não indica que os conteúdos sejam trabalhados por profissionais com experiência na área.

A Educação Física sempre defendeu a Dança em seus conteúdos, e isso fez com que houvesse um reconhecimento por parte dos órgãos regulamentadores do MEC sobre a importância da Dança no contexto da Educação Física. Percebo a Educação Física como um grande guarda-chuva. Historicamente, ela abarcou várias áreas que, com o tempo, foram criando os seus próprios cursos. É natural que essas áreas tentem reconhecer os seus campos de atuação, na busca por uma identidade e por uma independência, ampliando-os cada vez mais.

Segundo Lino Castellani Filho (2009, p.50), a Dança já se inseria no contexto escolar na Europa desde o século XVIII. “No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX”. Era a construção e consolidação do capitalismo.

Tornava-se necessário formar um homem mais forte, ágil e empreendedor. Surgem os métodos gímnicos, que logo são inseridos nos sistemas nacionais de ensino e escolas (oficialmente, no Brasil, desde 1851), com o caráter médico higienista e científico. Porém, “As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. ” (CASTELLANI FILHO, 2009. p.53). Apenas em 1939 cria-se a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física no Brasil. O esporte passa a ser o elemento predominante da cultura corporal. Verifica-se uma mudança de relação, do professor-instrutor e aluno-recruta para o professor-treinador e aluno-atleta, prevalecendo a pedagogia tecnicista na Educação Física. Somente mais tarde, nas décadas de 70/80, é que surgem movimentos renovadores pautados numa concepção mais humanista da pedagogia.

Hoje, percebemos uma preocupação na construção de uma perspectiva pedagógica crítico-superadora e crítico-emancipatória, com a necessária transformação da sociedade contemporânea, para a construção de um mundo mais justo, saudável e com igualdade de oportunidades para todos e todas, sem distinção de qualquer tipo.

O livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, de Castellani Filho (2009), aponta o conteúdo da Dança como uma abordagem metodológica da Educação Física Escolar. Porém, percebe-se certa ambiguidade quanto à escolha desses conteúdos. Por um lado, pretende-se explorar as possibilidades expressivas dos alunos, oferecendo o desenvolvimento de habilidades corporais por meio do treinamento; ou seja, uma visão essencialmente técnica. Por outro lado, o texto aponta

que a técnica não pode separar-se das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do executante, da simbologia que produz, da utilização que faz das suas possibilidades corporais e da consciência que tem dos “outros” a quem comunica” (CASTELLANI FILHO, 2009. p.81, grifo do autor).

Ou seja, também reconhece a Dança “como arte, que deve encontrar seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática” (CASTELLANI FILHO, 2009. p.81). O texto segue sugerindo conteúdos técnicos e expressivos da Dança para a educação infantil (1^a à 3^a séries), ensino fundamental (4^a à 6^a e 7^a à 8^a séries) e ensino médio (1^a à 3^a séries).

O livro *Educação Física na escola*, organizado por Darido e Rangel (2005), apresenta uma visão de corpo no trabalho da Educação Física, apontando que

[...] as relações do corpo com o meio ambiente refletiram uma tentativa de superação das dicotomias, integrando o ser humano em corpo, mente e alma ou, pelo menos, em dimensões afetivas, sociais, psicológicas e motoras, respeitando a subjetividade e as diferenças individuais (DARIDO; RANGEL, 2005, p.139).

Percebe-se, também, uma maior autonomia, em que o aluno passa a compreender melhor o corpo e sua relação com a cultura, por meio de uma atitude mais crítica, altruísta e não individualista. E esse conhecer o seu próprio corpo não se refere apenas ao conhecimento anatômico, mas também a sua subjetividade e afetividade interpessoal. Ou seja, o corpo relacionado ao seu ser, aos outros, à cultura e ao ambiente.

No mesmo livro, Darido e Rangel apresentam um capítulo específico sobre as possibilidades da Dança no contexto escolar, escrito por Telma Cristiane Gaspari¹³. A autora optou em classificar a Dança da seguinte forma: i. Étnicas; ii. Folclóricas; iii. De salão ou sociais; iv. Teatral ou artística. Gaspari também aponta para a libertação de técnicas acadêmicas, observando as várias possibilidades que o movimento oferece como meio de expressão e comunicação. Com o surgimento da dança criativa, existiu um interesse em levá-la para a escola; e assim que isso acontece, ela adquire uma nova nomenclatura: dança-educação ou dança na escola. A autora apresenta alguns objetivos para a Dança como conteúdo da Educação Física Escolar:

- Possibilitar a exploração da criatividade através da descoberta e da busca de novas formas de movimentação corporal;
- Viabilizar a educação rítmica, pela diversificação na dinâmica das ações motoras e por utilizar a música, a percussão, o canto e outros recursos como instrumentos para aumentar a motivação;
- Canalizar para a expressividade, por refletir sentimentos, pensamentos e emoções;
- Ampliar o vocabulário e o senso perceptivo;
- Ampliar os horizontes e formar pensamentos críticos, conduzindo a participação, compreensão, desfrute e reconstrução das atuais conjunturas das artes e também das condições de cidadania;
- Levar à apreciação e valorização artísticas, dando ênfase às contribuições culturais e históricas contidas nos trabalhos de dança. (GASPARI, 2005, p.201-202).

Quanto aos conteúdos, Gaspari apresenta três grupos, a fim de viabilizar os objetivos propostos. O primeiro refere-se ao conhecimento das qualidades dos

¹³ Possui graduação em Educação Física, tem experiência na área de Educação Física com ênfase na Educação Básica, no Ensino Superior e no ensino da dança artística e dança-educação. Atualmente é bailarina - URZE Cia de Dança, professora efetiva de Dança no município de Matão e professora no Ensino Superior no curso de Educação Física do Unifeb - Barretos - SP.

movimentos expressivos como espaço, forma, tempo e energia; podendo incluir técnicas para que o movimento possa ser realizado com maior eficiência.

Estes aspectos da dança conduzem o indivíduo a perceber e a experimentar com seu próprio corpo como, onde e quando o movimento acontece, podendo haver acréscimo de com quem e/ou com o quê. [...] conhecer as habilidades, capacidades e possibilidades corporais aliadas aos aspectos coreológicos/qualidades do movimento é imprescindível para o aluno descobrir com seu próprio corpo como se comunicar pela dança. (GASPARI, 2005, p.202).

O segundo grupo refere-se aos saberes sobre a dança. São os conhecimentos históricos, no sentido temporal e relacionado a cada cultura/região, são os aspectos estéticos, os filosóficos, os sociológicos e os antropológicos, assim como os conhecimentos sobre o próprio corpo humano. A música também se insere nesse grupo, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade para com o ritmo do movimento, tanto numa modalidade esportiva de rendimento, quanto na dança e na recreação.

O terceiro grupo refere-se a oferecer ao aluno possibilidades para desenvolver um pensamento crítico, que saiba apreciar e valorizar manifestações expressivas.

Gaspari aborda ainda possibilidades metodológicas de projetos interdisciplinares, orientações didáticas, sugestões de avaliação, sugestões de vídeos para apresentar aos alunos, e de referências bibliográficas. Esse conteúdo vem de encontro à orientação feita pelos PCNs voltados para as aulas de Educação Física.

Havendo sido estudante de Educação Física no início da década de 80, e já possuindo vivência em Dança, defendo hoje a inclusão de conteúdos da dança nos cursos de graduação, pois estes só vêm para contribuir na formação de um professor de Educação Física. No meu caso, a Dança sempre esteve presente em minha formação. No treinamento de alta performance, a dança veio a contribuir na preparação básica como atleta de Ginástica Artística, em Minas Gerais, e na Seleção Brasileira de Ginástica Rítmica, no Rio de Janeiro. Como citarei no memorial desta tese, nessa fase eu participava das aulas de balé com o Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, das aulas de Jazz com Marly Tavares e Lennie Dale, dentre outras aulas com profissionais da dança. Mais tarde, na minha formação acadêmica (licenciatura plena em Educação Física pela UFRJ), cursei disciplinas de Dança ministradas pelo grupo de pesquisa da Helenita Sá Earp (professoras como a própria Helenita, Celina Batalha, Glória Futuro Marcus Dias, Ana Célia de Sá Earp e outras).

E, como docente da disciplina “Estudos da linguagem corporal” do curso de Educação Física da UFU, gostaria de apresentar alguns fatores que justificam, sob a minha ótica, a inserção de conteúdos da dança nos cursos de Educação Física. Tenho plena consciência de que 60 horas não são suficientes para abordar o vasto conteúdo que este campo oferece. Porém, vejo nessas escassas horas um tempo riquíssimo para esses alunos, que apesar de lidarem diretamente com o corpo humano, não conseguem tocá-lo de uma forma mais sensível. Deste modo, as aulas de Dança no curso de Educação Física podem possibilitar uma oportunidade para o aluno vivenciar conteúdos subjetivos, sensíveis e de autoconhecimento. Particularmente, como irei expor na PARTE II, utilizo a meditação como um desencadeador de possibilidades para o aluno obter material a ser utilizado num processo de composição coreográfica. Paralelamente a esse trabalho, as aulas de práticas corporais são desenvolvidas seguindo uma análise de movimento pautada na fundamentação de Rudolf Laban, permitindo ao estudante descobrir o seu potencial de movimento. Essa metodologia difere do estudo do movimento pautado na cinesiologia, na biomecânica, na anatomia, na fisiologia; áreas de suporte da Educação Física, que, sem dúvida, possuem um espaço fundamental na academia. No entanto, percebo que a abordagem que eu trago é outra forma importante para o aluno da Educação Física, pois me fundamento numa visão holística do Ser humano, além de trazer a minha experiência profissional de 40 anos, sendo 30 somente na UFU, nos quais possuo registros do quanto a dança estimula e principalmente desperta no estudante um Ser mais consciente do seu próprio corpo, do corpo de seus colegas, e do mundo.

Vale ressaltar que grandes referências da dança no Brasil passaram pelos cursos de Educação Física, sendo que, para muitos, foram o seu primeiro contato com a dança – logicamente, após isso, buscaram outros caminhos mais específicos dentro dos espaços de dança. Posso citar alguns nomes, como: o já citado Alexandre José Molina (UFU), Luciana Gomes Ribeiro (IFG), Valéria Maria Chaves de Figueiredo (UFG), Alexandre Donizete Ferreira (UFG), dentre outros. E ainda, vários cursos de Dança tiveram sua origem nos cursos de Educação Física, por estes contemplarem a Dança como disciplina em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Por exemplo, o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade de Goiás (UFG), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e outros.

Segundo o e-Mec (2017), existem, atualmente, 755 cursos de licenciatura e 636 de bacharelado em Educação Física no Brasil. Na Dança, são 29 cursos de licenciatura,

13 de bacharelado e 01 de tecnólogo de nível superior em Dança¹⁴. Portanto, até o momento, os cursos de Dança ainda não formaram um número de professores suficiente para atender as escolas públicas e particulares no âmbito nacional.

Alguns autores têm se debruçado em pesquisar a Dança no contexto da Educação Física. Uns abordando questões sobre a formação do aluno no curso de Educação Física, outros abordando questões dos conteúdos de dança nas aulas de Educação Física nas escolas e outros abordando os dois contextos, como Maria Luiza de Jesus Miranda (1991), Edson Claro (1995), Adriana Martins Correia (1998), Elisângela Chaves (2000), Telma Cristiana Gaspari (2005a), Jorge Sérgio Pérez Gallardo (2005, 2006), Livia Tenório Brasileiro (2001, 2009), Larissa Michelle Lara (2006, 2010, 2012, 2013), Mônica Caldas Ehrenberg (2005, 2006, 2014), Marcilio de Souza Vieira (2007, 2014), Sílvia Pavesi Sborquia (2002, 2015), dentre outros. Porém, não é de meu interesse, nesse momento, adentrar neste universo (a Dança no contexto escolar), porque seria um vasto conteúdo para outra pesquisa. Cito apenas para registrar que existem profissionais atentos, interessados, críticos, reflexivos e sugerindo um conteúdo da Dança tanto na formação em Educação Física quanto nas aulas de Educação Física nas escolas.

Acredito que esses dois campos (Educação Física e Dança) possam continuar a dialogar entre si e se complementar mutuamente, respeitando a esfera do limiar de pertencimento dos conteúdos, sem que um invada o espaço do outro, mas permitindo também, em algum momento, que esses conteúdos possam se entremear. Apesar de desafiador, poderia ser um trabalho muito potente, poético e íntegro, assim como o que eu trago nesta tese.

¹⁴ Curso oferecido pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), em Caxias do Sul, RS.

PARTE I: APRESENTAÇÃO

Capítulo 3 MEMORIAL

Parto do princípio de que a minha formação física, emocional, mental e espiritual tenha sido influenciada não só pelos meus pais, mas também pelo meio social onde tive alguma presença e, com certeza, pelas influências de todos os meus antepassados. Hoje tenho a consciência de que também sou fruto das memórias celulares que trago e que adquiri, mesmo que inconscientemente, e que, por interferirem em minhas decisões, são tão importantes. O que eu gosto, o que eu repudio, o que eu admiro, o que eu odeio; são registros em mim que orientam meu caminho. Registros que possuem a força de todos os meus ancestrais e daquilo que fui me tornando nos meus 57 anos de vida terrena.

Portanto, acredito que meu veio artístico é bastante ancião, de uma linhagem bem longínqua. Sou Sigrid Bitter, filha de um casal de artistas alemães que imigraram para o Brasil após a II Grande Guerra. Pude ser agraciada pela vinda de um filho, Rene Bitter Granado, e de um neto, Igor Villela Rosa Bitter.

O pai, Helmut Heinrich Georg Bitter, escultor, fora mutilado na Frente Russa, quando um estilhaço de granada decepou-lhe a mão direita. Após a guerra, foi à procura de seus avós, com os quais passou a sua adolescência e que representavam para ele o seu norte, o seu colo, o símbolo de uma existência que valia a pena. Porém, ao chegar à Iugoslávia, terra onde viviam, deparou-se com uma informação um tanto quanto forte demais: haviam sido deportados para um campo de concentração por terem a seguinte insígnia em seus nomes: “Stein”¹⁵. Com eles, ele havia aprendido o ofício do plantio de uvas para a produção de vinho, e foi com essa intenção que resolveu embarcar num navio em direção à Argentina. Mas no entre caminho marítimo lhe disseram que não conseguiria desembarcar nesse país, pois era considerado um mutilado de guerra. Viuse, então, forçado a desembarcar no Rio de Janeiro. Não foi tão fácil assim, mas, após duas semanas com o navio já ancorado, conseguiu pisar em terra firme. E aqui no Brasil, nessa terra fértil, primeiramente tomou conta de uma fazenda em Miguel Pereira/RJ; depois conseguiu um emprego, mas por pouco tempo, na Mannesmann¹⁶ em

¹⁵ Stein é um sobrenome judeu.

¹⁶ Mannesman é uma empresa alemã que atuava na mineração e na siderurgia em Minas Gerais.

Belo Horizonte; somente mais tarde é que pode então prosseguir com a sua arte. Meu pai foi uma prova viva do quanto o corpo humano pode ser belo e complexo. Logo, ele conseguiu transferir sua habilidade para a mão esquerda; ou, quando necessário, utilizava-se de uma prótese para poder criar suas esculturas e outras obras em arte sacra. Mais tarde, enveredou-se na criação de joias em prata e pedras semipreciosas. Vendia sua arte, como um caixeiro viajante, nas feiras hippies de Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, e eu era a filha que sempre o acompanhava.

Imagem 01 – Helmut Heinrich Georg Bitter, especialista em arte sacra, principalmente esculturas. Trabalhava muitas vezes com uma prótese externa, devido à ausência de sua mão direita, que fora extirpada na II Guerra Mundial. Na foto, trabalhando com uma aluna.



Fotógrafo e ano não identificados.

Imagem 02 – Escultura de Helmut Heinrich Georg Bitter, 3 metros, em bronze, instalada na Igreja Nossa Senhora da Ressureição, no Rio de Janeiro.



Foto: Sigrid Bitter (2014).

A mãe, Maria Antonette Ficker Bitter, muito a contragosto de seu próprio pai, casou-se com este artista e resolveu também vir para o Brasil. Mulher orgulhosa, determinada e muito corajosa, diga-se de passagem, uma taurina nata; além de amar o seu companheiro quase que incondicionalmente. Digo quase porque reservou o totalmente incondicional para os seus cinco filhos, que veio a ter mais tarde (Bárbara Bitter em 1957, Sigrid Bitter em 1959, Martina Bitter em 1960, Jonas Bitter em 1967 e Rebeca Bitter em 1969). Guerreira sim, e muito guerreira!!! Suas marcas germânicas nunca desapareceram, inclusive o seu sotaque. Trabalhava dia e noite, de domingo a domingo, de sete da manhã até noite adentro e sempre com um sorriso largo estampado em seus lábios. Criou bordados em tapetes, depois joias em cobre esmaltado e no final peças de vidro para decoração, estas inspiradas na técnica de Murano. Chegou, inclusive, a viajar com a sua filha mais velha para Veneza e Murano, no intuito de observar e aprender essa arte. Nunca deixava uma data comemorativa escapar, como a Páscoa, o Natal e os Aniversários, preocupando-se sempre em enfeitar a casa e preparar

guloseimas irresistíveis. Mesmo após a sua separação conjugal, ela tentava reunir os filhos, porém quase sempre sem êxito, pois, com o passar do tempo, houve inevitavelmente o afastamento geográfico de cada um de nós, dificultando assim essa aproximação. Mas, por ironia do destino, conseguiu esse êxito no momento do seu enterro.

Imagem 03 - Trabalho de Maria Antonette Ficker Bitter em cobre esmaltado, com moldura de madeira torneada.



Foto: Sigrid Bitter (2014).

Imagem 04 - Maria Antonette Ficker Bitter durante seu labor.



Fotógrafo e ano não identificados.

Imagem 05 - Peça decorativa de Maria Antonette Ficker Bitter, em vidro com a técnica de Murano.



Foto: Sigrid Bitter (2014).

A transcendência dos dois me foi muito dolorosa, do meu pai no ano de 2000 e de minha mãe 13 anos mais tarde.

Aos nove dias do mês de julho do ano de 1959 resolvo nascer. Sempre fui uma criança curiosa, questionadora, fiel e muito obediente. Fato importante é que eu possuía certa simpatia por duendes. Tanto é que, em quase todas as noites, assim que todos da família adormeciam, direcionava-me a um penico que minha mãe deixava no corredor. Esse penico era ali posicionado porque a casa encontrava-se em construção e não havia ainda um banheiro no andar de cima, onde ficavam os quartos. A escada, até então, também não possuía corrimão, pois estava sendo esculpido pelo meu pai. E por representar um risco real de uma possível queda escada abaixo é que minha mãe tinha esse cuidado. Eu ficava horas sentada naquele penico observando a paisagem, ao final daquele corredor, que, por sinal, me fazia muito bem. Qual era a cena? Vários duendes bem coloridos trabalhando. Havia uma casinha, com árvores em volta, uma cisterna e uma cerca de madeira. Era tudo muito verde e florido. Eu também possuía uma fantasia, que para mim, naquele momento, era bastante real. Acreditava que dentro da gente existia um corredor que ligava a boca à região genital. E nesse corredor encontravam-se

várias portinhas, onde os duendes habitavam. Estes trabalhavam incansavelmente dentro da gente. Nem preciso pontuar sobre a criatividade que já abarcava o meu universo.

Voltando à casa em construção, gostaria de destacar outro fato: o de ter escolhido um tapume que cobria duas fossas enormes para ser um palco. Gastei todos os rolos de papel higiênico da casa confeccionando a cortina. E coloquei várias cadeiras na sala em direção a esse palco, para que os amigos dos meus pais pudessem assistir às peças que criava com as minhas irmãs. O círculo de amizade dos meus pais era bastante vasto, e meu pai gostava muito de oferecer festas naquele local, já que era uma área bastante grande e arejada. Portanto, nunca tivemos problemas com uma possível falta de público. Nessa fase, despertou-se em mim uma qualidade, mesmo que timidamente, e que eu me arrisco a mencionar sem medo, algo como as artes da cena.

A casa era grande, com um enorme quintal e muito gostosa. Tinha espaço até para pendurar um kit de trapézios vindos da Alemanha, que ganhei num Natal. Adorava ir ao circo, e quando chegava em casa tentava reproduzir o que eu havia visto lá. Sonhava em ser trapezista. E aqui começa a minha história gímnica.

Porém, apenas mais tarde, numa Escola Estadual em Belo Horizonte, é que fui, pela primeira vez, convidada a fazer parte de um grupo de ginástica e dança. Um dos objetivos desse grupo era a preparação para apresentações comemorativas. Com isso, dentre outras apresentações, fui ser baliza nos desfiles de Sete de Setembro.

Outro fato marcante é que sempre fui uma pessoa bastante competitiva. Os desafios sempre me moviam. E com isso conquistava o reconhecimento e afeto dos meus pais, mas também dificuldades no relacionamento com os meus irmãos, as quais perduram, de certa forma, até hoje. Com certeza, essa característica me possibilitou, mais tarde, fazer parte de uma experiência muito importante em minha vida: a de integrar a equipe da Seleção Brasileira de Ginástica, de 1975 a 1980; porém, também com ganhos e perdas. Como aspectos positivos, posso citar as vitórias, a superação, o controle, a garra, a persistência, a determinação, etc. Como aspectos negativos, esse treinamento deixou sequelas estruturais na minha coluna vertebral, além de me afastar, nesse período, do convívio social, dentre outros. Enfim, aprendi, e ainda continuo aprendendo o valor do ganhar e do perder.

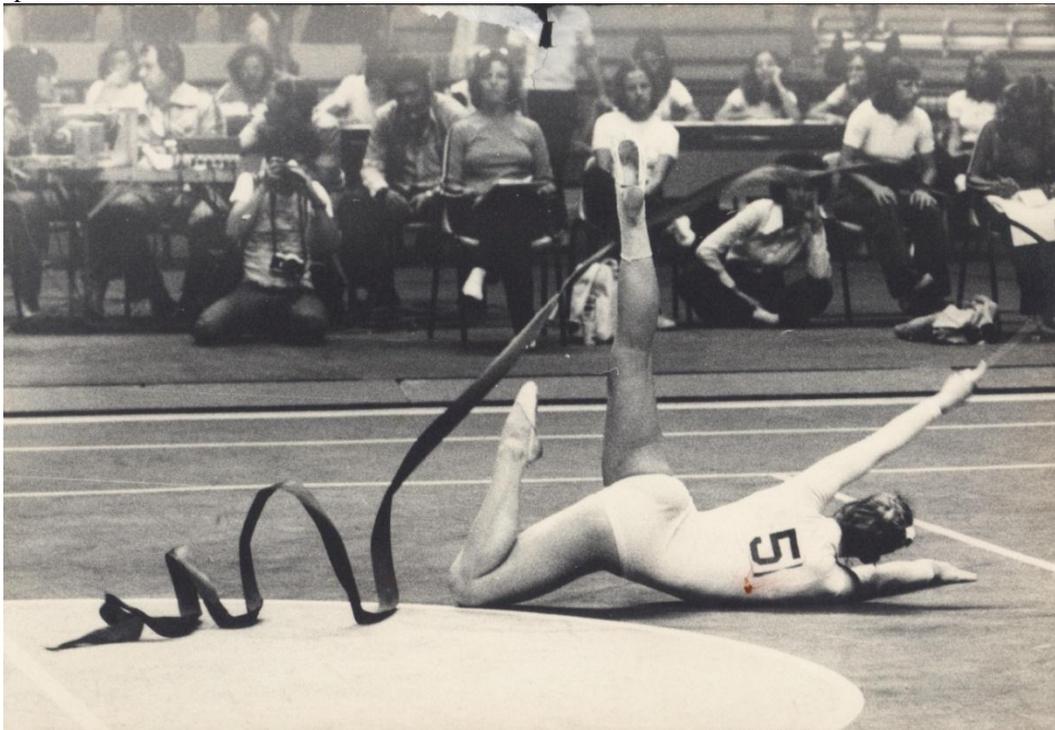
O próximo passo foi ingressar num clube (Grupo Unido de Ginástica - GRUGIM) e treinar com um grupo de Ginástica Olímpica¹⁷. Levava tão a sério que tive de repetir um ano na escola, o que custou a minha exclusão desse grupo por castigo do meu pai. Mas, como eu sempre lutava pelos meus ideais, planejei uma fuga para voltar a treinar. Só que, logo no primeiro dia, para o meu infortúnio, fui informada de que meu pai havia descoberto, e, para que eu não apanhasse quando chegasse em casa, pedi carona a um dos ginastas, que também dava carona para outros. Assim, cheguei em casa com um fusquinha cheio de homens grandes e fortes, sentindo-me totalmente protegida. Minha estratégia havia dado certo. Não apanhei e pude continuar com os meus treinos. Cheguei a conquistar o título de campeã mineira. Paralelamente, iniciava-se um grupo de Ginástica Rítmica Desportiva (GRD)¹⁸, do qual comecei a participar. Não demorou muito e fui convocada para integrar a Seleção Brasileira, onde permaneci durante cinco anos. Entretanto, para concretizar esse convite tive de mudar de cidade, de Belo Horizonte para o Rio de Janeiro, local sede dos treinamentos. Foram anos bastante intensos de muita dedicação, quase que exclusiva. Com isso, obtive várias conquistas no país e no exterior. Participei de Campeonatos Mundiais¹⁹, que na época representavam o grau competitivo mais elevado da GRD.

¹⁷ Atualmente recebe a denominação de Ginástica Artística. É uma modalidade esportiva composta de quatro aparelhos femininos (solo, trave, paralelas assimétricas e mesa de salto) e de seis aparelhos masculinos (solo, paralelas, barra, mesa de salto, argolas e cavalo com alças).

¹⁸ Essa modalidade sofreu várias mudanças em sua nomenclatura no decorrer da história. Foram as seguintes denominações: Ginástica Feminina (GF), Ginástica Feminina Moderna (GFM), Ginástica Moderna (GM), Ginástica Rítmica Desportiva (GRD) e atualmente Ginástica Rítmica (GR). Ela se caracteriza pelo trabalho individual e de conjunto e utiliza tanto aparelhos oficiais para competições (corda, bola, arco, maçãs e fita) quanto alternativos (implementos vistosos e funcionais utilizados para apresentações).

¹⁹ Estes campeonatos foram: o VII, na Espanha (1975), o VIII, na Suíça (1977) e o IX, na Inglaterra (1979). Outros campeonatos e apresentações internacionais foram na Alemanha (1977), no Canadá (1978) e nos Estados Unidos (1978 como ginasta e 1987 como árbitra internacional).

Imagem 06 – Fase de atleta, em plena competição apresentando uma série individual com o aparelho fita.



Fotógrafo e data não identificados.

Importante ressaltar que a dança sempre esteve presente, pois compunha a preparação corporal de todas as ginastas. Treinávamos no Clube Copaleme (no Leme/RJ). E, nesse mesmo clube, o Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro ensaiava todos os sábados, possibilitando nossa participação em suas aulas de balé. Como trabalhei na academia do Álvaro Barreto²⁰, onde Marly Tavares²¹ dava aulas de Jazz, muitas vezes acompanhada de Lennie Dale²², tive a oportunidade de ser aluna desses renomados professores. Outras modalidades de danças também eram acrescentadas ao nosso repertório.

²⁰ Álvaro Barreto foi professor na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro e proprietário de uma academia localizada no Posto 6, na cidade do Rio de Janeiro.

²¹ Marly Tavares foi uma das pioneiras da Dança Jazz no Brasil, na década de 50 no Rio de Janeiro, envolvendo-se no processo de capacitação e de ensino desse estilo de dança.

²² O surgimento da Dança Jazz no Brasil também se deve à disseminação da técnica de Lennie Dale. Norte-americano, veio ao Brasil pela primeira vez no fim dos anos 50.

Imagem 07 – Em uma das viagens internacionais representando o Brasil.



Fotógrafo e data não identificados.

Minha formação percorre o seguinte caminho: licenciatura plena em Educação Física na UFRJ/1982, especialização em Didática do Ensino Superior na UNIGRANRIO/1984 e mestrado em Ciências do Esporte na Johann Wolfgang Goethe Universität (Frankfurt/Alemanha)/1993. Importante ressaltar que, durante a minha graduação em Educação Física, tive aulas de dança com o grupo de pesquisa da Professora Helenita Sá Earp²³, e, durante o meu mestrado na Alemanha, fui filiada à Sociedade de Pesquisa em Dança – GTF (Gesellschaft für Tanzforschung), a qual contemplava três eixos de saberes na dança: 1. Dança Pedagógica, 2. Dança Terapia e 3. Dança de Espetáculo.

Apesar de o meu perfil ser bastante racional, os acontecimentos enigmáticos sempre me atraíram muito. Instiga-me o desafio de desvelar o misterioso. Porém nunca com uma fé cega. Assim, trilhar por caminhos holísticos tornou-se natural para mim.

Pode-se perceber através da minha escrita, até esse momento, que trago comigo, desde a infância, uma paixão pelo movimento. Como sonhava em ser trapezista, equilibrista, foi talvez por isso que caminhei por várias modalidades esportivas, dentre elas a Ginástica Artística e a Ginástica Rítmica, além da Dança.

²³ Em 1939, Helenita Sá Earp introduziu a dança nas Universidades Brasileiras. Criou um grupo de pesquisa na UFRJ. Estabeleceu uma estrutura teórica para o ensino e a criação em dança, formando profissionais que disseminaram estes princípios em cursos superiores por todo o Brasil.

Quando surgiu um movimento contrário ao da alta performance, incluindo a antiginástica²⁴, senti-me um tanto quanto incomodada, pois eu estava no ápice da minha vida esportiva, ou seja, participando como ginasta da Seleção Brasileira de Ginástica Rítmica. Pensava que o surgimento desse movimento teria sido motivado por pessoas preguiçosas com relação à atividade física, o que me fez inclusive repudiar, naquela época, o nome que foi dado como antiginástica. Interessante que, nessa época, em torno dos meus 20 anos, adquiri livros de Thérèse Bertherat, Yvonne Berge, Ehrenfried, dentre outros, sobre essa outra visão do movimento, mais voltada para processos de autoconhecimento e terapêuticos. Sinceramente, não sei o que me motivou essa atitude, pois vim a lê-los bem mais tarde. Talvez tenha sido pelas grandes mudanças que ocorriam em minha vida a partir dos meus 20 anos. Uma delas iniciou-se com a notícia da concepção do meu filho, já que considero o processo da gravidez/parto como a experiência mais linda que já tive.

Na realidade, sob a visão médica da época, seria muito difícil eu engravidar, pois alguns fatores estruturais e hormonais que se apresentavam em mim poderiam impedir essa experiência. No entanto, enquanto eu esperava meu próximo ciclo menstrual para iniciar uma bateria de exames com um médico que eu havia conhecido num curso de Ginástica para Gestantes, e com o qual eu tive bastante afinidade, descobro que já estava grávida. A alegria tomou conta de mim, apesar dos enjoos quase que insuportáveis. Entretanto, para o meu alívio, estes cederam ao final do terceiro mês. A partir daí, pude vivenciar plenamente a gestação. A barriga ia crescendo, e o primeiro sinal de movimento do feto foi bastante simbólico. Este aconteceu aos cinco meses de gravidez, enquanto eu assistia ao filme *Fernão Capelo Gaiivota*²⁵. Minha gravidez se deu aos 24 anos, e dialogando com o meu médico, deixei claro que queria um parto natural

²⁴ A Antiginaástica é um método que proporciona o autoconhecimento através de movimentos sutis, precisos e rigorosos. Foi criada no começo dos anos 1970 pela fisioterapeuta francesa **Thérèse Bertherat**. Esse método considera os pensamentos, as emoções e os afetos, respeitando a integridade da estrutura corporal, particularmente, as leis mecânicas do corpo, descobertas pela fisioterapeuta francesa Françoise Mézières. (Disponível em: <http://fisioterapeutasdeplantaoblogspot.com.br/2015/09/antiginastica-therese-bertherat.html>. Acesso em 01/03/2017)

²⁵ A estória “é uma alegoria sobre a importância de se buscar propósitos mais nobres para a vida. O autor usa uma gaiivota como personagem principal. Um pássaro que, diferente dos outros de sua espécie, não se preocupa apenas em conseguir comida. Este está preocupado com a beleza de seu próprio voo, em aperfeiçoar sua técnica e executar o mais belo dos voos. Uma metáfora sobre acreditar nos próprios sonhos e buscar o que se quer, mesmo quando tudo parece conspirar contra isso. Sinopse disponível em <<http://www.livrariacultura.com.br/p/fernao-capelo-gaiivota-551510>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

(de preferência o parto Leboyer²⁶, na água). Mas como naquela época ainda não existia um suporte para o parto humanizado no Brasil, pedi que pelo menos fosse sem anestesia. Nesse momento, o meu médico aconselhou-me praticar Yoga. Achei a proposta ridícula, pois eu era uma atleta de alta performance e sugerir que eu praticasse Yoga era quase uma ofensa. Tinha a convicção de que iria mostrar a ele que eu não sentiria dor na hora do parto. Mas, para o meu espanto, percebi o meu engano. Acabei sentindo todas as dores do parto, como qualquer outra mulher. Porém, no momento das contrações de expulsão, como não haviam me anestesiado, pude constatar o melhor dessa experiência. É justamente nesse momento que as mulheres são anestesiadas e impedidas de vivenciar o ápice dessa experiência com toda a sua potência. Mas, no meu caso, pude vivenciar o cessar de todas as dores e uma espécie de prazer e calor envolvendo todo o meu corpo. Minha sensação era a de um orgasmo que nunca havia sentido, tamanha a intensidade. Não obstante, esse tipo de parto já foi documentado, e é o que os autores denominam atualmente de Parto Orgásmico²⁷.

Meu interesse pelo Yoga veio uns 16 anos mais tarde, quando busquei e frequentei um curso de formação de professores de Yoga na Escola Suddha Dharma Mandalam²⁸. Nessa escola, fui convidada a ministrar aulas tanto no seu curso de formação quanto para a comunidade. Além do curso de Hatha Yoga, composto de ásanas (posturas psicofísicas), pranayamas (técnicas respiratórias) e relaxamentos, também frequentei um curso, na mesma escola, de Raja Yoga, que vem a ser um ramo do Yoga que estuda técnicas meditativas. Fui professora de Yoga, por 12 anos, em instituições, academias e escolas nas cidades de Uberlândia e Araxá (Minas Gerais). Nesse período, também participei de Congressos voltados para os estudos do Yoga. Além disso, transmito essa filosofia para os meus alunos da graduação na Universidade.

²⁶ Esse tipo de parto é feito com pouca luz, para não incomodar o bebê; silêncio, principalmente depois do nascimento; massagens nas costas do bebê para estimular seus pulmões; banho do bebê perto da mãe, que pode ser dado pelo pai; ambiente quente, como o abdômen da mãe, a fim de atenuar o impacto da diferença entre o mundo intrauterino e o extrauterino; e amamentação precoce. No parto Leboyer, o cordão umbilical somente é cortado quando para de pulsar, para facilitar a transição da respiração. (MORAES, [201-]).

²⁷ Em 2007, o filme norte-americano *Orgasmic Birth* (algo como “Parto Orgásmico”) causou uma grande comoção por onde passou, por mostrar as potencialidades emocionais, físicas e espirituais do parto. (CARVALHO, [201-]).

²⁸ É uma escola de sabedoria de existência milenar, que visa habilitar o aspirante a estudar a natureza do homem e do universo; compreender sua posição na existência cósmica; e coordenar sua vida interior e exterior e, assim, realizar, mediante a síntese do Yoga, as potencialidades humanas que o conduzirão à obtenção da paz e da felicidade; através da prática de seus princípios. (O QUE É a Suddha Dharma Mandalam).

Imagem 08 – Segunda iniciação de Sigrid Bitter na Escola de Yoga Shudha Dharma Mandalam.



Fotógrafo não identificado, 2002.

Tive acesso à Saúde Quântica após os meus 50 anos. Mas a curiosidade nesse campo não se deu somente em minha idade mais avançada; a partir da minha adolescência, eu sempre me interessei e busquei informações nas áreas holísticas. Cito a seguir alguns exemplos por onde peregrinei como paciente e/ou participante e/ou profissional, pelo fato de me interessar nas questões do sensível, sutil e subjetivo: Terapias Ayurvédicas²⁹, Técnicas do Osho³⁰, Terapias fisioterápicas naturais da visão³¹, Renascimento³², algumas linhas de Yoga³³, Homeopatia³⁴, linhas Espiritualistas³⁵, Tai Chi Chuan³⁶, Reiki³⁷, Liang Gong³⁸, Grupo de Mantras³⁹, Terapias na medicina

²⁹ Ciência milenar Hindu que integra recursos como plantas medicinais, dietas, yoga, meditação, astrologia, massagem, aromaterapia, gemoterapia e outros.

³⁰ Foi professor de filosofia e mestre na meditação, desenvolvendo técnicas meditativas dinâmicas e passivas.

³¹ Ginástica para os olhos.

³² Renascimento ou grito primal, que se constitui de uma terapia que atinge estados alterados de consciência, numa forma de hipnose, possibilitando catarses a partir da repetição da experiência do ato de nascer.

³³ Hatha (psicofísica), Raja (meditação) – incluindo a Sahaja Yoga (criada pela médica hindu Shri Mataji).

³⁴ É uma medicina que tenta conhecer a totalidade da pessoa levando em consideração suas singularidades, focando as vias naturais de cura do organismo.

³⁵ Catolicismo, Umbanda, Espiritismo.

³⁶ Arte marcial chinesa que combina exercícios corporais como o *chi kung* e o *tao yin*, a respiração, a concentração e os preceitos da medicina chinesa.

Antroposófica⁴⁰, Dança Terapia⁴¹, Método Feldenkrais⁴², Sistema Laban Bartenieff⁴³, Biodança⁴⁴, Shiatsu⁴⁵, Xamanismo⁴⁶, Microfisioterapia⁴⁷, Osteopatia⁴⁸, Terapia Crânio-Sacra⁴⁹, Eutonia⁵⁰, Saúde Quântica⁵¹, Gestalt Terapia⁵², Psicanálise⁵³, Cristaloterapia⁵⁴, além de outras atividades corporais como Capoeira, Karatê, Judô, Aikidô, Dança de Salão, e demais.

Numa destas buscas, frequentei um acupunturista chinês, o qual comentou que eu tinha muita energia, mas não sabia preservá-la, que consumia além do considerado normal e que o meu processo de envelhecimento seria acelerado. Eu não conseguia compreender e achava esse discurso um tanto quanto exagerado, já que o meu entendimento era de que, enquanto nós tivermos energia, deveríamos aproveitá-la ao máximo, pois sempre gostei de uma vida alegre, com muito movimento e em conexão com a natureza. Hoje, vivenciando a Eutonia, percebo o quanto podemos economizar nossa energia sem perder o *élan* e a *finesse*⁵⁵ do movimento.

No decorrer das minhas experiências corporais e profissionais, ao vivenciar o romper dos meus limites no esporte e conseqüentemente sofrer lesões crônicas

³⁷ Sistema natural de harmonização e reposição energética que mantém ou recupera a saúde através da impoção das mãos.

³⁸ Ginástica Terapêutica Chinesa que trabalha de forma suave as articulações visando prevenir e tratar dores no corpo.

³⁹ Sons sagrados que ajudam a entrar em estado meditativo.

⁴⁰ É uma ampliação da medicina acadêmica que busca compreender e tratar o ser humano considerando sua relação com a natureza, sua vida emocional e sua individualidade.

⁴¹ É o uso da dança e do movimento em um processo terapêutico que promove a integração emocional, cognitiva, física e social do indivíduo.

⁴² É uma técnica de Educação Somática que busca promover a tomada de consciência de si, a partir da experimentação do movimento.

⁴³ Esse sistema analisa o movimento com o pensamento complexo da teoria dos sistemas, fundamentado em quatro elementos centrais: corpo, espaço, esforço e forma.

⁴⁴ Estimula a comunicação das pessoas com o próprio corpo e com as outras pessoas.

⁴⁵ É uma técnica de massagem oriental que utiliza a pressão dos dedos sobre pontos dos meridianos de energia do paciente.

⁴⁶ Antiga filosofia de vida que visa o reencontro do homem com os ensinamentos e fluxo da natureza e com seu próprio mundo interior.

⁴⁷ Técnica fisioterápica manual fundamentada na embriologia e na filogênese.

⁴⁸ Técnica fisioterápica manual com enfoque nas disfunções articulares e teciduais.

⁴⁹ Técnica fisioterápica manual que utiliza toques suaves e precisos nos ossos da cabeça, coluna vertebral e sacro, ativando a capacidade de auto cura do corpo.

⁵⁰ Prática de educação corporal que equilibra o tônus muscular.

⁵¹ Visão multidimensional da existência humana, através da construção de novas percepções que integrem ciência, espiritualidade na cura das pessoas e organizações.

⁵² Abordagem psicológica que possui uma visão holística, fenomenológica e existencial de homem e de mundo.

⁵³ Método terapêutico de interpretação dos conteúdos inconscientes de palavras, ações e produções imaginárias de um indivíduo.

⁵⁴ Tratamento que utiliza a ressonância e a vibração dos cristais/gemas para reestabelecer a harmonia do ser humano, proporcionando um alinhamento energético e, com isso, o equilíbrio integral do corpo.

⁵⁵ *Élan* refere-se ao entusiasmo, disposição, e *finesse* à elegância do movimento, finura. (FERREIRA, 1986, p. 622 e p.781).

(enquanto atleta de alta performance), ao vivenciar um corpo que, apesar de deficiente, possui um potencial (enquanto técnica de um grupo de Ginástica Rítmica [GR] e Dança em Cadeiras de Rodas), ao vivenciar um trabalho corporal com doentes mentais (num projeto que eu desenvolvia na Clínica de Internação Psiquiátrica Vila Holanda em Uberlândia/MG), ao vivenciar o respeitar os limites do corpo no Yoga (como aluna e professora), e atualmente vivenciando o Pilates com a professora Alessandra Cavalcanti e a Eutonia com a professora Fernanda Beviláqua (percebendo outro enfoque do movimento), fui entendendo que para tudo existe um tempo e um limite e que, se respeitados, conseguimos ampliar nossos horizontes sem esgotarmos a nossa força, sem enfrentarmos resistência e sim tendo resiliência e, conseqüentemente, sem colecionarmos dores e sequelas em quaisquer níveis.

Gostaria de destacar que meu percurso acadêmico se iniciou antes mesmo do meu ingresso na Universidade. Enquanto ginasta, participava de cursos nas áreas de treinamento, metodologia, técnico-pedagógicos, de arbitragem, e outros⁵⁶.

Como integrante da Seleção Brasileira de Ginástica Rítmica Desportiva (GRD, denominação da época), treinei com a equipe na Escola de Educação Física do Exército (RJ), no Centro de Educação Física Almirante Adalberto Nunes (CEFAN/RJ) e em centros de concentração no Rio de Janeiro e outras cidades do Brasil, segundo as necessidades das fases pré-competitivas.

Logo após o meu ingresso na UFRJ e ainda aluna, contudo com supervisão, dei aulas de Ginástica Laboral na Fundação Getúlio Vargas (FGV), de Ginástica Rítmica e Ginástica Geral no Clube Central em Niterói (RJ), formei um grupo infantil de Ginástica Rítmica no Clube Umuarama em Volta Redonda (RJ), dei aulas de ginástica, dança/Jazz, natação e Educação Física em escolas, academias e condomínios no Rio de Janeiro, além de atuar numa Colônia de Férias do município do Rio de Janeiro. Duas destas experiências marcaram profundamente minha formação, por terem sido experiências fortes e nas quais consegui perceber situações de caráter humanitário. O Grupo Infantil em Volta Redonda (pelo afeto das crianças, de ter sido meu primeiro

⁵⁶ Alguns desses cursos foram ministrados pelo Prof. Dr. Manoel Gomes Tubino (profundo conhecedor em treinamento e ex-presidente da Federação Internacional de Educação Física/FIEP), pelo Prof. Ms. Darcymires do Rego Barros (conhecedor da Psicomotricidade Escolar), pela Profa. Ms. Ingeborg Ingrid Crause (*expert* em Ginástica Rítmica e ex-presidente da Comissão Técnica de GRD da Confederação Brasileira de Desportos/CBD), por professoras e técnicas estrangeiras vinculadas à Ginástica e Dança da Federação Internacional de Ginástica (FIG), como a Profa. Henriette Abàd, da Hungria, com a qual tive maior proximidade por ter sido também a sua intérprete e assistente, a Profa. Gurga Nediolkova, dentre outros profissionais.

contato, como professora, com a inocência, em que a veracidade e a autenticidade guiavam os comportamentos naquele grupo) e a Colônia de Férias da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, na Tijuca (por vivenciar a realidade de crianças moradoras em favelas, quando pude perceber que os verdadeiros vilões eram os adultos infiltrados naquela comunidade, e que aquelas crianças necessitavam apenas de uma oportunidade para poder se desenvolver como seres dignos e capazes; porém, e infelizmente, já nasciam com um estigma negativo). Ministrei cursos técnico-pedagógicos de Ginástica Rítmica em algumas cidades do Brasil (Florianópolis, Sergipe, Natal, Recife, Brasília). Atuei como árbitra de GR em nível Nacional e Continental. Em determinados momentos de minha vida, atuei como tradutora do idioma alemão. Essas atividades puderam, precocemente, proporcionar-me experiências com grupos de crianças, adolescentes e adultos, além do meu amadurecimento na área que escolhi como profissão.

Após a conclusão da licenciatura plena em Educação Física (UFRJ - 1981) e do curso de pós-graduação lato-sensu em Didática do Ensino Superior (UNIGRANRIO - 1982), continuei minha peregrinação nas várias áreas da Educação Física. De volta a Belo Horizonte (1985), trabalhei em escolas do ensino fundamental e médio, em academias com ginásticas e danças, em clubes com natação e, pela primeira vez, iniciei minha atuação no ensino superior, na Pontifícia Universidade Católica (PUC - 1986), no Campus de Ipatinga (MG). Em seguida, passei no concurso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU - 1987). Também lecionei no Centro Universitário de Araxá (UNIARAXÁ - 2003/2008), no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM - 2004/2007) e na Universidade de Uberaba (UNIUBE - 2007)⁵⁷. Possuo uma breve contribuição na Pós-Graduação⁵⁸. E na extensão atuei com muitos projetos duradouros e

⁵⁷ Nesse período do ensino superior, fiquei responsável, na Graduação, por disciplinas nas áreas de Teoria-prática e metodologia da Rítmica, Dança, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica Desportiva, Prática de Ensino, Educação Física Infantil, Alemão Básico I - II e III, Recreação, Prática Desportiva (disciplina obrigatória oferecida para alunos de outros cursos da UFU), Estudos da Linguagem Corporal, PIPE VII (Prática Pedagógica dos estudos da Linguagem Corporal) e PIPE IX (Prática Pedagógica da Ginástica Rítmica).

⁵⁸ Lato-sensu: Ginástica e Dança em Cadeiras de Rodas no Curso de Especialização em Atividade Motora Adaptada, promovido pela Universidade de Montes Claros/UNIMONTES (2000), e Linguagem corporal: a prática pedagógica no ensino formal, no curso de Especialização em Arte-Educação: Linguagens Artísticas e Práticas Pedagógicas, promovido pelo Centro Universitário de Patos de Minas/UNIPAM (2006).

com bastante relevância⁵⁹. Além disso, participei profissionalmente em diversas atividades⁶⁰.

No período do meu mestrado na Alemanha (1990-1993), quando fui filiada à Sociedade de Pesquisa em Dança – GTF (Gesellschaft für Tanzforschung), participei de eventos⁶¹ que hoje com certeza me dão suporte para a escrita desta tese.

Interessante perceber a aproximação de personalidades e conteúdos que as áreas da Ginástica Rítmica e da Dança possuem. A dança foi uma das correntes que influenciou o surgimento dessa modalidade esportiva, com Rudolf Laban, Isadora Duncan, Rudolf Bode, Heinrich Medau, dentre outros. Na corrente da música notamos Jaques Dalcroze; nas artes cênicas, François Delsarte; e na pedagogia, Rousseau e Johann Heirich Pestalozzi.

⁵⁹ Na extensão desenvolvi os seguintes projetos: Festival Aberto de Ginástica (FAGI/UFU), entre 1987 a 1994; Grupo de Ginástica e Dança da UFU, que participou no VII e no VIII Festival Nacional de Ginástica (FEGIN), realizados em Ouro Preto/MG (1987 e 1988); A prática da Ginástica Rítmica Desportiva nas Escolas da Comunidade (1987 a 1995); Grupo masculino de Ginástica Rítmica (GR), em 1993; Grupo de GR em Cadeiras de Rodas (1993 a 2000); Painel de Dança da Educa/UFU (de 1996 a 2013); Projeto Corpo em Movimento na Clínica de internação psiquiátrica Vila Holanda (1997/1998); professora de Yoga, com formação em Hatha e Raja-Yoga (2000/2008); Projeto: Saúde, Integração e Movimento – SIM (projeto de Ginástica Laboral para os técnicos administrativos e docentes da UFU, de 2000 a 2004); Grupo de GR para deficientes mentais (2001/2003); coordenadora nacional da modalidade de GR nas Olimpíadas Especiais (2001/2002); e Painel de Dança do Centro Universitário do Planalto de Araxá UNIARAXÁ (de 2003 a 2006).

⁶⁰ Árbitra nacional e continental de GR e Dança Esportiva em Cadeiras de Rodas; participação, a convite do Comitê Organizador do Rio, no III Parapan-Americanos em 2007; membro de sociedades como: GTF – Gesellschaft für Tanzforschung (Sociedade de Pesquisa na Área da Dança) – Alemanha, de 1990/1993; SOBAMA – Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada – sócio fundador desde 1994, e membro da diretoria na gestão 96/97; AFIFEP – Associação Fundo de Incentivo à Fisiologia do Exercício e Psicobiologia – sócio fundador 1998/2002; Olimpíadas Especiais do Brasil – Coordenadora Nacional da modalidade de Ginástica Rítmica 2001/2002; e também integrante em grupos de pesquisa como: NEPED/UFU – Núcleo de estudos e pesquisas na área da Educação Física e Deficiência (1993/1998); NIAFS/UFU – Núcleo interdisciplinar de estudos e pesquisas em Atividade Física e Saúde (1993/2011); NADEP/UFU – Núcleo de apoio ao desenvolvimento de Programas nas áreas do esporte, recreação e atividade física (1996/2000); NIFEP/UFU – Núcleo interdisciplinar de Fisiologia do Exercício e Psicobiologia (1998/2002); NESPAC/UFU – Núcleo de estudos em Sociologia das Práticas Corporais (1999/2000); GPGs – Grupo de Pesquisa em Ginásticas – registrado no CNPq – coordenado pela Professora Dra. Roberta Gaió – UNIMEP/ Piracicaba (2001/2002); e, desde 2014, do SPIRAX – Grupo de Pesquisa em arte, corpo e experiências criativas em contextos de aprendizagem – registrado no CNPq – coordenado pelo Professor Alexandre José Molina – UFU/Uberlândia – desde outubro/2014; além de participação em bancas de TCC (orientação e/ou membro) e em bancas de concursos.

⁶¹ Foram os seguintes eventos: A Jornada da GTF, com abordagens na Ginástica de Medau, Ginástica de Dore Jacobs e no Sistema Laban/Bartenieff, promovida pela Universidade de Konstanz/Alemanha (12 a 14/04/1991); o Curso intensivo de Dança e Percussão e Improvisação de dança, na Oficina de Dança Inge Missmahl, em Konstanz/Alemanha (julho de 1991); o Simpósio sobre “Dança entre arte, pedagogia e terapia”, promovido pela Universidade de Bremen/Alemanha (20 a 22/09/1991); a Jornada de “Formação em dança e ginástica na escola – análise de planos de ensino e perspectivas”, promovida pela GTF e Universidade de Hannover/Alemanha (01 a 03/05/1992); o Congresso “Ginástica hoje e amanhã – campo de atuação – formação – conteúdos” na Escola Timmermeister de Münster/Alemanha (18 a 20/09/1992); o Curso de dança artística através de improvisação com música e material, base da Escola Palucca, promovido pela GTF e Universidade de Marburg/Alemanha (16 a 18/10/1992); e a Formação continuada sobre Dança Elementar com Graziela Padilla, promovida pela GTF e Universidade de Colônia/Alemanha (29 a 31/01/1993).

De volta ao Brasil (1993), retomei minhas atividades no curso de Educação Física da UFU. Foi quando iniciei o trabalho com os deficientes (físicos, auditivos, visuais e mentais leves), doentes psiquiátricos, Yoga e retomei os Painéis de Dança (quando também se constituiu o grupo de dança – EDUCADANÇA - a partir de interesses dos próprios estudantes da Educação Física que já faziam ou tinham vontade de fazer dança. Estes reservaram uma sala e, semanalmente, faziam aulas e montavam coreografias juntos. A estreia desse grupo aconteceu em um dos Painéis de dança). Nesse período tive uma grande motivação, orientação e força vindas do Prof. Ernst Jonny Kiphard⁶². Ele também foi o responsável pelos meus momentos de reflexão quanto à minha atuação profissional. Com o tempo, e principalmente após entrar no universo do Yoga, quando vivenciei momentos de grande transformação pessoal, minha proximidade com os alunos era cada vez mais estreita e, adentrando em seus universos, pude constatar suas ansiedades, angústias, medos, incertezas, crises. Isso exacerbava ainda mais a minha busca por algo que pudesse fazer sentido para eles. Partindo das experiências pessoais que tive no campo do movimento, recolhendo conteúdos holísticos e trazendo-os para os meus alunos, resolvi propor, para oito turmas do curso de Educação Física da UFU, outra forma de olhar para a Dança. Um olhar que respeitasse e acreditasse no potencial individual e coletivo de criação a partir das memórias/sensações de cada participante, sendo estas desencadeadas pela meditação, e ainda, por um trabalho de consciência corporal, que se deu por meio da descoberta de um movimento próprio.

Durante esse novo processo, resolvi buscar um curso de doutorado que para mim também pudesse fazer sentido. A princípio, estipulei alguns critérios para essa fase, dentre eles, o de ter prazer nas atividades, o de não aceitar professores torturadores e o de não adoecer, pois esses aspectos são para mim de suma importância para o deslançar de um processo, principalmente criativo. Foi aí que, dentre tantas buscas, me deparei com o doutorado em Artes Cênicas do DINTER-UNIRIO/UFU. O primeiro ano foi bastante rico, pelas disciplinas das quais participei. Foi um mergulhar profundo sobre as minhas próprias questões e todo o conteúdo artístico que trazia comigo. No ano seguinte, essa riqueza se expandia mais através da participação em vários congressos.

⁶² O Prof. Kiphard foi considerado internacionalmente o papa da psicomotricidade, além de ter tido uma larga experiência em Yoga, principalmente em hospitais psiquiátricos. Uma particularidade sua era que viajava pelo mundo proferindo palestras com a sua maleta de mágico e palhaço, ofício este que aprendeu em sua tenra idade. Ele veio várias vezes ao Brasil, quando pude ter um contato mais próximo.

Neles, pude conhecer várias pessoas da área e de áreas afins, trocar experiências, discutir conceitos, ideias e pesquisas. Foram anos durante os quais pude reunir conteúdos que permitiram o suporte teórico da minha pesquisa.

Finalizo esse memorial com uma sensação de estar envolta em nuvens, cada qual representando uma das minhas experiências, as quais se interconectam e interferem no que eu faço e no que eu sou neste momento.

PARTE II: MEDITAÇÃO

Capítulo 1

O SURGIMENTO DE UM NOVO PROCESSO

A memória está ligada à aprendizagem, e aprendemos e lembramos não só com o cérebro, mas também com o eu físico, [...], o aprendizado é um evento emocional, afetado pela maneira como você se sente (PERT, 2009, p.54).

Quando os alunos do curso de Educação Física souberam da minha formação em *Yoga*, cada turma que vinha em semestres subseqüentes acabava solicitando vivências em meditação e *Hatha-Yoga*⁶³. Eles gostavam muito de fazer a Saudação ao Sol⁶⁴ no campo de futebol, sobre aquela vasta planície de grama verde e fresquinha. Esse fato foi para mim o primeiro gatilho a fim de que eu pensasse em inserir de fato esses conteúdos em minhas aulas. Indaguei-me então sobre como fazer uma conexão entre o *Yoga* e a Dança propriamente dita. Primeiramente, como já existia uma tradição, na disciplina, de os alunos apresentarem uma coreografia a cada final de semestre, investiguei uma possibilidade de modificar a metodologia que estava arraigada como um condicionamento e transformá-la em algo mais potente, que fizesse mais sentido para eles e que acolhesse a inserção desses conteúdos. Pensei em partir de observações para

⁶³ *Hatha Yoga* é uma vertente do *Yoga* que desenvolve o corpo físico do praticante através de posturas psico-físicas, preparando-o para estágios meditativos. Simbolicamente Ha significa sol e é representado pelo sol do seu corpo, a sua alma. Tha significa lua, que representa a sua consciência, a sua mente. Então o *Hatha Yoga* é a busca do equilíbrio entre as forças solar e lunar, respectivamente masculina e feminina.

⁶⁴ Saudação ao Sol é uma seqüência de doze ásanas preferencialmente realizada ao nascer do sol e com o ideal de alcançar 108 repetições.

estimular o sensível. Pareceu-me inspiradora uma experiência pela qual eu havia passado quando frequentava um grupo de estudos, em Uberlândia (MG), coordenado pela médica antroposófica Tânia Helena Álvares. Era um exercício que Rudolf Steiner traz em seu livro *O conhecimento dos mundos superiores – a iniciação* (2007) sobre a contemplação de elementos minerais, vegetais e animais. Para o autor

Deve-se, primeiro, observar os objetos tão intensa e exatamente quanto possível, para só então entregar-se aos sentimentos que revivem e aos pensamentos que emergem da alma. [...] verá emergirem, no íntimo, novas espécies de sentimentos e pensamentos até então desconhecidos (STEINER, 2007, p.33).

Era uma forma meditativa, na qual prestávamos atenção nas sensações que emergiam durante as observações.

Outro estímulo que influenciou meu pensamento nesse processo de criação foi a meditação conduzida, pertencente também à Medicina Antroposófica, com a qual eu comunguei. Durante essa meditação, algumas pessoas vivenciavam nitidamente cenas inteiras, das mais diversas origens, que acabavam – se não no momento, em algum outro em suas vidas – fazendo sentido e auxiliando-as no processo de cura. Para outras, vinham *flashes* de vivências pelas quais já haviam passado, ou *insights*, que as possibilitavam refletir, auxiliando no processo de cura. Essa experiência fez mudar em mim um padrão de pensamento que desencadeava uma patologia. Foi o primeiro passo para o meu processo de cura.

Voltando aos alunos, foi notável como, após as minhas experiências em *Yoga*, Antroposofia e Xamanismo, houve entre nós uma maior aproximação. Habitualmente, eles me procuravam solicitando ajuda. Comecei a perceber o quanto eles sofriam com a ansiedade, a angústia, a incerteza, as pressões sociais, o estresse, a insegurança, dentre outras sensações que os desestabilizavam. Isso só veio a reforçar minha motivação para inserir os conteúdos que vivenciei e que auxiliaram o meu processo de autoconhecimento, os quais disciplina alguma até então abarcava.

Porém, a partir de qual meditação eu iria trabalhar com os alunos, já que existem várias modalidades? Meu cuidado inicial foi para que os estudantes não atrelassem essa prática a algo que os fizessem lembrar de uma seita religiosa, e sim, no máximo, de uma vivência espiritualista. Precisava, então, selecionar uma prática meditativa mais generalizada, a fim de que eu conseguisse envolver todos os alunos, proporcionando uma participação mais tranquila, e evitando assim qualquer tipo de constrangimento. Outro fator ao qual eu deveria estar atenta era com a obrigatoriedade da disciplina. Eu

tinha de estar ciente do grande desafio para mim, frente aos alunos resistentes a essa singularidade de atividades que fogem do habitual de um curso de Educação Física e, principalmente, por esse conteúdo não constar na ficha da referida disciplina, o que poderia trazer para mim algumas complicações acadêmicas. Por outro lado, eu não podia esperar o tempo que se levaria para uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso em questão, pois percebia a urgência da demanda desses alunos.

Até então, eu tinha em minha mente construir um processo de composição coreográfica partindo de estados meditativos. Segundo Tânia Alice (2013), a meditação possibilita o performer sair do seu padrão de condicionamento, pois ela permite um estado de presença e potencializa a capacidade criativa do indivíduo.

Ao invés de fazer barulho e movimento, resume-se em silenciar e parar para poder escutar as possibilidades do mundo que ainda desconhecemos. [...] Para poder realmente operar na transformação da “realidade”, a meditação se revela uma ferramenta fundamental. (ALICE, 2013, p.213-214).

Pensei na meditação estabilizadora do *Yoga*, na qual a atenção se volta para a respiração, objetivando alcançar um estado de equilíbrio físico, mental e emocional e assim permitir ao indivíduo atitudes e pensamento focados. Sugeri essa meditação no início do processo e retomava-a todas as vezes em que percebia uma necessidade dos alunos de voltarem ao foco. Em seguida passava-se para a meditação contemplativa, indicada na Antroposofia. Como uma das intenções era a de trabalhar o campo subjetivo, evitava ao máximo rotular nossas ações, já que essas poderiam caminhar para uma lógica racional. Outra intenção era a de oferecer elementos surpresa, em que o aluno pudesse se descobrir e escolher o seu próprio caminho. Portanto, indaguei-me sobre como fazer com que os alunos meditassem sem que eles soubessem que estavam meditando.

Esse questionamento me reportou a dois episódios por mim vividos. O primeiro, com uma turma do ensino fundamental (crianças entre 6 e 7 anos de idade), quando me foi proposto dar aulas de dança, porém não podia utilizar essa nomenclatura pelo preconceito, principalmente dos pais dos meninos. Utilizei a estratégia de nomear essa aula de: Música e Movimento. O segundo, foi numa clínica de internação psiquiátrica, quando, numa atividade utilizando a piscina com um esquizofrênico, solicitei que ele socasse a água, objetivando a liberação de toda a sua tensão. Porém recebi um enorme discurso do paciente, recriminando a minha atitude de incentivar que ele “machucasse”

a água. Em outra oportunidade, utilizei-me de outro recurso linguístico, solicitando-o que fizesse o movimento de mergulhar os braços na água, iniciando com movimentos curtos e lentos e gradativamente aumentando a proporção até chegar na amplitude e velocidade máximas que lhe era possível. Foi um prazer tamanho, que eu poucas vezes havia visto refletido numa face.

Refletindo sobre o processo, e de como eu iria conduzir o aluno a chegar num estado meditativo a partir da escolha de algum objeto passível de ser observado e que estivesse contido no Universo, acabei me lembrando de uma leitura que havia feito quando eu praticava Tai Chi Chuan, e que permaneceu em minha memória. O livro *Expansão e recolhimento: a essência do Tai Chi*, de Al Chung-liang Huang (1979), traz em seu conteúdo que tanto o Tai Chi como tudo o que pertence ao universo é fundamentado na expansão e no recolhimento. Em outras palavras, demonstra que tudo que existe no microcosmo existe no macrocosmo. Como tive acesso a alguns conteúdos da Física Quântica, percebi que tudo está interconectado. Existe uma rede de informações, que reforça essa ideia do micro e do macrocosmo, além de outros embasamentos que a quântica oferece comprovadamente. Um exemplo é a teoria da não localidade, que se encontra no livro *O universo autoconsciente*, de Amit Goswami (2015), e que são fenômenos que acontecem simultaneamente em lugares diferentes, sem que exista contato algum entre eles, os quais se apresentam da mesma forma. Pude perceber esse acontecimento nas turmas que passaram por mim, quando os alunos tiveram que escolher um fenômeno. Interessante é que, mesmo eles não tendo contato entre si, acabavam fazendo escolhas parecidas, ou mesmo iguais, o que me surpreendia e a eles também.

Baseada nesses conhecimentos, optei pela metodologia de instigar os alunos a observarem e listarem fenômenos que contivessem a característica da expansão e do recolhimento. E, para incrementar o desafio, solicitei que incluíssem na lista dos fenômenos os que também compreendessem a propagação de ondas. Estava pronto o primeiro gatilho para a tarefa: escolher um fenômeno que envolvesse “expansão e recolhimento e/ou propagação de ondas”.

A partir do fenômeno escolhido, convidei os alunos a observá-lo diariamente, sem revelar-lhes que estava se iniciando um processo meditativo. Isso era desvelado com as observações dos próprios alunos, durante o andamento da tarefa. A meditação partiu da contemplação de um fenômeno. Todos os estudantes entregavam semanalmente um relatório sobre esse exercício, principalmente descrevendo as

sensações que iam emergindo dessa prática. Através da leitura desses relatórios, eu podia perceber se o aluno estava na direção do propósito desse exercício. Os relatórios eram sempre devolvidos com observações que orientavam os alunos a alcançarem os objetivos dessa atividade. Esperava-se que os alunos saíssem de seu campo mental e de condicionamentos para mergulharem num campo mais sensorial. A intenção era dar oportunidade ao aluno de descobrir e vivenciar o seu lado sensível, de poder parar, de ter tempo para si, de silenciar e de se auto perceber. Tânia Alice (2013) faz referência a Hans Ulrich Gumbrecht quando

[...] ressalta que é importante parar diante daquilo que desconhecemos para podermos perceber a realidade de uma forma diferenciada, com sensibilidade para apreciar a presença produzida por uma experiência estética tanto quanto o seu sentido. [...] para a compreensão, são necessárias não somente palavras, mas também silêncio [...]" (ALICE, 2013, p.213- 214).

Geralmente o fenômeno escolhido era comum, porém nem sempre conhecido em seus detalhes; portanto, um comum desconhecido. E, para que ele pudesse se fazer conhecido, era necessário dedicar um tempo para a sua contemplação e assim oportunizar o surgimento de outras realidades e também de outros sentidos, muitas vezes para além daquele fenômeno.

Era importante ampliar ao máximo o tempo de meditação dos estudantes, já que a escolha e a observação do fenômeno são fundamentais nesse processo, pois é a partir dessas ações que se tem a possibilidade de realização de todo esse trabalho da construção coreográfica proposto.

A cada contato com uma nova turma, fui percebendo que a escolha do fenômeno não se dava por acaso. Em algum momento da vida do aluno essa escolha fez, faz e fará sentido. Na prática meditativa, a razão dessa escolha poderá ser percebida por meio de sensações, de insights, de percepções, possibilitando assim maior clareza de situações já vivenciadas, porém esquecidas ou bloqueadas e mesmo não acionadas por falta de estrutura pessoal para vivencia-las até então; e até mesmo o surgimento de novos acontecimentos. A partir desse momento iniciava-se um processo de autoconhecimento.

Essas vivências também se fizeram no corpo, por meio das aulas práticas fundamentadas na dança criativa e na teoria de Laban, em que o foco era principalmente a criação dos movimentos. Esta criação foi instigada pelas sensações, emoções e sentimentos que emergiram durante o processo meditativo. O movimento funciona, nesse momento, como um suporte da transposição para o espaço-tempo desses estados

presentes no corpo. Para cada aluno foi conferida a possibilidade de descobrir a sua própria forma expressiva. É uma oportunidade de trazer o invisível para o visível, de passar das sensações para o concreto no corpo. É desvelar o que estava oculto. É o se descortinar pela ativação e potencialização de um corpo em movimento.

Essa metodologia vai ao encontro dos pensamentos de Edgar Morin, Jorge Larrosa Bondia e Paulo Freire. A seguir, discorro sobre alguns aspectos desses pensamentos, por considerá-los afins à experiência que trago nesta tese.

Edgar Morin, em seu livro *A cabeça bem-feita* (2015), apresenta uma reflexão sobre o processo de ensino na contemporaneidade, e sugere uma revisão, pois, segundo ele, esse processo encontra-se centrado na especialização, impedindo o acesso à complexidade dos conteúdos, o que acarreta no distanciamento entre as pessoas, desconectando-as do todo. Durante sua reflexão, Morin cita o princípio de Pascal: “[...] considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (PASCAL *apud* MORIN, 2015, p.88). Essa ideia também está presente na filosofia do Yoga, quando se evidencia que as partes compõem o todo assim como o todo é composto pelas partes, e que são indissociáveis, além de que tudo que existe no macrocosmo está inserido no microcosmo. Explicando de outra forma, a existência de uma partícula, por mais minúscula que seja, possui informações de todo o Universo.

Porém, ao mesmo tempo que os saberes atuais se encontram cada vez mais fragmentados, separados e compartimentados pelas disciplinas, existe também uma demanda cada vez maior por situações mais abrangentes, como as multidimensionais, as transversais, as polidisciplinares, as transnacionais, as globais e inclusive as planetárias.

A especialização focada em um só aspecto impossibilita um olhar complexo, mais amplo e até mesmo uma atuação mais competente. O que acontece quando os especialistas recebem influências diversas ou algum saber é modificado, é que estes demonstram-se incapazes em lidar com o novo, com o que pode desestabilizar.

Assim, enquanto o *expert* perde a aptidão de conceber o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento. A partir daí, a perda do saber, muito mal compensada pela vulgarização da mídia, levanta o problema histórico, agora capital, da necessidade de uma democracia cognitiva (MORIN, 2015, p.19).

Por isso, Morin preconiza que reformar o ensino levará a uma reforma do pensamento e vice-versa, no sentido de rever o processo de ensino que é a base fundamental para o desenvolvimento humano.

Nesse novo olhar, segundo Morin enfrentaremos três desafios: o do global, o do complexo e o da expansão descontrolada do saber. E, ao se entrelaçar esses três desafios, Morin apresenta como resultantes outros, como: o cultural, o sociológico, o cívico e o desafio dos desafios. O desafio cultural refere-se ao distanciamento entre a cultura humanística e a cultura científica. A primeira, fundamentada na filosofia, estimula a reflexão sobre as grandes questões da humanidade e ignora o científico. Já a segunda, apesar de obter grandes descobertas, não questiona o futuro nem do ser humano e nem da própria ciência. O desafio sociológico está pautado no pensamento, e este é muito valioso tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, já que é cada vez mais exigido com o crescimento das características cognitivas de várias áreas, como nas técnicas, econômicas, políticas, sociais e da informatização. O desafio cívico representa a questão do aumento da individualização das pessoas, acarretando uma diminuição no senso de responsabilidade de cada um e uma falta de solidariedade, já que sua interação para com o todo é reduzida. O desafio dos desafios é a interdependência de todos esses desafios.

Quando Morin menciona a importância de se desenvolver as aptidões gerais da mente, ele cita uma faculdade básica, geralmente subestimada no processo de ensino-aprendizagem, que é a curiosidade, a qual devemos instigar. Para Paulo Freire, a curiosidade proporciona o desenvolvimento da criatividade. E Larrosa também defende essa aptidão, a qual ele denomina de interrogativa. Outra aptidão que Morin apresenta é a da dúvida. Para ele, devemos sempre questionar e estarmos em atenção constante. Ter dúvida da própria dúvida, exercitando a argumentação e a discussão. Quanto à atenção, dispomos de um recurso eficiente para alcançar uma atenção plena, que é prática da meditação. Numa de minhas divagações, cheguei a ter um *insight* sobre a palavra atenção (mesmo que não seja a sua verdadeira etimologia): Ora, “a” é um prefixo que anula, que representa “sem”, ou seja, atenção poderia significar sem tensão. Interessante foi quando me dei conta de que para perceber algo, assimilar algo, apreender algo, necessitamos estar num estado de receptividade, e este só acontece quando nos permitimos estar sem tensão, sem “pré-ocupação”, ou seja, estarmos no presente, inteiros e no aqui e agora. Outra questão que Morin aponta é saber organizar os pensamentos e contextualizá-los, reconhecendo que a “unidade está dentro do diverso e

o diverso dentro da unidade” (MORIN, 2015, p.25). Dessa forma, abre-se a ideia para um contexto planetário.

Sobre o estudo da condição humana, a cultura das humanidades tem muito a contribuir, através dos campos da literatura, da poesia, do romance, do cinema, da música, da pintura, da escultura, da dança, da filosofia. Pois estes colocam em evidência aspectos existenciais, subjetivos, afetivos, ou, melhor dizendo, “[...] revelam a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço” (MORIN, 2015, p.44). Outro aspecto que se negligencia no nosso aprendizado é o da compreensão humana. Torna-se necessário ampliar as possibilidades sobre um fato, adquirir mais empatia, identificar e ter compaixão para que se possa ter uma verdadeira comunicação e então compreender o outro, já que compreender significa colocar-se junto.

Ensinar a viver necessita transformar conhecimentos em sabedoria, e incorporá-la para toda vida; as informações sendo transformadas em conhecimento e este em sabedoria. Mais uma vez, uma grande contribuição é a cultura das humanidades. Ela pode representar, em seus múltiplos sentidos, escolas de vida, quando abordam a descoberta de si, quando permitem que o aluno se expresse, apropriando-se de um conhecimento linguístico, e quando trazem a poética e a complexidade da vida. Segundo Morin (2015, p.50), essas áreas “deveriam convergir para tornar-se escolas de compreensão [...] nesses tempos de incompreensão generalizada [...] É a partir da compreensão que se pode lutar contra a o ódio e a exclusão”, assuntos estes bastante emergentes. E também, é necessário que se tenha lucidez, a qual poderá ser adquirida com o aprimoramento da percepção.

A partir dessa discussão, Morin formulou sete princípios norteadores desse novo pensamento para uma educação existencial, ética e cívica, sugerindo que:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido ordinário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2015, p.89).

E ainda, complemento, devemos prezar alguns valores, como o respeito, a veracidade e a justiça, dentro de uma ética, para que possamos viver em harmonia, com prazer e alegria, numa sociedade onde o conhecimento se entrelaça com a sabedoria.

Repensar o processo de ensino, como Morin propõem, também é uma questão para Larrosa (2002, p.23): “[...] estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça”. Como o enfoque do ensino, para Larrosa, está fundamentalmente associada à experiência, apresento um conteúdo maior sobre o pensamento dele no Capítulo 1 da PARTE III desta tese.

Em alguns aspectos, o pensamento de Paulo Freire também apresenta pontos de convergência com os de Morin e Larrosa, como, por exemplo, a importância da curiosidade, da incerteza e da historicidade no processo de ensino-aprendizagem. Ele aponta a formação docente e a prática educativo-crítica (progressista) como fundamentais no ensino. Sua pedagogia se pauta na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Segundo Freire (2015), a criatividade é fruto da nossa curiosidade, pois é ela que nos move, e é através dela que nos posicionamos frente ao mundo que não criamos, e sim cocriamos. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2015, p. 85). Quanto à ética, Freire (2015) diz que “é a decência e a boniteza andando de mãos dadas”, já que, ao agirmos com princípios de respeito para consigo mesmo, para com o outro e para com o planeta, aproximamo-nos de uma atitude laudável. Bom lembrar que a curiosidade de um não tem o direito de invadir a privacidade do outro.

Enquanto Morin traz a possibilidade do ensino da condição humana através da cultura das humanidades, como nas artes, na filosofia, na linguística, Freire mostra a dura realidade nordestina, onde se aprende pela dor, pela miséria, pela fome. Mas ambos compartilham do pensamento de que é necessário o aprendizado da compreensão humana, a qual será possível através da empatia, identificação e compaixão.

PARTE II: MEDITAÇÃO

Capítulo 2

ALGUNS CAMINHOS MEDITATIVOS

Como a meditação foi o ponto chave, de onde se desencadeou todo o processo desta pesquisa, e necessário para que pudéssemos desenvolver o trabalho de criação coreográfica, gostaria de tecer abaixo conteúdos que venham a corroborar para um entendimento sobre essa área, ainda muito incipiente no mundo das pesquisas acadêmicas.

A meditação é um procedimento muito importante em diversas áreas do conhecimento, como no Yoga, na Física Quântica, na Antroposofia, dentre outras. Ao acalmar a mente e relaxar os músculos⁶⁵, conseguimos atingir um estado de consciência alterado, permitindo o aflorar de todo o potencial do nosso Ser. Isso se dá pelo fato de a meditação provocar uma redução na frequência cerebral, o que oportuniza o fluir de sensações únicas, maior clareza nos pensamentos e, conseqüentemente, maiores possibilidades de criação.

Minha intenção, neste momento, é trazer três áreas distintas que abordam a meditação e que representam um percurso diacrônico. Essas áreas também contribuem para o estado que se espera que os alunos atinjam, quando são convidados a entrar num processo meditativo a partir do momento em que passam a observar diariamente, durante 5 a 10 minutos, um fenômeno por eles escolhido, que contenha expansão e recolhimento e/ou propagação de ondas, ou seja, manifestações tanto do micro quanto do macrocosmo.

Início com o *Mindfulness*, estudo mais atual originado da psicologia cognitivo comportamental com fundamentos budistas. Em seguida, apresento a meditação na visão da Antroposofia, a qual também envolve a Teosofia. E finalizo com os ensinamentos do *Yoga*, considerado a linha mais antiga e onde se originou a meditação.

⁶⁵ Ressalto que, apesar da menção separada à corpo e mente, minha visão não é dicotômica e sim Holística. Corpo e mente estão entrelaçados, mesmo atuando em níveis diferentes.

2.1 - *Mindfulness*

Numa visão mais contemporânea, podemos falar de *Mindfulness*, considerada para alguns pesquisadores como uma forma meditativa e para outros como um estado mental (de atenção plena, observação clara, consciência plena) que se alcança através de várias técnicas, principalmente da meditação. Sua fundamentação está no treinamento da atenção por meio de um foco, que poderá ser a respiração, os movimentos corporais, as sensações, e sempre numa atitude de receptividade, consentimento e curiosidade.

Minha intenção aqui é apresentar um processo que visa trazer o indivíduo para o agora, para o momento presente, sem divagações e percebendo o que de real acontece, de distinguir a realidade dos fenômenos, evitando uma possível consternação do passado e/ou ansiedade do futuro, condição básica de toda meditação.

Segundo Mark Williams e Danny Penman⁶⁶ (2015), *Mindfulness* se fundamenta nos estudos da terapia cognitiva, da redução do estresse e de preceitos budistas. Williams foi um dos criadores da terapia cognitiva baseada na atenção plena. *Mindfulness*, ou atenção plena, exige ao mesmo tempo compromisso e persistência, assim como suavidade e desprendimento. Além de ser considerada uma prática, tornou-se também um estilo de vida. É o de se posicionar frente ao que nos acontece agora, possibilitando o romper de certos padrões de pensamento e de comportamentos automáticos que muitas vezes são inconscientes. É o aprender a viver de uma forma mais plena, enfrentando a ansiedade, o estresse, a exaustão e a depressão, consequentemente melhorando a memória e aumentando a criatividade.

A atenção plena consiste em observar sem criticar e em ser compassivo consigo mesmo. [...]. Em essência, a atenção plena permite que você capte os padrões de pensamentos negativos antes que eles o lancem em uma espiral descendente. Esse é o início do processo para retomar o controle de sua vida. (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p.13).

Com a prática do *Mindfulness*, pode-se impedir que um novo ciclo vicioso se auto alimente e desencadeie uma nova espiral de pensamentos negativos, pois existe a possibilidade de alcançar uma nova forma de se relacionar consigo mesmo e com o mundo. “Se você para e reflete por um momento, a mente não apenas pensa: ela tem *consciência* de que está pensando.” (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p.34, grifo dos autores).

⁶⁶ Williams é professor de Psicologia Clínica na Universidade de Oxford e Penman é Ph.D. em Bioquímica. (WILLIAMS; PENMAN, 2015).

Essa nova perspectiva permite uma mudança na forma como vemos, sentimos e pensamos o mundo. “A pura consciência transcende o pensamento. Permite que você cale a mente tagarela e iniba seus impulsos e emoções reativas. Possibilita que você olhe para o mundo com os olhos abertos” (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p34). Essa forma de pura consciência permite um olhar de mundo distinto, pois ele se distancia das interferências padronizadas dos pensamentos, sentimentos e emoções. É a visão panorâmica da qual fala a Antroposofia. Também durante a meditação da Sahaja Yoga⁶⁷ existe esse distanciamento do corpo, da mente e da emoção.

Outro aspecto que devemos levar em consideração são os estados psíquicos, que costumam variar de acordo com o ambiente onde nós nos encontramos, as circunstâncias climáticas do momento, os estados de ânimo das relações que tecemos, dentre outros fatores. Costumamos reagir mais claramente aos fatores externos, como os que acabei de citar, porém comumente enfrentamos dificuldades em encontrar fatores internos que nos estimulem a fim de reverter um estado psíquico mais debilitado. A proposta da *Mindfulness* é justamente possibilitar esse contato com a nossa essência, através da atenção plena, de vivenciar o presente, de perceber o que nos acontece, o real. É tentar sair do padrão mental de explicações, justificativas, julgamentos e reação, pois isso faz com que fiquemos revivendo um passado e nos preocupando através da antecipação de um futuro, fazendo com que entremos num ciclo de recriminação e autojulgamento. “A meditação traz clareza mental [...] É um lugar do qual podemos testemunhar o nascimento de nossos pensamentos e sensações. Ela desarma o gatilho que nos faz reagir de imediato.” (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p.18). E também nos propicia ter um tempo para escolher a melhor forma de agir.

Além dos pensamentos e dos estados de humor, o corpo também se envolve nesse ciclo do bem/mal-estar, pois o que pensamos e sentimos se reflete diretamente nele. A questão está em como pensamos e reagimos frente a uma situação.

[...] tensão, infelicidade ou exaustão não são problemas que possam ser resolvidos. São emoções. Refletem estados da mente e do corpo. Como tais, não podem ser resolvidas – apenas sentidas. Se você as percebeu e abandonou a tendência de explicá-las ou resolvê-las, terá mais chances de vê-las desaparecer sozinhas, como a névoa numa manhã de primavera. (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p32).

⁶⁷ Sahaja Yoga é uma técnica de meditação, desenvolvida por Shri Mataji Nirmala Devi, que envolve o despertar de uma energia sutil conhecida como *Kundalini*. Sahaja significa “inato, espontâneo” e Yoga “união com o divino”. O despertar suave da *Kundalini* e a jornada interior da autodescoberta são conhecidos como a Realização do Si. (INTRODUÇÃO à meditação).

Para Williams e Penman (2015), existem duas maneiras de se relacionar com o mundo. Uma delas é através do “modo atuante”, que consiste numa forma eficiente de resolver problemas e realizar tarefas tendo como suporte um pensamento crítico racional. Porém essa é uma abordagem eficiente apenas nas situações práticas e mecânicas da vida, mas não para um estado emocional. Marcelo Demarzo e Javier García Campayo⁶⁸ (2015), também são pesquisadores de *Mindfulness*. Eles denominam o “modo atuante” como “modo fazer” e o reconhecem como a forma habitual com que nossa mente funciona diariamente.

A outra maneira de se relacionar com o mundo, que é estimulada nessa meditação, é o “modo existente”. Para Williams e Penman (2015), esse modo consiste em enxergar o mundo como ele é, e não como queremos ou tememos que seja. O modo existente

[...] nos permite ver como a mente tende a distorcer a “realidade” e nos ajuda a eliminar o hábito de pensar, analisar e julgar demais. [...] podemos experimentar o mundo de forma direta, vendo qualquer dificuldade de um novo ângulo e enfrentando os obstáculos de maneira bem diferente. [...] somos capazes de mudar nossa paisagem interna (ou paisagem mental) independentemente do que estiver ocorrendo a nossa volta. Deixamos de depender das circunstâncias externas para encontrar a felicidade, o contentamento e o equilíbrio. Voltamos a ter o controle de nossa própria vida. (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p.37).

Já Demarzo e Campayo (2015) denominam-na de “modo ser”.

O foco do “modo ser” está em aceitar e permitir a experiência dos fenômenos em nossa vida diária, sem pressão para mudá-la e sem julgá-la. [...]. Esse modo está mais em contato com a experiência imediata e gera uma forma não narrativa, não conceitual de nos relacionarmos com o mundo ao nosso redor. (DEMARZO; CAMPAYO, 2015, p.23).

Importante ressaltar que esses dois modos acontecem em nossas vidas e a transição de um para o outro se fará naturalmente para quem tiver aderido a essa prática meditativa.

A meditação da atenção plena propõe perceber sete dimensões e, com isso, possibilitar o reconhecimento do modo operante da mente. Essas sete características dos modos atuante/fazer e existente/ser são: 1. piloto automático versus escolha consciente; 2. analisar versus sentir; 3. lutar versus aceitar; 4. ver os pensamentos como reais versus

⁶⁸ Demarzo é docente na Escola Paulista de Medicina (UNIFESP) com especialização em *Mindfulness* na Universidade de Massachusetts (EUA), e Campayo é diretor do Máster de *Mindfulness* na Universidad de Zaragoza (Espanha). (DERMAZO; CAMPAYO, 2015).

tratá-los como eventos mentais; 5. evitar versus aproximar-se; 6. viagem no tempo mental versus permanecer no momento presente; 7. atividades exaustivas versus tarefas revigorantes.

A atenção plena é uma “recuperação dos sentidos”, uma consciência que começa a vir à tona espontaneamente quando você reserva tempo para praticá-la. Ela permite que você experimente o mundo pelos sentidos – com a calma e sem espírito crítico. Proporciona uma grande sensação de perspectiva, que ajuda a sentir o que é importante ou não. (WILLIAMS; PENMAN, 2015, p.45, grifo do autor).

A proposta dos precursores dessa técnica é que a *Mindfulness* possa fazer parte da rotina do indivíduo, possibilitando ter mais consciência das coisas e dos processos mentais. “Meditar nos ajuda a entender por que fazemos o que fazemos [...].” (DEMARZO; CAMPAYO, 2015, p.27).

Podemos verificar que em *Mindfulness* alcançamos a capacidade de nos atermos ao que estamos fazendo, sem nos distrairmos com outras coisas; adquirimos uma melhor percepção corporal quando consideramos a unidade entre o corpo e a mente, como nos mostram as técnicas corporais orientais; lidamos melhor com as emoções ao reconhecê-las e aceitá-las, vivenciando-as, para então agir com maior consciência; passamos a entender os processos cognitivos e os mecanismos para mudá-los; e conquistamos uma diminuição no diálogo interno.

2.2. - Antroposofia

Na Antroposofia, percebe-se um vasto caminho de meditações contemplativas com a finalidade de acessar o aspecto espiritualista do indivíduo. Rudolf Steiner⁶⁹ também contribuiu com os seus estudos no campo da meditação e conseguiu desmistificar a prática esotérica, por fundamentá-la no livre pensar e na plena consciência. Mesmo seguindo um caminho espiritual, sempre se preocupou em manter as diferenças entre mundo anímico e o mundo físico. Para ele, não existe resultado científico algum que conteste a pesquisa espiritual.

Em seu livro *O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação* (2007), Steiner sugere algumas práticas meditativas, a fim de se entrar em contato com o mundo anímico e assim alcançar outros níveis de consciência. Ele indica três graus para se

⁶⁹ Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo e pesquisador científico-espiritual da Sociedade Teosófica e fundador da Sociedade Antroposófica. Com os seus estudos, contribuiu para os campos das artes, organização social, pedagogia (Waldorf), medicina, farmacologia, agricultura, pedagogia curativa, dentre outros. (STEINER, 2007).

alcançar a iniciação, que denomina de preparação, iluminação e a iniciação propriamente dita.

Na preparação, deve-se cultivar os sentimentos e os pensamentos. A sugestão para isso é a de observar de forma intensa e persistente os processos de germinar, crescer, vicejar, murchar, declinar e perecer dos fenômenos no mundo. Com a atenção mais aguçada, adquirida com um bom tempo de prática, surgirão sentimentos. Neste momento, os praticantes deverão estar receptivos, tranquila e serenamente, para possibilitar o ressoar interno destes sentimentos. A partir de então, “[...] verá emergirem, no íntimo, novas espécies de sentimentos e pensamentos até então desconhecidos” (STEINER, 1996, p.33). Com a prática constante, poderão emergir cores, formas, sons, figuras, e outras configurações nada comuns até então, mas que fazem parte do processo espiritual. É a “fala interior” citada por Steiner (1996, p.38). Não se deve assustar-se, nem tentar encontrar explicações, nem tirar conclusões; o que se deve é estar aberto e acolher o novo que poderá vir. Steiner (1996, p.35) orienta que o buscador “Não deve querer tirar conclusões sobre o significado das coisas, especulando por meio da razão, mas, sim, deve deixar que as próprias coisas se lhe revelem”. E ainda, com o tempo torna-se possível desenvolver as faculdades da humildade, da paciência, do não julgamento e do altruísmo, evitando assim uma prática com atributos preconceituosos e de valores morais. A atitude deverá ser a mais neutra e imparcial possível. Segundo Steiner (1996, p.36), o que emerge nesse processo são: o “verbo interior vivo” e a “fala interior viva”, que não são meras palavras, mas sim forças vivas de uma vida espiritual.

Na fase da iluminação, também se deve despertar certos sentimentos e pensamentos latentes. Steiner propõe a prática da contemplação intensiva e compenetrada de uma pedra, de um animal e de um vegetal. Inicialmente, os sentimentos que forem surgindo existirão apenas durante a meditação, mas, com uma prática mais constante, eles perdurarão por mais tempo. “E finalmente virão a ser algo que permanecerá vivo na alma” (STEINER, 1996, p.40). As configurações que emergiram na fase da preparação surgem novamente nesta fase, porém com maior clareza. Novamente é necessário ter paciência e persistência, pois os efeitos levam um tempo para que possam ser perceptíveis. E são tão sutis, que às vezes nem se percebem. Quem estiver aberto a essa experiência conseguirá obter resultados surpreendentes. Logicamente que o tempo para cada indivíduo é singular. Steiner aprofunda o conteúdo

com outras práticas, mostrando como acessar essa força interior, que para ele é a vida anímica-espiritual, que se configura diferentemente do mundo físico e material.

Para os sentidos exteriores, um ser surge pelo nascimento e perece na morte. Mas isto somente porque os sentimentos não percebem o espírito oculto do ser. Para o espírito, nascimento e morte são apenas uma transformação, tal qual o desabrochar da flor a partir do botão é uma transformação que se desenrola diante dos olhos físicos (STEINER, 1996, p.47).

A iniciação representa mais um degrau desse desenvolvimento anímico-espiritual. Nesse estágio, o praticante deverá ter vivenciado as fases anteriores e agora deverá passar por três “provas”. A primeira é a “prova do fogo”, em que o objetivo é aprender a suportar a dor, a decepção, o fracasso com grandeza de alma, desenvolvendo a autoconfiança, a coragem e a perseverança. A segunda prova é a “prova da água”, que consiste no desenvolvimento do autodomínio através de um juízo sadio e seguro. E a terceira prova é a “prova do ar”, em que cada um terá de encontrar o seu próprio caminho. “Pois só em si próprio poderá encontrar o único ponto firme em que será capaz de manter-se.” (STEINER, 1996, p.61).

Steiner deixou um legado bastante extenso e, com isso, inúmeros seguidores. Dentre eles, eu gostaria de citar Arthur Zajonc⁷⁰, também profundo conhecedor da Antroposofia. Ele reconhece o trabalho de Steiner quando descreve que:

A apresentação detalhada de Rudolf Steiner sobre suas próprias experiências é um extraordinário exemplo de um contemplador moderno, cientificamente orientado e filosoficamente treinado que está escrevendo e falando diretamente com base em sua experiência meditativa (ZAJONC, 2010, p.45).

Zajonc nos apresenta, em seu livro *Meditação como indagação contemplativa* (2010), possibilidades de encontrar uma paz interior e, ao mesmo tempo, estar cada vez mais desperto. Ele equipara a meditação aos processos artísticos.

O compasso da meditação é o compasso das artes. [...] O pensamento pode mover-se a uma velocidade-relâmpago, mas a arte do poema exige um compasso da pulsação cardíaca e da respiração, o compasso da vida e do sentimento. [...] Da mesma maneira, se tentarmos meditar ‘depressa’, nós permaneceremos do lado de fora da meditação, executando as ações mentais, mas sem nenhum dos sentimentos e percepções requisitados. (ZAJONC, 2010, p.52-53, grifo do autor).

⁷⁰ Zajonc é professor de Física e de Estudos Interdisciplinares no Amherst College (Massachusetts, EUA). Dentre outras funções, foi secretário-geral da Sociedade Antroposófica nos EUA e cofundador do Kira Institute (instituição virtual para novas formas de pesquisa e educação). (ZAJONC, 2010).

Portanto, não se pode meditar com pressa. Precisamos nos preparar e sermos pacientes. O local, o horário, o tempo de duração e a frequência da dedicação são aspectos que se devem levar em consideração, pois podem interferir na prática meditativa. Nesse momento, não poderia deixar de citar o poeta Rainer Maria Rilke:

Tudo está em levar a termo e, depois, dar à luz. Deixar amadurecer inteiramente, no âmago de si, nas trevas do indizível e do inconsciente, do inacessível a seu próprio intelecto, cada impressão e cada germe de sentimento e aguardar com profunda humildade e paciência a hora do parto de uma nova claridade: só isto é viver artisticamente na compreensão e na criação (RILKE, 1983, p.32).

É necessário dar-se tempo ao tempo para poder alcançar estágios mais avançados, e assim possibilitar o surgimento de *insights*.

[...] a verdadeira meta da meditação é alcançar um meio de vivenciar diretamente o mundo, e a nós mesmos, que não seja impressionado ou distorcido por hábitos mentais e desejos emocionais. Quando livres destes, nós ficamos abertos a uma exploração mais rica da realidade, que nos apresenta novos *insights* a respeito do *self* e do mundo (ZAJONC, 2010, p.104).

Abrindo-nos para o desenvolvimento da percepção, conseguimos chegar ao conhecimento que o caminho da contemplação nos proporciona. A vida meditativa de cada indivíduo é única, todavia está alicerçada em princípios comuns, como o da humildade, o da reverência, o do desapego e o do altruísmo.

Uma dessas possibilidades que Zajonc apresenta abrange uma recordação especial do passado, uma atenção plena do presente e uma visualização clara e compreensiva do futuro. Isso acaba envolvendo momentos de reflexão, também encontrada na meditação reflexiva da Raja-Yoga⁷¹. A prática proposta por Zajonc inicia com um simples engajamento contemplativo, que irá aprofundar para uma indagação contemplativa e, por fim, para uma condução ao discernimento contemplativo ou conhecimento. Zajonc considera, dentre outros aspectos, que, com esse exercício, se alcance um autoconhecimento:

⁷¹ Raja-Yoga é um ramo do Yoga que se fundamenta em práticas meditativas. Sugiro uma pesquisa sobre o assunto na Escola de Yoga da Suddha Dharma Mandalam.

[...] a prática contemplativa pode revigorar-nos e ajudar a acalmar o tumulto da vida [...]. Por meio da meditação eu me volto para aspectos do mundo e de mim mesmo que normalmente tendo a negligenciar [...] e ajo assim com uma qualidade de atenção que é rara na vida normal (ZAJONC, 2010, p.23).

Com a prática, deve-se também alcançar a capacidade de vencer as distrações internas e externas, pelas quais somos constantemente tomados. Assim como no *Mindfulness*, deve-se meditar sem expectativas e sem esperanças, mas na presença de acolher o que pode ou não surgir dentro da calma infinita. A meditação também é um momento solitário, mesmo quando realizada em grupo. Por meio dessa solidão, pode-se conquistar uma nova plenitude para os relacionamentos humanos, temos a chance de nos conectarmos com a solidão do outro e assim fazer aflorar um amor que permitirá a construção de comunidades mais livres. Compartilho com a visão de Zajonc, a qual a Sahaja Yoga⁷² também contempla, no sentido de que nós somos os nossos próprios mestres. Devemos buscar uma prática que realmente nos é válida e que faça sentido, assumindo a responsabilidade da nossa própria vida, o que faz lembrar Larrosa e sua noção de experiência, conforme será apresentada na PARTE III desta tese.

Um dos desafios durante a meditação é conseguir sustentar um único pensamento sem distração. Para o psicólogo William James⁷³ (1890), existe a atenção ativa ou voluntária e a atenção passiva. Para ele “Não existe isso de uma atenção voluntária sustentada por mais do que uns poucos segundos de cada vez” (JAMES, 1890, p.420). Isso porque, por alguns instantes, podemos estar absorvidos por um pensamento fascinante, como um filme, um concerto ou um evento esportivo, mas essa atenção está fixada passivamente, e não voluntariamente. E o que nos interessa na meditação é conseguir estar o maior tempo possível na atenção ativa, voluntária. Zajonc afirma:

O interesse inerente à ocorrência captura nossa atenção. James sentia que a atenção voluntária só dura poucos segundos, em geral para redirecionar nossa atenção, que então retoma seu caráter passivo uma vez que tenha sido capturada pelo próximo pensamento ou evento interessante (ZAJONC, 2010, p.71).

⁷² Sahaja Yoga é um sistema de meditação desenvolvido pela Shri Mataji Nirmala Devi através do qual desperta-se a Kundalini, com o propósito de conectar-se com o Poder Divino Onipresente que permeia todo o Universo (<http://www.sahajayoga.org.br>).

⁷³ James (1842 - 1910) além de psicólogo também era médico e filósofo. Em 1875 criou um laboratório de Psicologia na Universidade de Harvard, onde pesquisou as relações da psicologia com a fisiologia.

A meditação possibilita aumentar os intervalos entre um pensamento e outro, não os negando, mas fazendo com que sempre retomemos ao momento meditativo, seja ele com o foco na respiração, numa imagem, ou outro. Para James, a atenção voluntária pode ser treinada através de várias formas, como, por exemplo, escolher um objeto físico e observá-lo detalhadamente, ou seja, perceber sua forma, cor, tamanho e outros componentes estruturais. Após isso, com os olhos fechados, tentar visualizar esse objeto. Caso não seja possível, deve-se retomar a observação. Dando continuidade a esse exercício, pode-se posicionar o objeto de uma outra forma, sempre repetindo a visualização com os olhos fechados até que se consiga imaginar as possibilidades funcionais daquele objeto. Isso permitirá aumentar o poder de concentração. Outra forma é investir na meditação em um ambiente muito barulhento e movimentado. É um exercício de esforço para abstrair os ruídos externos e diminuir as digressões mentais. Aprende-se a notar essas distrações e voltar ao foco do exercício. Essas perturbações não diminuem, o que acontece é uma mudança em nós, ao conseguirmos abstrair essas distrações e, através de uma concentração cada vez mais intensa, mantermos o foco. Mais uma possibilidade é voltar a atenção para o ruído externo, ou seja, prestar atenção ao que nos distrai. Percebendo suas particularidades, como seu caráter, seu timbre, comparando-o com outras distrações ou digressões. Em todas essas possibilidades, ou filtramos o que nos distrai ou se assume essa distração e a incluímos no exercício. Importante é ter consciência de que nunca se chega a termo com uma única prática, necessita-se retomá-la frequentemente, com disciplina e ao mesmo tempo sendo gentis para com nós mesmos. Estar sempre conectado ao objeto escolhido e aberto para o novo.

Com uma prática meditativa constante pode-se perceber uma mudança na disposição interna; consegue-se reconhecer, através de uma postura interior de devoção, uma conexão com o sagrado. Passa-se a ter uma abertura para o imprevisto, pois a meditação pode trazer experiências até então não vivenciadas e de difícil explicação por meio da linguagem ou conceitos convencionais.

Isto tem a ver com o fato de só podermos usar conceitos no plano físico. [...]. Mesmo assim, aquilo que está clara e necessariamente interligado por conceitos no plano físico se modifica assim que ingressamos nas proximidades do mundo suprassensível. Portanto, vemos que dois mundos se interpenetram; um deles pode ser captado com conceitos e o outro não, só podendo ser percebido (STEINER, 1988 *apud* ZAJONC, 2010, p.67).

A linguagem da experiência contemplativa acaba tendo aspectos metafísicos. Várias tradições místicas e espirituais utilizaram metáforas e um vocabulário especial a fim de conseguir descrever, sob uma forma compreensível, alguns dos aspectos dessa experiência e diminuir, assim, o embate entre a ciência e o domínio transcendente da alma e do espírito. Além disso, a experiência que o praticante da meditação adquire é inerentemente particular, é um conhecimento pessoal. É convincente apenas para quem a teve. Daí o caráter distinto das experiências místicas. Zajonc (2010) consegue esclarecer esse impasse de uma forma muito simples:

Acaso é possível provar cientificamente a existência de uma realidade espiritual imaterial? Penso que a resposta é não; tal prova sempre nos iludirá. Mas isto *não* precisa implicar que o espírito (e Deus) não exista. Ausência de prova não é prova de ausência (ZAJONC, 2010, p.100, grifo do autor).

Portanto, a meditação deverá ser a própria prova em cada estágio, e seus benefícios precisam ser descobertos por cada um. A experiência já é por si só significativa e transformadora. E, à medida que se aprofunda nessa prática, a linguagem dos conhecimentos espirituais torna-se cada vez mais expandida, penetrando no aspecto subjetivo do campo fenomenológico.

Zajonc (2010) discorre sobre a meditação sensorial e sugere buscar na natureza um tema para praticá-la. Isto porque ela, além de nos ensinar quando realmente a observamos, também possui a capacidade de harmonizar nossas emoções. Mas torna-se necessário adentrar completamente no objeto de contemplação, a ponto de o praticante e o objeto se tornarem um, eliminando todas as preocupações do *self*. Um exemplo da meditação sensorial pode ser um exercício cromático: observar a cor das flores de um buquê disposto diante de si a uma distância do próprio braço, a fim de que se enxergue apenas a cor dessas flores, a *kasina*, ou seja, o substrato; abstraindo o restante, como folhas, caule e outras particularidades. O praticante deve se concentrar totalmente na cor e repetir o nome dessa cor mentalmente por várias vezes. Assim que ele desviar seu olhar, aparecerá a *nimita*, ou seja, uma pós-imagem, porém diferente da que ocorre fisiologicamente quando a retina é saturada com uma sensação cromática. Uma pós-imagem é, segundo Zajonc (2010, p.103), “o correlato interior para a impressão exterior”. Em suma, concentramos primeiramente na cor, depois transformamo-nos nela e assim permitimos que ela se transforme em nós, alcançando, então, um estado aberto de consciência que, por sua vez, permitirá o aparecimento da pós-imagem. O próximo

passo, mais profundo, é ter como foco meditativo a pós-imagem, ou seja, o objeto de concentração agora é exatamente o que brota da consciência aberta.

Numa de suas palestras, Steiner (2009 *apud* ZAJONC, 2010) menciona que “Avivando nossas impressões sensoriais, nós podemos despertar para as dimensões vivas, espirituais da Terra.” Zajonc complementa:

A fim de expandir nossa experiência e compreensão, nós precisamos aprofundar nosso entrosamento sensorio com o mundo da cor, do som, do movimento – em verdade com toda a existência sensorial. [...] Os aspectos interiores do mundo exterior devem ser descobertos e receber nossa plena atenção (ZAJONC, 2010, p.104).

As imagens representam um mundo imagético bastante potente para as meditações. A escolha dessa imagem é bastante pessoal. Podemos eleger uma imagem com a qual nos identificamos, que represente algo e que tenha um sentido; que fale a nossa linguagem de alma, assim como cada linhagem espiritual desenvolveu sua própria linguagem iconográfica. Como exemplo, cito as mandalas (oriundas do oriente) e as pinturas de areia dos Xamãs Navajo (norte-americanos), que são imagens utilizadas em processos de cura. Essas imagens são construídas, depois trabalhadas ou vividas profundamente, e então liberadas. Uma vez tendo cumprido a função, são destruídas, em referência simbólica à impermanência de todas as coisas.

Relatar essas experiências numa visão científica torna-se bastante difícil, primeiro, pela linguagem, como já expus anteriormente; e pelo fato de ser “[...] extremamente difícil captar em pensamento e dar expressão, em palavras, para o que está no íntimo” (ZAJONC, 2010, p.152). Segundo, pelo fato de que o relato do praticante é abalizado no que ele percebe, sob uma ótica fenomenológica. Podemos dizer que tanto as experiências sensoriais quanto os sentimentos, sonhos, lembranças e todas as outras impressões que podem emergir durante o processo meditativo são fenômenos legítimos da experiência. Zajonc (2010, p.150) considera “os fenômenos encontrados na meditação como sendo parte de um caminho que, em última instância, conduz a *insights* espirituais [...]”, já que a maior parte das experiências meditativas surge sem que o praticante tente induzir um estado alterado de consciência, e sim de forma espontânea.

Resumindo, Zajonc nos apresenta uma forma de desenvolver a indagação contemplativa partindo do objeto, passando pela imagem interior até chegar ao *insight*. Inicia-se escolhendo algo que possa ser observável todos os dias. Numa rotina diária e

por alguns minutos, passa-se a prestar atenção ao objeto/imagem escolhido. Tenta-se perceber todos os detalhes, principalmente as sutilezas. Com o passar do tempo, essa imagem começará a fazer parte da vida interior do praticante. “Tal como sucede com um poema confiado à memória, você pode usufruir tão proximamente delas (das flores), graças à memória, quanto sentado perto delas no jardim” (ZAJONC, 2010, p.190). Para os antroposóficos, nesta fase, quando surge essa “imagem interior”, estamos desenvolvendo um estado anímico. “Com o tempo, esse mundo da experiência interior pode tornar-se uma vívida e bela parte de nossa vida. É isto o que torna o próximo passo tão difícil. [...] passar da imagem para o *insight* [...]” (ZAJONC, 2010, p.190). É quando a imagem da memória ou mesmo a pós-imagem se esvai. É quando se passa a olhar para além dessas aparências, ou seja, quando conseguimos “suprimir o mundo das imagens e buscar as atividades espirituais atrás ou dentro das imagens” (ZAJONC, 2010, p.191). Para o autor,

Nós podemos e deveríamos fazer uso de todas as capacidades humanas para a descoberta, não nos limitando apenas aos sentidos físicos e ao pensar baseado nestes. Precisamos cultivar não apenas uma vida meditativa rica e disciplinada, mas também os meios para iluminá-la com entendimento. Se fizermos isso, nossas experiências dentro desse campo poderão tornar-se a base para profundos insights, nascidos de uma nova inteligência, que inclui as dimensões anímico-espirituais da vida tanto quanto os aspectos materiais e comportamentais (ZAJONC, 2010, p.155).

2.3. - Yoga

Outra visão sobre a meditação, essa bem mais antiga. Possivelmente a origem desses ensinamentos encontra-se nos textos védicos, que são as escrituras sagradas do hinduísmo. Os Vedas foram as primeiras escrituras em versos de toda tradição cultural da civilização indiana, que antes disso era passada oralmente em forma de cânticos, de geração para geração. Estes formam a base do conhecimento e das práticas religiosas e espirituais indianas. Os Vedas se subdividem em: Rigveda, Yajurveda, Samaveda e Atharvaveda, que percorrem os campos da medicina, da dança, das artes marciais, dos exercícios energéticos, da meditação, do autoconhecimento, da poesia, do canto, da astrologia, da administração, da comida e em muitos outros contextos. Porém, como são textos muito extensos, de compreensão complexa e de difícil acesso, irei me ater aos Sutas de Patañjali, pois, além de possuírem uma linguagem mais compreensiva, são os versos védicos condensados. Também, ao adentrar nesse universo, estarei apresentando

um conteúdo contemplado na experiência desta pesquisa. O Yoga Sutra de Patañjali abarca o sistema filosófico e a técnica do Yoga de uma forma sintetizada. Nele se originou o Raja Yoga, ou seja, a linha meditativa do Yoga. Assim como os Vedas, os Sutras também foram escritos em versos.

Taimni⁷⁴, em seu livro *A ciência do Yoga* (1996), apresenta-nos os ensinamentos fundamentais do Yoga, respaldados nos Sutras de Patañjali.

Yoga-Sutras são a base mais adequada, não somente por oferecerem todas as informações essenciais sobre o *Yoga* de maneira magistral, mas também por serem reconhecidos como obra-prima na literatura do *Yoga* e, como tal, resistir ao teste do tempo e da experiência (TAIMNI, 1996, p.12, grifo do autor).

Conforme essa linha de pensamento, pode-se afirmar que o Yoga é um caminho em busca da verdade latente no nosso íntimo, que requer muito tempo de dedicação através de uma procura séria e amorosa.

Os *sutras* definem a natureza essencial do Yoga em quatro palavras: *yogas citta-vrtti-nirodhah*. Yoga tem, como uma das traduções possíveis, o significado de união. União em consciência, da alma humana com a fonte do universo manifestado. *Citta* é o meio através do qual as características da alma humana se materializam, ou seja, a consciência que é imaterial afetando e sendo afetada pela matéria, que é o nosso mundo individual, no qual vivemos e evoluímos. É o aspecto da forma do universo, através do qual ele é criado. *Vrtti* representa os estados fundamentais ou tipos de modificações em que a mente pode existir, é uma maneira de existir. E *nirodha* significa restrição, controle e inibição, que representam os estágios do progresso pelos quais um *yogi*⁷⁵ atravessa. Em suma, o sutra: *yogas citta-vrtti-nirodhah* indica que a natureza essencial do Yoga é a inibição das modificações da mente. O controle e a total supressão dessas modificações levam ao nascer da consciência superior. E para que isso aconteça, o buscador deve estar em comunhão com os preceitos do Yoga. A começar, necessita-se compreender a mente e entender as emoções, praticar seus fundamentos, até chegar às experiências mais sutis.

Os antigos hindus perceberam que a maior busca do homem está em adquirir uma vida mais feliz, e com isso estudaram os aspectos que envolviam esse assunto,

⁷⁴ I. K. Taimni nasceu na Índia, pesquisador de química na Inglaterra, dedicou-se aos estudos da filosofia hindu, além de praticá-la. Teve grande contribuição, com os seus textos, na literatura teosófica.

⁷⁵ *Yogi* é o aspirante do caminho para o desenvolvimento nos estudos profundos do Yoga.

percebendo um ciclo que dificultava esse acesso, o qual denominaram de ciclo de prazer e dor. Taimni nos mostra porque nossas experiências de prazer e dor são penosas:

É a nossa ignorância, causada por ilusões, que nos faz ver prazer em experiências que são fonte potencial de dor, portanto, nos faz correr atrás desses prazeres. Se nossos olhos interiores estivessem abertos, veríamos a dor “potencial” oculta em tais prazeres, e não apenas quando a dor está presente de modo “ativo” (TAIMNI, 1996, p.24, grifo do autor).

Esse ciclo de prazer e dor acontece porque não conseguimos primeiramente lidar com as mudanças naturais que acontecem dentro e fora de nós. A exemplo, as pessoas que temem a morte são as que não conseguem observar que ela é um simples incidente natural da vida, uma mudança. Segundo, porque não prestamos atenção à fugacidade e impermanência das coisas, e com isso nos deparamos com a ansiedade (fruto do medo da perda, devido ao apego). Terceiro, temos dificuldade em mudar nossos hábitos de pensamentos e de atitudes. Porém, constantemente nós nos encontramos em situações novas onde somos obrigados a mudar o nosso comportamento. Esse constante ajustamento acarreta um desconforto. E também o conflito entre os estados da mente (que estão sempre em transformação) e as tendências naturais de cada pessoa. Sinteticamente, esses três aspectos se caracterizam pela não aceitação da impermanência. “Mas, [...] adotando a autodisciplina prescrita no Yoga, então mais cedo ou mais tarde, sob essa rápida correnteza de fenômenos, começamos, primeiro, a sentir e, mais tarde, a discernir algo permanente, que transcende a mudança e nos dá um eterno apoio” (TAIMNI, 1996, p.136). Portanto, a partir de uma prática persistente, desapegada, verdadeira e realizada com retidão, procurando permanecer nessa condição, conseguimos conquistar um estado de bem-aventurança e sentido de puro ser, ou seja, alcançamos o *Shamadhi*⁷⁶, saindo assim desse ciclo de prazer e dor.

Vários são os meios, no Yoga, pelos quais podemos alcançar o *Shamadhi*. Um deles poderá ser pelo Mantra-Yoga, que é um ramo do Yoga que visa provocar transformações na matéria e na consciência pela ação da vibração do som ou do verbo. Sabemos que a vibração está presente em tudo no Universo e que ela interfere diretamente tanto nos meios físicos quanto nos metafísicos. Portanto, “[...] há um relacionamento específico entre cada espécie de vibração e o aspecto particular de consciência que ela pode expressar; de tal modo cada espécie de vibração combina, por

⁷⁶ *Samadhi* é um estado de imersão nos níveis mais profundos da consciência por meio de distintos graus da mente, tendo como objetivo libertar-nos dos obstáculos alusivos à matéria.

assim dizer, com um correspondente estado de consciência” (TAIMNI, 1996, p.61). Em outras palavras, cada vibração específica de luz, com certa frequência de onda, produzirá, na consciência, a percepção da cor correspondente. Assim como uma onda sonora peculiar irá produzir, na consciência, uma percepção de nota musical específica. “Não somente a consciência pode ser afetada pela vibração, mas a consciência, provocando determinadas vibrações, pode também influenciar a matéria e acarretar-lhe mudanças” (TAIMNI, 1996, p.62). Importante ressaltar que não podemos evocar mantras traduzidos, pois a fonética muda e, conseqüentemente, as vibrações acabam sendo outras, o que, sem dúvida, altera o poder de ação previsto pelo mantra. “[...] os efeitos dos sons produzidos pelas letras no alfabeto sânscrito foram pesquisados e avaliados, podendo, assim, ser utilizados na construção de mantras” (TAIMNI, 1996, p.62-63).

O primeiro meio que Patañjali recomenda para inibir a distração da mente é a meditação por meio de *japa*, que constitui uma técnica pautada na repetição dos mantras. Primeiramente essa repetição deverá ser em voz alta, depois em voz quase que inaudível e por fim apenas mentalmente.

O outro meio é a meditação sobre o significado dos mantras ou sobre algo que se deseja alcançar, concentrando-se no propósito do que se almeja. A finalidade é reverter a tendência da mente em buscar sempre algo do mundo externo e desenvolver a habilidade de perseguir um objetivo no cerne do domínio da consciência, que necessita estar dentro de si mesmo. O *pranava* OM, o qual se pronuncia AUM, é considerado o mais sagrado e poderoso pelos hindus, e corresponde à suprema consciência, o som primordial do universo (TAIMNI, 1996, p.63). Dele originam-se todos os outros mantras.

Além de uma mente clara, outro requisito essencial à prática da Raja-Yoga, segundo Patañjali, é um sistema nervoso forte e tranquilo, podendo ser adquirido através dos *pranayamas*, que são técnicas respiratórias visando equilibrar, acelerar ou acalmar o estado de ânimo do praticante de Yoga, fazendo fluir o *prana*, ou seja, a energia vital. Em outras palavras, *pranayama* consiste na conexão entre o *prana*, que se refere à força vital, e *ayama*, que se refere à restrição/controla. Alguns são utilizados para purificar os *nadhis*⁷⁷, outros para aumentar a absorção de oxigênio, no caso, a

⁷⁷ Nadhis são canais de energia, dentre eles três são principais e percorrem, circundando, a coluna vertebral. *Ida*, referente ao canal esquerdo, *Píngala*, referente ao canal direito, e *Shuhuna*, referente ao canal central. Neles passam as correntes de *prana*.

respiração completa ou profunda. Existe uma infinidade de técnicas respiratórias, porém Patañjali enfatiza as técnicas voltadas para a retenção da respiração, pois nesse estágio o *yogi* adquire o completo controle das correntes *prânicas* no corpo. Existe uma conexão muito íntima entre o *prana* e a mente, permitindo manipular as correntes de *prana* mediante o controle da respiração. O *prana* flui em cada órgão ou parte do corpo físico. “É o controle desse *prana* que se visa em *pranayama*, e não a respiração, que representa apenas uma das muitas manifestações de sua ação no corpo físico” (TAIMNI, 1996, p.205).

Outro exemplo de caminho para se adquirir uma mente firme é se concentrar em algum dos centros vitais do corpo, que no Yoga são representados pelos Chakras⁷⁸, a fim de se ouvir os sons advindos deles, o que Patañjali descreve como sendo a “absorção em alguma cognição sensorial superfísica” (TAIMNI, 1996, p.80), ou seja, um aprendizado pelos sentidos que excede a materialidade física. Enfim, são vários os métodos de meditação apresentados nos *Sutras* para evitar a distração da mente e mantê-la estável e concentrada, a fim de que se atinja um estado elevado de consciência. O praticante poderá escolher, dentre esses métodos, aquele com o qual possuir maior afinidade. A fase inicial do aspirante nos estudos de *Yoga* é denominada de fase preparatória, quando será assimilada sua filosofia e sua técnica, que, através de uma autodisciplina, produzirá um crescimento integral e equilibrado da individualidade, nos aspectos da vontade, do intelecto e das emoções. Essa fase deverá ser gradual, a fim de que esse aspirante possa conseguir realizar a transição de uma vida mundana para a vida que se requer no Yoga. Somente o estudo teórico, por mais que seja profundo, sem a sua prática, não levará o aspirante ao estado de *Samadhi*.

Quando o praticante alcança o discernimento do real e do irreal, ele se torna desperto para os problemas fundamentais da vida, indagando-se sobre os valores e tornando-se desapegado da corrente de pensamentos e desejos comuns e, acima de tudo, buscando a realidade que está oculta pelo fluxo de fenômenos. Segundo Taimni (1996), esse estado é um estado iluminado da mente. Essa luz vem do interior e é semelhante à intuição, porém só acontece quando os obstáculos mentais não existirem mais. Quanto mais conhecemos nossa consciência, mais devemos confiar em nossos recursos interiores. O treinamento preliminar do Yoga oportuniza conectar com essa fonte

⁷⁸ Chakras são centros, em forma espiralada, de entrada e saída de energia, localizados ao longo da nossa coluna vertebral e que correspondem às glândulas do nosso sistema neurovegetativo. Os principais são: Muladhara, Swadhistana, Manipura, Anahata, Vishudda, Ajna e Sahasra.

interior de iluminação. Com o progresso nos estudos, essa luz se intensifica até que o praticante possa ter a sua primeira experiência da realidade.

De acordo com Pedro Kupfer⁷⁹ (2000), Patañjali organizou um sistema denominado *Ashtanga-Yoga*, que é formado por oito estágios progressivos, cada um sendo preparado pelo anterior e todos exigindo um grau de perfeição adequado. São eles:

1. *Yama* - significa autorrestrições. Baseia-se nos princípios éticos da não violência, da veracidade, de não roubar e do desapego.
2. *Niyama* – significa observâncias. Fundamenta-se nos princípios de conduta como a pureza corporal e mental, o contentamento, a austeridade, o estudo de si próprio e da metafísica do Yoga, e a práticas devocionais.
3. *Ásanas* – significa posturas. São posturas psicofísicas que proporcionam firmeza e estabilidade ao corpo.
4. *Pranayamas* – significa controle da respiração. Consiste no processo de expansão da energia vital proporcionada pelos exercícios respiratórios, que harmonizam a inspiração (*puraka*), a expiração (*rechaka*) e a retenção do ar (*kumbhaka*). A intenção da prática dos *ásanas* e dos *pranayamas* é equilibrar o fluxo da energia no organismo, e prepará-lo para as técnicas que se seguem.
5. *Prathiahára* – significa abstração. É o domínio dos sentidos, desvinculando-se da invasão dos estímulos externos.
6. *Dharaná* – significa concentração. É ter a capacidade de formar figuras mentais vívidas e nítidas, e ser capaz de vê-las claramente. Essas imagens podem ser um *Yantra* (símbolo), uma mandala, um mantra ou um ritmo corporal.
7. *Dhyana* – significa contemplação. É a meditação com o objetivo de deter as turbulências da mente.
8. *Samadhi* – significa êxtase. É o estado e supraconsciência alcançados através da meditação profunda, quando o praticante se torna uno com o objeto de sua meditação.

⁷⁹ Pedro Kupfer nasceu em Montevideu (Uruguai) em 1966, descobriu o Yoga aos 16 anos e desde então aprende, estuda, pratica e ensina. Mudou-se para o Brasil em 1986. Escreveu e traduziu vários livros sobre o assunto, além de integrar o conselho editorial das revistas *Cadernos de Yoga* e *Yoga Journal* e editar o website: yoga.pro.br. Fez várias viagens de estudos à Índia e outros países do Oriente e atualmente ministra cursos de formação em Yoga. (KUPFER, *Ashtanga Yoga, o Yoga de Patañjali*).

Os cinco primeiros estágios purificam e sublimam a mente, como preparação para as fases superiores do Raja Yoga, que, por meio da meditação, visa alcançar a união com o Absoluto.

Nessa abordagem que escolhi, percorrendo aspectos da meditação através do *Mindfulness*, da Antroposofia e do Yoga, apresento algo em comum em todos eles, que considero a semente para um processo meditativo. Para que uma meditação possa se efetivar, basicamente, necessitamos cultivar uma atenção plena e um estado de percepção, além de desenvolver um domínio da respiração e da mente.

A palavra atenção é derivada do latim *ad tendere*, que significa “estender em certa direção” (RAMACHÁRAKA, [19--], p.78), ou seja, focar em algo e observar todas as características possíveis desse algo, o que permite acessar todas as informações que vêm do exterior e que surgem do interior. Para o Yogue Ramacháraka ([19--], p.79), a atenção é a “focalização da consciência” ou a “detenção em consciência”. Ele compara esse estado com a ação de uma lente onde os raios do sol são direcionados a um objeto. Esses raios acumulados em um único ponto farão com que o objeto receba intensamente essa energia. Caso haja uma dispersão desse foco, essa energia esvanece. É o que acontece com a nossa mente. “[...] a atenção é tão essencialmente necessária ao entendimento que as ideias e percepções que passam pela mente sem um grau de atenção, parecem não deixar vestígio algum atrás de si” (RAMACHÁRAKA, [19--], p.79). É fácil nos concentrarmos naquilo em que nós temos interesse, mas o que não chama a nossa atenção, se observado por algum tempo, com a atenção voluntária, já referida anteriormente, também poderá produzir certo interesse, por despertar em nós algo que não havíamos percebido.

Considero interessante apontar o momento em que peço aos estudantes para escolherem um fenômeno que contenha “expansão e recolhimento” e/ou “propagação de ondas”. Turma após turma, percebi que, para cada aluno, essa escolha (consciente ou inconscientemente) não era por mero acaso, pois em algum momento do processo ela fazia sentido. Algumas vezes a observação do fenômeno não era muito agradável para o aluno. Entretanto, com a prática diária, essa sensação de desconforto ia sendo amenizada ou mesmo modificada, e isso dependia do grau de consciência e capacidade de discernimento deste estudante, que se atinge através da percepção mais aguçada ou mesmo do surgimento de *insights*, que, por sua vez, também podem esclarecer esse “por que” da escolha daquele fenômeno.

Quando prestamos concentrada atenção voluntária a um objeto, não só somos capazes de vê-lo e pensar sobre ele com maior grau de clareza possível, mas a mente possui a tendência, em tais circunstâncias, de trazer ao campo da consciência todas as diferentes ideias associadas em nossa memória com aquele objeto e construir em redor dele uma porção de fatos e informações associadas (RAMACHÁRAKA, [19--], p.83,84).

Portanto, a atenção amplia as faculdades perceptivas, além de possibilitar associações dos conhecimentos (antigos e novos), permitindo outras combinações, e assim criar um novo saber. Cada um tem a sua própria experiência. O concentrado poder de atenção torna o observador capaz de ver diretamente no centro de um objeto ou proposição e tudo em seu entorno, tornando as faculdades de raciocínio, análise e decisão mais rápidas; assim, os sentidos alcançam maior agudeza, finura e perspicácia. Uma impressão mental forte é formada pela atenção focada em apenas uma coisa. O fazer várias coisas ao mesmo tempo destrói esse poder. “Tereis tempo suficiente para tudo no decurso do dia, se fizerdes uma só coisa a um tempo; mas não achareis tempo suficiente em um ano, se quiserdes fazer duas coisas ao mesmo tempo” (RAMACHÁRAKA, [19--], p.87-88).

A outra característica comum dos processos meditativos é o cultivo da percepção. Nós adquirimos nosso conhecimento do mundo exterior por meio dos sentidos, que por sua vez são portadores das vibrações que dele provêm, as quais são captadas e analisadas pela mente. O desenvolvimento da mente depende das impressões recebidas do universo, que na maioria das vezes chegam por intermédio dos sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão). Interessante, então, seria aumentar essa capacidade dos sentidos aguçando-os cada vez mais através de exercícios que priorizem a faculdade da atenção, de estar aberto a novas experiências, ou seja, em suma, da meditação. “Os Yogues ensinam que há também sentidos superiores, que não estão ainda desenvolvidos na maioria da humanidade atual, porém que esta se prepara para desenvolver” (RAMACHÁRAKA, [19--], p.99). Ainda, segundo Ramacháraka, a mente recebe as impressões dos sentidos e deposita-as na memória, e esta, quando acessada, poderá ser transformada em pensamento. Por isso, torna-se necessário desenvolver nossos órgãos dos sentidos, para que possamos aumentar a nossa capacidade para o pensamento e o saber.

Mas, se o objetivo é alcançar um relaxamento, podemos ter essa percepção sensorial sem a atenção cerebral, o que Mehta (2009, p. 43) denomina de princípio da “percepção sem atenção”. “Uma aplicação desse princípio refere-se aos impactos

recebidos pelos sentidos oriundos do exterior, mas sem enviá-los ao cérebro para processamento e percepção” (MEHTA, 2009, p.54). Eles permanecem apenas como sensações. É o ato de simplesmente permitir que as vibrações penetrem no corpo.

Minha proposta está pautada na contemplação de um fenômeno escolhido, na receptividade ao novo e na paciência da espera pelo surgimento de sensações. Quando estas surgem, não se deve classificá-las, nem julgá-las, nem tampouco tentar dar um significado. Deve-se afastar as indagações cognitivas, permitindo assim estar num estado de presença e abertura. Reconheço que a tarefa não é nada fácil, principalmente pelo fato de os alunos serem neófitos no assunto, o que gera a dificuldade que a maioria apresenta em sair de sua esfera mental, pois aprendemos que, estando no mental, podemos justificar tudo objetiva e racionalmente, aparentemente estando numa zona de conforto, ou seja, numa região segura. O campo emocional nos deixa inseguros, porque não podemos prever o acontecimento. Ele apenas vem com toda a sua potência de acertos e erros. Nesse caso, a proposta é a de permitir que o estudante tenha coragem em se arriscar para o novo.

PARTE III: A EXPERIÊNCIA

Capítulo 1

SOBRE A EXPERIÊNCIA

Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. (Paulo Freire, 2015).

Como já mencionei anteriormente, minha inquietação frente ao ensino da Dança nos cursos de Educação Física se refere às formas como temos lidado com os processos de criação. Como agentes no processo de ensino, qual seria a nossa contribuição? Que potenciais podemos estimular? O que entendemos como diversidade? Como temos valorizado o potencial interno e singular de cada indivíduo? Como temos encarado o trabalho coletivo? Como têm sido trabalhados os processos de reflexões, amadurecimento, desenvolvimento e criação?

Na intenção de percorrer um caminho que possa sinalizar uma possibilidade de clarear essas dúvidas, é que se faz necessária uma reflexão sobre a experiência. Nessa direção, compactuo com a visão de Molina (2015) do tipo de experiência da qual me refiro:

[...] não interessa aqui a noção de experiência da filosofia clássica, entendida como um modo inferior de conhecimento. Do mesmo modo, a ideia de experiência localizada no cerne da ciência positivista – controlada, calculada e objetivada – também não é o foco desse estudo. E nesse sentido, faz-se necessário diferenciar experiência de experimento, sendo este interessado na manipulação de objetos ou coisas: pedras, animais, plantas, eletricidade, temperatura, etc.; enquanto a outra (a experiência) tem relação com a subjetividade, a provisoriedade e a incerteza. A noção de experiência aqui mobilizada não é, portanto, tributária da separação entre o homem e a natureza [...] (MOLINA, 2015, p.69).

Portanto, meu interesse nesta pesquisa também se refere à experiência que lida com o subjetivo, o provisório e o incerto. Nesse sentido, tentarei dialogar com autores como Walter Benjamin, Hans-Georg Gadamer e Jorge Larrosa Bondía, autores que esclarecem diferentes aspectos desse entendimento.

Walter Benjamin debruçou-se, entre 1913 e 1939, sobre os conceitos de experiência (*Erfahrung*) e de vivência (*Erlebnis*), que foram sendo transformados, sob a influência de Wilhem Dilthey, Immanuel Kant e Sigmund Freud.

Segundo Lima e Baptista (2013), Benjamin se preocupava, sempre sob um olhar crítico, em buscar a verdade⁸⁰ da experiência. Seu percurso foi marcado por cinco ensaios. Os referidos autores desenvolveram um estudo progressivo sobre os conceitos de experiência e vivência na obra de Walter Benjamin, os quais apresento a seguir.

O primeiro refere-se à “Experiência”, de 1913. Nesse período, Benjamin critica a postura do adulto frente ao jovem, denominando-a de autoridade constrangedora, pois os mais velhos, por terem vivido mais, consideravam-se os donos do conhecimento, o qual os jovens ainda não conquistaram, e com isso não tinham argumentos plausíveis para travar uma discussão com os de idade mais avançada. Esse fato fazia com que existisse uma acomodação dos mais velhos. Mesmo assim, a verdade sempre estava com o adulto. Na realidade, naquela época, o adulto possuía uma experiência mascarada, a qual escondia sua resignação. Essa arrogância do adulto bloqueava toda e qualquer vontade dos mais moços em fazer suas descobertas. É uma situação nada positiva, pois cerceia a liberdade do jovem, impedindo-o de buscar o novo, o

⁸⁰ A noção de verdade apresentada no texto refere-se ao conhecimento flexível e sempre em relação a um contexto.

verdadeiro, que normalmente é impulsionado pela sua curiosidade em conhecer o mundo. Benjamin considera essa experiência congelada, sem espírito, que trava a busca pela verdade e, com isso, apresenta um novo caminho, no qual se consegue atingir outra qualidade de experiência. Este foi o da eterna juventude, pois é nela que encontramos uma atitude espiritual, em que se pode achar um sentido de vida. Surge então uma recusa em se tornar adulto, para que se possa permanecer cheio de espírito e focado na busca pela verdade.

O segundo ensaio, “Sobre o programa da filosofia do porvir”, de 1918, reflete as leituras de Benjamin sobre as obras de Kant e Hermann Cohen, e suas conversas com o amigo Gershom Scholem. Apesar do impacto negativo da escola de Marburg⁸¹, por reduzir a experiência ao modelo positivista, ou seja, por considerar o alcance do conhecimento somente por meio da matemática e das ciências naturais, Benjamin continuava bastante influenciado pela filosofia kantiana. Ele entendia que Kant considerava a multiplicidade da realidade como uma experiência de ordem mais baixa, efêmera e integrada ao conhecimento, pautada no iluminismo. Essa ordem mais baixa era relativa à formação do conhecimento, mais especificamente do conceito de experiência, limitado ao excesso de explicações. Porém, Benjamin percebe que é necessário lidar com um novo e maior tipo de experiência, que ainda estava por vir. Apesar de não haver um autoritarismo como em 1913 e nem domínios intelectuais para conduzi-la, a filosofia kantiana não consentiu, para ela, outras qualidades. Com isso, não foi possível fundamentar bases epistemológicas para a experiência. Como Benjamin estava interessado em um conceito que abarcasse várias qualidades, para que qualquer experiência fosse possível e todas elas verdadeiras, ele reconheceu alguns elementos da filosofia kantiana, retrabalhou e até mesmo dispensou outros, constituindo, assim, uma metafísica mais ampliada, que pudesse até suportar a experiência do absoluto (LIMA; BAPTISTA, 2013). Para a filosofia, a estrutura da experiência está dentro da estrutura do conhecimento e se desenvolve a partir dele. Benjamin revolucionou quando considerou os conceitos de experiência e de conhecimento a partir de uma perspectiva linguística. Segundo ele, a linguagem é a condição para que uma experiência aconteça. A dimensão linguística é o que forma o conhecimento. Definir a experiência como um

⁸¹ A Escola de Marburg surgiu em 1871 com a publicação da obra de Cohen, *Kants Theorie der Erfahrung*, quando percebe-se um retorno à filosofia kantiana, sua ética e sua estética, na qual trata da relação entre “as ciências e a filosofia transcendental” (Disponível em: <http://stoa.usp.br/aduilson/files/1/5444/A+Escola+de+Marburgo+==+Aduilson+---.pdf>. Acesso em: 24/02/2017).

símbolo de tudo que formou o conhecimento, cuja estruturação é a linguística, era a tarefa da filosofia vindoura.

O terceiro ensaio é “Experiência e pobreza”, de 1933. Com a modernidade, o conceito de *Erfahrung* (experiência) se modifica; o conhecimento que outrora era transmitido pelas gerações, passa por um declínio. Antes, a expansão, a abertura, o enriquecimento da experiência com novas possibilidades de existência fazia com que ela se aproximasse da verdade, agora essa verdade se apresentará na pobreza que caracteriza a modernidade. Os maiores motivos para que isso tenha ocorrido foram os avanços tecnológicos e, principalmente, a Primeira Grande Guerra, entre 1914 e 1918, quando os soldados voltavam das batalhas num silêncio traumático. A experiência tradicional foi aniquilada, pois estes veteranos de guerra não conseguiam transmitir o que haviam aprendido antes da guerra e nem tampouco o que haviam vivido durante ela. A experiência foi então reduzida a uma miséria. De acordo com Benjamin, o primeiro passo para sair desse impasse era o homem assumir a sua pobreza de experiência. Depois, tomar uma direção para lidar com essa nova qualidade, a qual denominou *barbárie positiva*, preconizando um conceito novo e positivo de *bárbarie*. “Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita e nem para a esquerda.” (BENJAMIN, 2012, p.125). E assim oportunizar o surgimento de uma nova experiência, mesmo com pouco, porém com potência, conectada, inteira e verdadeiramente, com a realidade.

O quarto ensaio foi o “O narrador”, de 1936. Nesse ensaio, Benjamin analisa algo em desaparecimento: o contador de histórias, e mostra a necessidade de uma nova narrativa que reúna a forma fragmentada da experiência moderna. Porém essa extinção da arte de narrar se deve muito à dificuldade em contar histórias e ao descaso do homem moderno frente aos aconselhamentos. Benjamin percebe a grande diferença entre a narrativa tradicional e as produções modernas, como o romance e a informação. Para ele, existem duas famílias de contadores de histórias (*Erzähler*). Uma é a do narrador sedentário, aquele que conhece todas as tradições do lugar em que vive, e a outra é a do narrador estrangeiro, aquele que traz as histórias de muito longe. Na Idade Média, essas famílias se entrecruzavam, dando origem ao narrador tradicional. Todas essas narrativas, muitas vezes, vêm acompanhadas com alguma informação própria do contador, que pode auxiliar o ouvinte no futuro. Segundo Benjamin (2012), a narrativa tem um atributo importante, que é a capacidade de transmitir um conhecimento útil por

meio de uma história. Para isso o narrador se utiliza dos recursos expressivos que possui e os coordena com a alma, o olhar e as mãos, como um artesão, de forma bem natural e precisa para transmitir a experiência.

Tanto a experiência quanto o narrador foram esvaecidos pelo capitalismo industrial e pelas guerras. E ainda, com o higienismo, que retirava os moribundos dos espaços públicos e levava-os aos hospitais, fez com que esse isolamento impedisse a perpetuação da experiência. Conforme Benjamin, é no momento da morte que a experiência é transmitida de uma forma mais eficaz e profunda. Quando surge o romance moderno e a informação, desaparece o contador de histórias. O romancista depende do livro impresso, e, com a característica de se isolar em sua escrita, retira o poder do aconselhamento que o narrador possuía, evidenciando assim uma distância entre o autor e o público. O leitor agora vive uma ficção. Já a informação vem acompanhada pela explicação, e, quanto mais se explica, menos atrativo fica. Como o narrador tradicional havia desaparecido, Benjamin tenta entender uma nova narrativa, retirada da experiência moderna, em que fragmentos são recolhidos durante a existência de um homem. Com isso, a possibilidade de se passar o acontecimento para outras gerações torna-se mais restrita.

Por fim, o quinto ensaio, *Sobre alguns temas baudelairianos*, de 1940. Baudelaire percebia as transformações artísticas que iriam culminar na decadência da poesia lírica. Aceitou o desafio de compor poesia na modernidade partindo da vivência, contra todas as correntes filosóficas e poéticas que tentavam refazer uma dignidade apagada. A poesia de Baudelaire trouxe uma transformação no caráter da experiência, pois estava mais preocupado com os acontecimentos do cotidiano que surgiam e que impactavam do que com uma cultura herdada. Benjamin, ao definir a experiência como ainda não havia conseguido, acaba por definir também a estrutura da vivência:

Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória (Benjamin, 1994, p.103). De esquelha, acaba por definir a própria estrutura de uma vivência (*Erlebnis*): ela se forma com “dados isolados” que são “rigorosamente fixados na memória” (Benjamin, 1994, p.105). Pela primeira vez em seus escritos, Benjamin realiza a separação entre a experiência rica, da tradição, a *Erfahrung*, e a experiência pobre da modernidade, doravante chamada de vivência, *Erlebnis*. (LIMA; BAPTISTA, 2013, p.473).

Ou seja, para o autor, experiência se caracteriza pelos acontecimentos advindos de uma tradição, acumulados na memória e que nem sempre permanecem conscientes, mas são de muita riqueza. Já a vivência é caracterizada por eventos fugazes, pobres, esvaziados, de conteúdos mais rasos, todos estes típicos da modernidade. Benjamin, ao buscar conceituar a experiência, sempre se preocupou com a ética e a verdade, rejeitando qualquer tentativa de opressão, esvaziamento e estreitamento, mesmo com toda a dificuldade em localizar a materialidade moderna.

A experiência que proponho aos alunos não é por meio de uma autoridade constrangedora, mas através de orientações com as quais o estudante possa, por meio de seus próprios caminhos, descobrir algo novo ou mesmo diferente e que também possa lhe trazer algum sentido. Nem tampouco sugiro uma experiência efêmera e superficial, como assinalada no iluminismo, mas algo que ainda está por vir, pois cada etapa do processo desenvolvido pelos estudantes, e que é descrito no percorrer desta tese, está conectada com a anterior, produzindo assim uma rede de informações que, com o caminhar do trabalho, se transformou em conhecimento. Nessa escrita, considero vivência todas as atividades mais rasas que o aluno realiza, e experiência todas as atividades onde o aluno aprofunda suas questões.

Benjamin fala do excesso de experiências, da sua fragmentação e como, com isso, nenhuma experiência consegue se conectar inteira e verdadeiramente com a realidade. Larrosa Bondía (2012) também se refere à velocidade das informações, com as quais somos intensamente bombardeados o tempo inteiro, e onde tudo paira na superfície. Por meio de reflexões sobre a minha experiência pedagógica, proponho ao estudante parar um pouco, dedicar um tempo para se observar e observar o universo no qual ele está inserido, a fim de que ele possa vivenciar em profundidade uma experiência única e subjetiva, e, assim, possibilitar que se sinta mais integrado, e não como um estrangeiro no próprio lugar onde vive.

Existe, também, um cuidado com a forma de como as orientações são colocadas aos alunos. A linguagem deve ser clara, sucinta e bem objetiva; pois, quanto mais se explica, menos atraente fica a proposta, os espaços de criação vão ficando mais escassos e menor será a possibilidade de um acontecimento. Tudo em prol de possibilitar uma criação poética de movimentos autênticos.

Outro filósofo, alemão, que buscou em suas pesquisas uma conceituação sobre a experiência foi Hans-Georg Gadamer. Assim como Benjamin, também recorreu a outros pensadores, como Dilthey, Edmund Husserl, Bacon, Aristóteles, Hegel, Heidegger,

Esquilo, Kant e Friedrich Schlegel, segundo consta, citados nessa sequência, em seu livro *Verdade e Método* (1997). Nele, Gadamer organiza o pensamento hermenêutico sobre a experiência em três momentos: o da tentativa de libertar-se das orientações objetivistas da ciência, o da dialética entre o saber e o objeto, e o da essência da experiência. Porém, em todos os momentos, percebe-se uma tentativa de reconhecer uma historicidade interna da experiência. Interessante que, assim como Benjamin, Gadamer identifica uma relação da linguagem com a experiência, o que se encontra também em Larrosa Bondía. Para Gadamer, a linguagem guia por antecipação toda a experiência. Optei por selecionar apenas dois dos pensadores que Gadamer cita, Aristóteles e Hegel, por considerar que suas ideias contribuem para esta escrita.

Para Aristóteles, a experiência, que considera um lugar do acontecer, se dá a partir de percepções individuais e ela se torna geral quando existe um comum indiferenciado de várias observações individuais.

Aristóteles descreve aqui como acaba se dando a experiência, a unidade una da experiência, a partir de muitas percepções individuais, através da retenção desses muitos elementos individuais. Que unidade é essa? Evidentemente se trata da unidade de um geral. [...] A experiência somente se dá de maneira atual nas observações individuais. Não se pode conhecê-la numa generalidade precedente (GADAMER, 1999, p.518-519).

O processo artístico-pedagógico, objeto desta reflexão, foi desencadeado justamente pelas experiências individuais, e a partir do comum entre elas os grupos foram formados. Ou seja, cada aluno escolheu um fenômeno, o qual foi por ele observado/contemplado num período de 5 a 10 minutos, diariamente. Durante essa tarefa, estimou-se que sensações aflorassem e, através da percepção dessas sensações, puderam surgir experiências. Mesmo que dois ou mais alunos escolhessem o mesmo fenômeno, os acontecimentos foram únicos, já que cada um carrega a sua própria história. A etapa seguinte desse processo foi a formação de grupos, que se deu pelo agrupamento dos aspectos semelhantes, tendo como referência os fenômenos e/ou sensações em comum.

Para Hegel, somos transformados pela experiência e esta mesma não poderá ser realizada duas vezes, pois já a possuímos; portanto, mesmo que a repitamos, não será mais algo novo.

[...] a experiência que fazemos transforma todo o nosso saber. Em sentido estrito, não é possível “fazer” duas vezes a mesma experiência. [...]. Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência (GADAMER, 1999, p.522, grifo do autor).

E ainda, para que uma experiência seja válida, tem de haver uma unidade entre o homem e o conteúdo.

[...] reconhecer-se a si mesma (a experiência) no estranho, no outro. Quer se realize o caminho da experiência como um estender-se pela multiplicidade dos conteúdos, quer como o surgir de formas sempre novas [...] O padrão a partir do qual pensa a experiência é, portanto, o do saber-se (GADAMER, 1999, p.524).

Entendo com isso que a experiência possa ser uma possibilidade efetiva para o autoconhecimento. Durante um processo meditativo, não possuímos o controle do que poderá emergir, estamos sempre abertos e receptivos para o inesperado. E nunca uma meditação será idêntica a outra(s). Ela não se repete, e sim acrescenta, transforma e configura uma nova forma. Por ser uma experiência pessoal, ela representa uma maneira de se autoconhecer. Nem sempre a compreensão é imediata. Torna-se imprescindível ter paciência, e esperar o tempo necessário para que uma conexão possa se estabelecer. Cada indivíduo tem o seu próprio tempo. É tarefa do educador e dos educandos respeitar o momento e as limitações de cada um.

Temos uma valiosa contribuição para a discussão da noção de experiência do espanhol Jorge Larrosa Bondía, pesquisador, filósofo, pedagogo e professor. Ele traz, em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), e mais tarde em seu livro *Tremores* (2015), o pensar a educação como um binômio experiência/sentido, porém sem menosprezar os saberes, as técnicas e o lugar da crítica. Para o autor, as palavras possuem força, pois elas conseguem dar sentido às coisas/fatos/fenômenos, elas constroem realidades e inclusive são fortes estruturas de subjetivação. Portanto, é necessário explorar o que a palavra “experiência” nos permite pensar, dizer e fazer pedagogicamente. Pensamos com as palavras, e “pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, logo, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21). O autor aponta que se torna necessário dignificar a experiência, já que esta vem sendo estigmatizada desde a filosofia clássica, que a considerava como um conhecimento inferior, passando pela ciência, a qual coloca em supremacia a razão, em que as ideias devem ser rigorosamente claras, objetivas, puras, distintas e universais. E a característica da

experiência é justamente o oposto, ou seja, incerta, subjetiva, fugaz, mutável e nada universal. “A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (LARROSA BONDÍA, 2015, p.40). No caminho de tentar dignificar a experiência, Larrosa sugere seis precauções que se devem ter quanto ao uso da palavra “experiência”. A primeira é separá-la do experimento, pois a experiência não pode ser pensada técnica e cientificamente. Também não cabe na experiência um autoritarismo. “[...] o homem experimentado é o homem que sabe da finitude de toda a experiência, de sua relatividade, de sua contingência, o que sabe que cada um tem que fazer sua própria experiência. ” (LARROSA BONDÍA, 2015, p.41). Além disso, é preciso separar a experiência da prática, não como ação e sim como uma paixão. Ou seja, o sujeito da experiência é um sujeito aberto e receptivo ao acontecimento, permitindo-se descobrir sua própria vulnerabilidade, fragilidade, impotência e ignorância. A quarta precaução é a de não tentar achar um conceito para a experiência, pois o conceito restringe e determina o universo, enquanto que nomeá-la com uma palavra traz mais abertura ao real.

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento (LARROSA BONDÍA, 2015, p.43).

Precisamos ter cuidado para não fazer da experiência um imperativo, assim como tem-se visto acontecer ao longo da história. Como, por exemplo: o que temos de ser e ter sem ao menos sabermos o que é, e muito menos sem termos sentido necessidade, ou seja, como marionetes sociais. A sexta precaução se refere à não banalização da palavra experiência, evitando assim que tudo se torne experiência.

Larrosa também buscou embasamentos nas obras de Walter Benjamin, compartilhando seu pensamento de “Experiência e pobreza” (2012), ao se referir sobre o declínio da experiência por consequência de uma sociedade moderna, em que as informações chegam cada vez mais velozes, fragmentadas e numa quantidade muito grande, impossibilitando-a de acontecer. “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara ” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.21). O excesso de

opiniões também impede a experiência. É uma suposta opinião pessoal, própria e crítica, pois ela é referente às inúmeras informações que o indivíduo obteve, e que acaba se restringindo apenas numa formulação quanto ao ser contra ou a favor de algo, sem aprofundar uma reflexão. A escassez de tempo também se tornou um vilão da possibilidade de um acontecimento. “Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.23). Essa velocidade do mundo moderno provoca uma carência de memória e de momentos em contato com o silêncio, pois o homem está sempre ansioso em busca de algo novo para substituir o que acabou de vivenciar. Agregado a tudo isso, vem o excesso de trabalho, que também faz com que a experiência se torne cada vez mais rara, apesar de existir o chavão de que é no trabalho que se adquire a experiência. Porém, Larrosa considera isso equivocado e reforça que “a experiência não tem nada a ver com o trabalho” e este “é também inimigo mortal da experiência”.

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontades e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. 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 os outros, cultivar a arte do encontro, *calar muito*, *ter paciência e dar-se tempo e espaço*” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24, grifos meus).

Optei por grifar algumas palavras na citação anterior para reforçar o que pretendi nesta pesquisa: oportunizar ao estudante um momento de cessar essa aceleração do dia a dia e permitir uma escuta, uma escuta com atenção plena sobre todos os seus sentidos e, assim, sem juízos e sem justificativas, permitir o emergir de sensações. Estas, por sua vez, serviram de material para todo o processo de composição coreográfica. A esse estudante, segundo Larrosa, possibilita-se ser o sujeito da experiência; quando ele se expõe com tudo o que tem de fragilidade e de risco nisso, deixando-se afetar, adquirindo marcas, e ao atravessar o acontecimento, ele se forma e transforma, ou seja, “um sujeito

que perde seus poderes precisamente porque aquilo que se faz experiência dele se apodera. ” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.25). É ter a coragem de sair da zona de conforto e estar aberto para experimentar o novo que pode nos transformar. Ainda, a experiência é única e intransferível, pois para cada um haverá um modo particular de dar sentido a um mesmo acontecimento. Pude verificar esse fato através da leitura dos depoimentos e relatórios dos alunos. Neles, também percebi uma certa insegurança em relação ao novo, um certo medo do fracasso, já que, apesar das minhas orientações, o resultado era desconhecido até que se chegasse ao final do processo.

[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar em “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.28).

Com toda a reflexão e direcionamento que Larrosa faz em relação à experiência, ao final do capítulo “A experiência e suas linguagens”, do livro *Tremores* (2015), ele acaba provocando o leitor no sentido de colocar em xeque a própria experiência, mas também nos joga a responsabilidade da continuidade ou não desse trabalho. Cita textos de três autores que pensaram sobre a experiência. Um é Kertész, que menciona os regimes totalitários, como nazismo e estalinismo, quando a população era forçada a exercer atitudes que não condiziam com o modo de ser de uma grande maioria. Segundo Larrosa, para Kertész, a experiência, assim como definiu a sua personalidade, também a destruiu. “[...] é a sensação de não ter vivido a própria vida, a sensação de não haver tido uma vida própria, uma vida a que se possa chamar de minha, uma vida da qual possamos nos apropriar. ” (LARROSA BONDÍA, 2015, p.49-50).

O outro autor citado por Larrosa é Benjamin, que reflete sobre a extinção do narrador, fazendo com que não exista mais um intercâmbio de experiências, e cita também a Primeira Grande Guerra, quando os soldados voltam atônitos sem conseguir contar nada sobre o que lhes aconteceu nem antes, nem durante e nem após; ficam sem palavras, conforme já colocado no início deste capítulo, quando exponho sobre o caminho que Benjamin percorreu em busca de um conceito de experiência.

O terceiro é Giorgio Agambem, que discorre sobre a correria do homem moderno, possuidor de uma rotina extremamente atribulada e que destrói qualquer possibilidade do acontecimento de uma experiência, pois tudo em sua vida é fugaz e supérfluo. A partir desses autores, Larrosa questiona aos seus leitores se ainda podemos falar sobre a experiência, considerando que ela não existe mais.

Já não há experiência porque vivemos nossa vida como se não fosse nossa, porque não podemos entender o que nos acontece, porque é tão impossível ter uma vida própria quanto ter uma morte própria [...] porque a experiência daquilo que nos acontece é que não sabemos o que nos acontece, porque a experiência de nossa língua é que não temos língua, que estamos mudos, porque a experiência de quem somos é não sermos ninguém” (LARROSA BONDÍA, 2015, p.54).

Logo em seguida, Larrosa apresenta três possibilidades. Uma é a de pensar o que pode hoje ser a experiência no campo pedagógico, na experiência de ser professor, de ser aluno e do espaço em comum. A outra seria a de reformular propostas mais construtivas, menos radicais e mais comuns para a experiência. E a terceira, a de aceitar a impossibilidade da experiência. Ao final, ele mesmo revela a possibilidade de uma experiência “[...] como algo que talvez aconteça agora de outra maneira, de uma maneira para a qual, talvez, ainda não temos palavras.” (LARROSA BONDÍA, 2015, p.56).

A ideia da experiência como um acontecimento que nos toca, que nos desperta algo novo, que nos transforma, principalmente no campo das criações, possibilita respeitar a singularidade de cada estudante, permite a ele um momento de entrar em contato consigo mesmo e o de descobrir o seu potencial de criação. Esse procedimento educacional, ao oferecer algo que faça sentido para o aluno, pode também trazer certa insegurança, pelo inesperado, pelo arriscado, pelo sem controle do que ainda está por vir, e isso é ignorado e afastado no âmbito de uma educação controladora, autoritária e impositiva.

Percebo a importância de se dar o tempo necessário, de silenciar até que algo aconteça, e, quando acontecer, experimentar, focar, concentrar, deixar fluir e assim possibilitar um caminho para uma descoberta, um entendimento, uma transformação, criando possibilidades para uma reflexão mais consistente, mais madura e mais profunda sobre o acontecimento/experiência.

Considerando que a dança sempre esteve presente nos cursos de Educação Física, a sua importância no ensino tanto formal quanto informal, e o meu cuidado para com os alunos que passam pelas disciplinas que lecionei e leciono na Universidade, no sentido de proporcionar-lhes uma experiência que faça sentido, apresento, nesta PARTE III da tese, um processo de construção coreográfica, partindo das sensações que emergem dos momentos meditativos sobre um fenômeno escolhido pelo próprio

estudante, algumas delas selecionadas e descritas a seguir, no Capítulo 3 – O que emergiu durante os momentos meditativos dos alunos.

PARTE III: A EXPERIÊNCIA

Capítulo 2

HISTÓRIAS DE VIDA: ENTRE O EU E O OUTRO

Ao pensar num percurso que pudesse ser ao mesmo tempo criativo e singular para os alunos e que também levasse em consideração o que cada indivíduo já traz em si no que se refere aos conteúdos, valores, princípios e fatos próprios vividos conscientemente ou não, resolvi escolher, na primeira fase da experiência desta pesquisa, o método das histórias de vida, que aparecem singelamente e mesmo subliminarmente em alguns dos relatos redigidos pelos alunos.

Para entender melhor esse método, evoco José de Souza Martins (1996), aluno e assistente de um grande sociólogo pesquisador em histórias de vida, Florestan Fernandes, possuidor de um entendimento de que todo ser humano pode ser ativo nos processos sociais no qual está inserido. Entendo que todo ser humano é capaz de criar a partir de si próprio e em coparticipação, já que estamos todos inseridos numa sociedade. Fernandes estava atento à possibilidade de descobrir, através das biografias, as determinações históricas e sociais que moldavam o homem e que definiam seus rumos e perfis.

Trazendo essa ideia para o que nos interessa nesta pesquisa, defendo a importância das histórias pessoais, pois estas certamente interferiram nos caminhos tomados pelos alunos e, conseqüentemente, em todo o processo coreográfico. “Apesar das preocupações com as determinações que fazem com que a história de cada um não seja mero produto do acaso, a concepção que o professor Florestan tem das histórias pessoais não é uma concepção determinista” (MARTINS, 1996, p.14). O registro que exemplifica esse discurso encontra-se, nesta tese, no Capítulo 3 desta PARTE, em que apresento algumas experiências de alunos, para que se possa perceber que suas escolhas quanto ao fenômeno a ser observado não foram mero acaso. Duas experiências foram bem distintas: a da aluna 21 (o fenômeno escolhido foi uma torneira gotejando) e a da

aluna ☉28 (o fenômeno escolhido foi uma folha caída no chão e o vento a arrastando para longe), alunas das 72ª e da 74ª turma do curso de Educação Física da UFU.

Talvez uma das principais preocupações de Fernandes no campo da ciência tenha sido com a objetividade encontrada nas investigações que lidam com a subjetividade da população investigada numa biografia. Nesse sentido, percebo uma relação de proximidade com a minha pesquisa, pois procuro possibilitar um despertar do que cada um já traz consigo, através da meditação, em outras palavras, acessar a subjetividade oculta do indivíduo, materializando-a através de um trabalho corporal que visa a descoberta do movimento próprio, o que resultará na construção coreográfica. A coreografia possibilita a concretização da experiência subjetiva, que neste caso é a experiência da meditação. Para Fayga Ostrower (2014, p.24), “A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada”.

Em proporções bem menores, mas não menos importante com relação a uma pesquisa no campo da sociologia, no sentido da população pesquisada, a experiência tematizada nesta tese, pela qual o aluno passa, pode colocá-lo num limiar entre decisões de ruptura ou não de condicionamentos assumidos consciente ou inconscientemente; ou mesmo coloca-o frente a fatos até então não revelados e que exigirão dele certa reflexão e posicionamento. Tudo isso aflorado e desencadeado pelo processo meditativo. São essas rupturas que Fernandes examina, preocupado em saber como o indivíduo reage consigo mesmo nesses momentos de impasse.

Na sociologia:

[...] são momentos em que o destino e a consciência se confrontam. São momentos não só dramáticos, mas ricos de evidências sobre os processos sociais, as possibilidades históricas abertas pelo esgotamento dos mecanismos de recriação da ordem. Não só as rupturas sociais são relevantes para o estudo sociológico das transformações sociais. Mas também as rupturas interiores, “a ressocialização da pessoa dentro de *mores* antagônicos” (MARTINS, 1996, p.18, grifo do autor).

Refiro-me, nesta pesquisa, a essas rupturas interiores e ao como cada aluno reorganizará o que desestabilizou, o que modificou, apropriando-se de um processo criativo. É a possibilidade de mudanças pessoais, de construir algo significativo para ele próprio e, ainda, tendo reverberações no grupo. Fernandes considera esse fenômeno uma espécie de processo educativo permanente.

Sob o viés pedagógico, Paulo Freire (2015) ressalta que nada vale ler inúmeros livros sem uma atenção crítica, apenas memorizando e reproduzindo literalmente o

pensamento do autor. É necessário dialogar, discutir, fazer uma conexão ou até mesmo discordar para que se possa obter um pensar/ensinar certo. “E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2015, p.29). E ainda, pensar certo “[...] é algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 2015, p.38). Como é um ato comunicante, esse pensar possui um entendimento, o qual não pode ser transferido, mas coparticipado. Portanto é papel do educador desafiar o seu aluno a produzir sua própria compreensão, sempre dialogicamente. Estar no mundo e com o mundo, interagindo no mundo, aprendemos sobre o mundo. Precisa-se estar apto para a construção de um conhecimento ainda inexistente. Porém não se deve aceitar ou repelir o novo só porque é novo, assim como o critério para se recusar o velho não poderá ser apenas o cronológico. “O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 2015, p.36-37). Para uma mudança, precisamos estar inseridos, e isso implica em escolha, decisão e intervenção na realidade. Intervir na realidade, diferente de se adaptar a ela, é uma tarefa mais complexa, porém determinante para o surgimento de novos saberes. Ensino e pesquisa são uma via de mão dupla; uma não sobrevive sem a outra.

Freire chama atenção, assim como Jacques Rancière (2015), para o fato de que é necessário buscar na cultura local os seus saberes, o que os antepassados deixaram como sabedoria, e inserir esse conhecimento no processo de ensino, como um ponto de partida para a grande amplitude de possibilidades de experiências. É importante “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2015, p.42).

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2015, p.53, grifo do autor).

Passa-se, então, para um trabalho coparticipativo, onde o “outro” se soma, assim fazendo brotar uma potência de ideias, vivências, experimentos, dentre outras

possibilidades. Na metodologia da pesquisa, quando esse material é recolhido e fundido num só texto para análise, considera-se como histórias de vida cruzadas. É uma construção coletiva, na qual cada indivíduo é importante no processo de edificação do conhecimento e da criação. Faço referência à pesquisa do tipo sociopoética, pois ela reconhece a importância do corpo e da criatividade artística numa dimensão ético-estética e política da produção do conhecimento, levando em consideração os processos subjetivos, além de permitir maior autonomia dos envolvidos.

A pesquisa sociopoética é um novo método de construção coletiva do conhecimento que tem como princípios a valorização dos sujeitos da pesquisa como co-responsáveis pelos saberes produzidos, além do reconhecimento da importância do corpo, da criatividade do tipo artística, considerando a dimensão ético-estética e política da produção do conhecimento. A sociopoética se apresenta como uma caixa de ferramentas que permite desenvolver a produção do conhecimento levando em conta os processos subjetivos e comprometendo-se com uma maior autonomia dos envolvidos. (SILVEIRA, 2008, p.01).

Portanto, os alunos foram os coautores desta pesquisa, pois trouxeram suas experiências individuais e suas criações tanto pessoais quanto com o grupo. Experiências essas que partiram de processos subjetivos para a construção de uma composição artística, imbricando e mesclando o eu, o outro, o eu no outro e o outro em mim.

2.1 - A experiência individual

Após os primeiros contatos com a turma, incluindo a apresentação do programa, discussão do conteúdo e das formas avaliativas propostas, dentre outros assuntos, os alunos tiveram o prazo de uma semana para escolher um fenômeno, ou seja, uma manifestação observável, que contivesse expansão e recolhimento e/ou propagação de ondas, de tal modo que a proposta compreendia tudo o que está contido no nosso universo, tanto no micro quanto no macrocosmo. A escolha era muito pessoal; consciente ou inconscientemente, essa escolha não ficava num prisma do acaso. E isso pôde ser comprovado no decorrer do processo. Em geral, essa escolha tinha relação com a própria história de vida do aluno. Por essa razão, afirmo que parte da metodologia utilizada foi fundamentada nas histórias de vida, não por descrevê-las, mas por serem lampejos da própria vida suscitados durante a fase da meditação. Esses lampejos muitas vezes despontavam como surpresas para o próprio aluno. O que surgia poderia ser em

forma de *insights*, de algo já conhecido, porém adormecido, mas também de algo totalmente novo em estado inconsciente.

Com as escolhas feitas, foi sugerido que cada aluno passasse a observar diariamente o fenômeno por ele selecionado durante 5 a 10 minutos. Ao final de cada observação, o aluno deveria registrar, em um breve relatório⁸², o que lhe havia perpassado, descrevendo principalmente as sensações que poderiam ter surgido. Nesse momento, mesmo não tendo a consciência do propósito da tarefa, os alunos entravam num estado meditativo.

A proposta que trago nesta pesquisa abrange três tipos de meditação:

O *mindfulness*, ou meditação do insight⁸³, é descrito como uma prática de abertura, em que há uma percepção dos estímulos, como pensamentos, sentimentos e/ou sensações, embora a atenção específica mantida seja uma observação livre que não os julga nem analisa. As técnicas **concentrativas** caracterizam-se pela restrição da atenção a um único objeto, interno ou externo. Ignora-se qualquer estímulo do ambiente, focalizando uma atividade mental ou sensorial específica, por exemplo, a repetição de um som, uma imagem ou a respiração. E a **contemplativa**, que seria uma integração dos dois tipos, visto que requer tanto a habilidade de focalizar como de se abrir (MENEZES, 2009, p.278, grifo meu).

Assim, o aluno deve observar o fenômeno escolhido, e, sem julgamentos, estar aberto às sensações que podem emergir desse momento e que também podem despertar experiências subjetivas. A partir desse momento é que se inicia todo o processo da criação coreográfica.

Os relatórios, nos quais constam essas experiências, foram entregues semanalmente e por mim analisados e devolvidos com observações para que se favorecesse o alcance do objetivo desse exercício, oportunizando o desencadeamento de memórias/sensações. Eu me propunha a orientar os alunos a saírem de um discurso formal e racional de suas experiências para se deixarem contagiar pelo subjetivo, pelo que emerge sem controle, pelo poético, pelo que inspira, pelo sensível, evitando mascarar o que efetivamente perceberam nesses momentos meditativos. Esse

⁸² Nesses relatórios não havia uma preocupação com a redação, ou seja, com um texto acadêmico; visto que essa preocupação poderia ofuscar ou mesmo bloquear o que de mais importante essa experiência oportunizava: permitir o fluir de sensações/memórias.

⁸³ No *insight* estruturam-se todas as possibilidades que um indivíduo tenha de pensar e sentir, integrando-se noções atuais com anteriores e projetando-se em conhecimentos novos, imbuída a experiência de toda carga afetiva possível à personalidade do indivíduo. E não há como não ver o caráter dinâmico e criativo do insight; o conhecimento é novo, a maneira de conhecer renovando-se dentro do próprio ato de conhecer, também renovado (OSTROWER, 1983, p.67).

procedimento se refere à observação participante, técnica utilizada na pesquisa sociológica para assegurar as dimensões mais ocultas ou de difícil acesso nas relações sociais.

A escrita dos relatórios possibilitava maior clareza da vivência quando o aluno transcrevia sua experiência. Houve também uma preocupação quanto à possibilidade de o aluno não querer revelar ou não saber revelar o que se passava com ele. Caso isso ocorresse, além de orientar o aluno, eu lhe propiciava um tempo mais dilatado para que ele pudesse digerir, assimilar e compreender o que se passava, e assim então possibilitar a sua expressão. Segundo Freire (2015), o papel do professor, além de orientador, é também o de testemunho do processo do aluno.

Essa fase da meditação, seguida dos relatórios, perdurava em torno de quatro semanas; porém, como verificado no decorrer do processo, o ideal seria oito semanas. Tempo esse em que se espera ao menos que a maioria dos alunos já tenha alcançado o estado meditativo ideal para o prosseguimento do processo, e também uma vez que precisávamos seguir o cronograma da Universidade para uma disciplina de 60 horas. A próxima etapa referiu-se a um trabalho individual de consulta em fontes bibliográficas, midiáticas, dentre outras, sobre o fenômeno escolhido e/ou sobre as memórias/sensações que surgiram durante o processo meditativo. A abordagem dessa consulta foi de livre escolha do aluno. A expectativa era a de que ele enfatizasse o que realmente lhe tocava, a fim de que conseguisse estabelecer melhores conexões para com o que havia vivenciado na fase meditativa. Essas conexões, entre as sensações percebidas durante a meditação com a pesquisa realizada em textos científicos sobre o fenômeno escolhido e/ou sensações que afloraram durante o processo, foi uma tarefa nada fácil, pois exigia do aluno uma certa autenticidade, liberdade e disposição para criar. Essas conexões deveriam estar inseridas na escrita individual, que seria entregue para mim.

Sobre a autenticidade, liberdade e disposição, às quais acabo de me referir, gostaria de trazer o pensamento de Freire (2015), quando preconiza que os professores precisam ter autoridade sem ser autoritários e que é preciso dar asas à liberdade, porém, sem libertinagem. Isso se alcança com serenidade, amorosidade e retidão, sendo firmes e sérios nos propósitos educacionais. O bom-senso é fruto de uma prática metódica de questionamentos, comparações, dúvidas, incertezas, mensurações, provocadas pela curiosidade. Quanto mais conscientes formos, mais devemos respeito ao saber ingênuo, pois em algum momento este será superado pelo saber conquistado da curiosidade

epistemológica, que, segundo Freire (2015), é uma curiosidade crítica que se desenvolve através das buscas de entendimentos, das pesquisas para conhecer outras realidades ou mesmo aprofundar uma já conhecida. Deve-se também ter respeito às dificuldades próprias de cada indivíduo, sendo tolerante, paciente, e protagonizar um papel de orientador do processo. Saber que cada ser está num determinado estágio de desenvolvimento e respeitar essa condição, além de possibilitar o tempo necessário para que cada um possa evoluir. Respeitar essa singularidade, pois todos nós nos encontramos num determinado nível dessa escala, onde sempre encontraremos seres tanto aquém quanto além de nós. Como educadores, devemos cuidar da transição da heteronomia para a autonomia, assim como respeitar a decisão do aluno de querer ou não uma mudança.

Ressalto que a experiência individual foi desenvolvida em horários extraclasse, portanto o próprio aluno estipulava o momento mais propício para a realização das atividades. Mas havia espaço em sala de aula para a entrega das tarefas e suas discussões, quando necessário.

2.2 - A experiência do grupo

Gostaria de explicitar a razão que me levou a formar grupos, pois os trabalhos poderiam ter sido realizados individualmente, como foram os de alguns alunos, por motivos particulares. O trabalho em grupo traz a experiência de uma vivência compartilhada. Waldemar José Fernandes (2003, p.84) mostra a importância do trabalho em grupo, no qual “[...] aprendemos a conviver com o outro – com as diferentes formas de pensar e de sentir – é o desafio que temos de enfrentar nos dias de hoje, já que, cada vez mais, ninguém poderá sobreviver individualmente” (FERNANDES, 2003, p.84). No grupo, existe uma interação através de uma experiência também emocional compartilhada. É o trabalho em conjunto para alcançar um determinado objetivo. Para isso é necessário formar vínculos, interagindo afetiva e comunicacionalmente. Isso é o que configura um grupo, ou seja, grupo é uma forma peculiar de agrupamento, em que ocorrem interações vinculares. No caso específico desta pesquisa, é a oportunidade que os alunos têm de entrar em contato com as singularidades de cada um e lidar com as diferenças em prol da construção de uma obra artística coreográfica.

Fernandes exemplifica a questão do burilamento das relações através de uma das metáforas de Schopenhauer:

Um grupo de porcos-espinhos apinhou-se apertadamente em certo dia frio de inverno, de maneira a aproveitarem o calor uns dos outros e assim salvarem-se da morte por congelamento. Logo, porém, sentiram os espinhos uns dos outros, coisa que os levou a se separarem novamente. E depois, quando a necessidade de aquecimento os aproximou mais uma vez, o segundo mal surgiu novamente. Dessa maneira foram impulsionados, para trás e para a frente, de um problema para o outro, até descobrirem uma distância intermediária, na qual podiam mais toleravelmente coexistir (FERNANDES, 2003, p.86).

Essa metáfora nos faz enxergar a necessidade que temos de conexão e, ao mesmo tempo, a possibilidade de desagregação por uma aproximação intolerável. Mostra-nos, também, a necessidade de experimentar, vivenciar as relações humanas como aspecto até de sobrevivência. É um exercício constante da busca por um equilíbrio entre o prazer/conforto e a dor/desconforto, nem tão próximo e nem tão longe. É uma oportunidade de crescimento e amadurecimento. É a grande sabedoria em cultivar os relacionamentos.

Essa nova fase da pesquisa, de uma experiência em grupo, desencadeou-se a partir do agrupamento de alunos conforme o fenômeno escolhido e/ou memórias/sensações em comum, a fim de que pudessem compartilhar com todos do grupo as vivências que tiveram na experiência individual. Mas, também houve fenômenos e/ou sensações totalmente peculiares, que não se encaixavam em grupo algum, fazendo com que seus respectivos alunos formassem um grupo distinto. Nesse momento, ainda era possível a troca de integrantes, caso necessário, até que todos se sentissem agregados em um determinado grupo. Os trabalhos individuais deram o suporte para um trabalho coletivo mais ampliado, quando também foram feitas consultas em fontes bibliográficas, midiáticas, dentre outras, sobre os fenômenos observados, as sensações que surgiram no processo meditativo e a conexão entre eles, além do comum e/ou do diverso referente ao conteúdo que cada integrante apresentou para o grupo. Esse trabalho também passou pelo meu parecer.

A partir desse momento, desencadeou-se o pensar coreográfico. Houve, entre os alunos participantes de cada grupo, reuniões periódicas, tanto nos horários das aulas quanto em horários definidos por cada grupo segundo as disponibilidades de cada integrante, para discutir o andamento do processo, o que incluiu: refletir sobre a temática da coreografia, escolher uma forma de se expressar através e com o movimento, pesquisar uma trilha sonora, caso houvesse necessidade, esboçar figurinos e

eventuais cenários, além de decidir sobre necessidades da utilização de recursos tecnológicos, segundo a proposta de cada grupo.

Nesse processo de criação coreográfica proposto aos alunos, o intuito de se trabalhar em grupo foi, dentre outros, trazer as singularidades de cada indivíduo e imbricá-las às de outros, formando um conteúdo múltiplo, de possibilidades diversas em potenciais criativos. E cada um trazendo, segundo a artista plástica Fayger Ostrower (1983), a sua própria história sensível, cultural e consciente.

Para a artista, os comportamentos criativos do homem surgem da integração do Ser consciente com o sensível e com o cultural. O Ser consciente e sensível advém de uma herança biológica, é o que cada um já traz consigo. O Ser cultural representa seu desenvolvimento social, ou seja, são as formas de convívio coletivo. Todos esses aspectos (consciente, sensível e cultural), quando interligados, poderão auxiliar no desenvolvimento pessoal, respeitando as características singulares e únicas de cada indivíduo.

Ao criar em grupo, estamos tendo a possibilidade de exercitar nossas capacidades de compreender, de relacionar, de ordenar, de configurar, de significar, além de dispormos de um tempo para processar todos os acontecimentos, o que, em função do bloco histórico da contemporaneidade, quase não nos é permitido. É a experiência de nos voltarmos para o nosso interior, quando podemos perceber, além de nós mesmos, o outro, e assim efetuarmos trocas que serão acopladas ao processo criativo. Isso num consenso ético do grupo, em que se estabelece, idealmente, uma atmosfera de generosidade, gentileza, educação, respeito, aceitação, e, principalmente, da inclusão de ideias de todos que formam aquele grupo. Sobre o trabalho em grupo, a coreógrafa Lia Robatto pontua:

O trabalho em equipe só é válido enquanto o produto individual de cada participante render e se desenvolver mais, através da colaboração mútua. Quantas vezes a gente se sente cerceada, atropelada, desviada pelas ideias conflitantes dos outros companheiros de grupo. O trabalho em conjunto deve fluir com liberdade e trazer enriquecimento a todos que dele participam. Caso contrário, não terá valido a pena tanto esforço em conjunto (ROBATO, 1994, p.263).

Criação é, portanto, um processo de transformação tanto interna quanto externa. Na experiência que apresento nesta tese a partir da meditação (um processo interno), a qual possibilita o aflorar de sensações, e quando estas se tornam conscientes, ou seja, quando se consegue nominá-las, é que podemos transformar essas sensações num

expressar em formas, que se configuram numa dança criada pelo aluno e que se entrelaça aos movimentos dos outros colegas, formando uma teia interativa e criativa, que aqui denomino coreografia⁸⁴.

Nesta pesquisa, no momento da criação em grupo a partir de uma temática em comum, percebe-se o surgimento de várias e novas alternativas dentro da diversidade, produzindo uma riqueza de material. “Cada decisão que se toma representa assim um ponto de partida, num processo de transformação que está sempre recriando o impulso que o criou” (OSTROWER, 1983, p. 27). Isso não caracteriza uma anulação do indivíduo, quando este trabalha em conjunto com os outros, muito pelo contrário, ele se transforma, e, mesmo assim, mantém-se genuíno. É a mesma verdade, porém modificada:

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida (OSTROWER, 1983, p.28).

A força de uma criação em grupo vem da conexão entre os trabalhos individuais, e, segundo depoimentos dos alunos, o resultado se tornou mais significativo, pois, para eles, vive na obra completa um pulsar de cada integrante que compõe o todo.

Concomitantemente houve ensaios para ajustes dos diversos detalhes e até nas questões que surgiam, provocando o repensar e até mesmo a modificação de alguns pontos do processo. Para essa fase, reservaram-se de dois a três meses de trabalho.

Na etapa final, foram apresentadas as criações; primeiramente para a mim; depois, cada grupo apresentou para os demais em sala de aula e, finalmente, no Painel Dança, evento que mescla ensino e extensão e acontece a cada final de semestre, quando os alunos apresentam seus trabalhos que envolvem as mais diversas formas de linguagem corporal.

⁸⁴ Coreografia, na contemporaneidade, pode ser entendida como a estrutura de conexões entre diferentes estados corporais que figuram em uma dança e dela faz emergir seus nexos e sentidos (TRINDADE, 2008, p.32).

PARTE III: A EXPERIÊNCIA

Capítulo 3 O QUE EMERGIU DURANTE OS MOMENTOS MEDITATIVOS DOS ALUNOS

Todos os relatórios foram registrados seguindo o método da autobiografia e/ou histórias de vida. Segundo Cecília Salles (2004), toda criação tem um fundamento autobiográfico, mesclando-se o real e o imaginário. Franco Ferrarotti (2007) traz argumentos que legitimam os métodos qualitativos, dentre eles, o caso das histórias de vida. O autor considera que o homem não é uma data e sim um processo, o qual atua no seu dia a dia de forma criativa, reconhecendo que o indivíduo é parte do seu procedimento vivencial e, portanto, é um agente histórico. As histórias de vida formulam e expressam as vivências cotidianas das estruturas sociais, tanto formais quanto informais, encontrando o suporte fundamental na investigação social. Desse modo pode-se perceber, nesta pesquisa, que cada aluno traz para a experiência criativa assuntos do seu imaginário, assim como conteúdos do seu processo evolutivo social e cultural. Com isso ele também modifica o seu ambiente e toda a circunscrição da estrutura social na qual ele está envolvido.

Tanto as histórias de vida quanto a biografia ou autobiografia estão inseridas na pesquisa narrativa. Ela surge por causa da experiência, mais especificamente a experiência da qual John Dewey (1859-1952) trata. Para o pesquisador, a experiência é pessoal e social, pois sempre existe uma interação. Ela acontece pela continuidade, perpassando pelo passado, presente e futuro. E também possui um lugar, ou seja, refere-se a uma situação. Com isso, forma-se um espaço tridimensional dos termos da investigação narrativa (interação, continuidade e situação). No caso desta pesquisa, pude verificar as marcas da experiência pessoal quando o aluno vivencia a meditação; a experiência social na interação entre os integrantes de cada grupo e até mesmo entre os próprios grupos; a continuidade quando se suscita vivências passadas que serão trabalhadas num presente contínuo, possibilitando um futuro; e a situação que é o próprio momento do processo.

Para pesquisar sobre uma experiência é também necessário observar quatro direções, que acontecem simultaneamente: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. No caso desta pesquisa, pode-se afirmar que a direção introspectiva é

quando o aluno entra em contato com as suas emoções, percepções e sentimentos; a direção extrospectiva é a sua relação com o meio ambiente, ou seja, sua relação com a turma; a retrospectiva e a prospectiva referem-se novamente ao fator tempo.

Os pesquisadores narrativos, além de trabalhar com os participantes, acabam fazendo parte das histórias, pois existe um processo de ressonância entre o viver, contar, reviver e recontar. São “vidas em movimento, estruturadas narrativamente, com o recontar ainda por vir durante a pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.100), isto é, tudo está em constante movimento, o presente que relembra um passado, e que também possibilita uma projeção, e tudo se mescla. Esses cientistas costumam acessar, além do visto e contado, também o não dito e o não feito, por conta de sua proximidade junto à comunidade e/ou com o indivíduo. “Ao compormos nossas narrativas, nos movemos no espaço tridimensional, relembramos histórias passadas que influenciam nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível, que considera o subjetivo e o social e que os situam em um dado contexto. ” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.107). Pelo elo estreito que acaba sendo tecido entre os pesquisadores e a comunidade, e assim produzindo uma participação mútua nas histórias construídas ao longo da pesquisa, os observadores precisam estar atentos, questionando sempre, para compreender os eventos e as histórias, as narrativas que se inter-relacionam a todo o momento e que podem mostrar caminhos para uma compreensão maior.

Nesse sentido, entendo a minha intervenção e/ou orientação, como professora-pesquisadora, frente aos relatórios que os alunos me apresentam e suas vivências, como uma forma de fazer parte daquele universo que está sendo construído rumo a uma composição coreográfica. No entanto são os elementos que emergem durante os estados meditativos que possibilitarão o desdobramento desta investigação, pois eles constituirão os relatórios, que por sua vez representam um fragmento de escrita biográfica, já que o aluno relata as sensações que obteve ao observar um fenômeno por ele mesmo escolhido. “Como pesquisadores narrativos, reconhecemos que qualquer fragmento de escrita autobiográfica é uma reconstrução particular da narrativa de um determinado indivíduo, e poderia haver outras reconstruções” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.143).

Selecionei apenas alguns trabalhos para serem apresentados aqui, por serem muitos alunos (em torno de 400). Optei pelas duas primeiras turmas (67^a e 68^a), a última turma (74^a) e uma aluna da 72^a turma, que, respectivamente, participaram dos XXVIII,

XXIX, XXXV e XXXIII Painéis de Dança. A intenção é a de visitar o trabalho quando se apresentou a proposta pela primeira e pela última vez, a fim de detectar as mudanças ocorridas ao longo das oito turmas trabalhadas, além de trazer duas experiências bastante significativas. Apresento a seguir alguns dados retirados dos relatórios individuais, de depoimentos dos alunos e de algumas reflexões que culminaram no grupo, que puderam desencadear o processo de construção coreográfica. Algumas fotos e alguns vídeos das coreografias encontram-se no DVD em anexo.

Assim como é esperado nos processos meditativos, e de acordo com os relatórios e depoimentos dos alunos, as sensações ocorriam num momento de pausa, quando não almejavam algo, quando a ansiedade se reduzia, quando a respiração se aprofundava, quando o corpo relaxava, quando não exerciam uma pressão por um resultado. Elas surgiam quando menos esperavam e os *insights* vinham como surpresas para os alunos. Essas experiências eram descritas nos relatórios que eu recebia dos estudantes semanalmente. Ao lê-los, eu conseguia fazer uma avaliação do grau de percepção no qual o aluno se encontrava. Se era da ordem cognitiva ou sensorial. E com isso havia a possibilidade de orientá-los para seguir um caminho mais sensorial.

Primeiramente decidi selecionar alunos que trouxeram informações significativas em seus relatórios e que apresentaram um desenvolvimento expressivo em sala de aula. Desses escolhidos, resolvi trazer, para essa apreciação, o grupo ao qual o aluno selecionado pertencia, porém com enfoque apenas nele e nos colegas que apresentaram alguma questão relevante, já que não faria sentido evidenciar um aluno desmembrado de seu grupo, além do fato de que não faria sentido assistir à coreografia pelo viés de um só integrante. É como observar apenas um aspecto do todo.

Além disso, pela complexidade do processo, por envolver muitos alunos (em torno de 40 a 50 alunos por turma) e pelo fato de a experiência e seus desdobramentos serem singulares, mesmo este fazendo parte de um grupo, tornou-se impossível estabelecer critérios idênticos e objetivos para a análise do material. Assim, me vali em grande parte de minha percepção intuitiva, que se estabelecia na leitura dos relatórios, nas conversas com os alunos e na observação atenta de cada situação, do início ao final da experiência.

Portanto a análise que faço a seguir se fundamenta na percepção subjetiva, ou até mesmo objetiva (em raras situações), que se apresenta nos relatórios, nos depoimentos e nos releases, já que considero o processo a fase de maior relevância dessa experiência, até mesmo se sobrepondo ao resultado.

67ª turma - apresentação no XXVIII PAINEL DE DANÇA DA EDUCA/UFU – 1º semestre de 2009

Como a experiência que apresento nesta tese se iniciou com essa turma, várias foram as lacunas no processo, as quais foram revistas em cada turma vindoura, a fim de aprimorar essa proposta. Portanto, nessa turma ainda não estava claro o envolvimento da meditação propriamente dita (referindo-me aos 5 a 10 minutos de observação), apesar de que em alguns relatos pude identificar momentos meditativos. Os alunos deveriam apenas observar fenômenos que apresentassem expansão e recolhimento e/ou propagação de ondas e, a partir dessas observações, deveriam realizar uma pesquisa acadêmica sobre o que havia lhes tocado mais. Desse modo, ainda não havia uma preocupação em estabelecer um tempo necessário para que alguma sensação pudesse aflorar. Concomitantemente a essa tarefa, os alunos faziam um trabalho corporal com o intuito de despertar o potencial próprio de movimento, o qual será descrito na PARTE III, Subcapítulo 4.1 – Descobrimo e explorando o movimento.

Essa turma era composta de 40 alunos, que se agruparam em 06 grupos, com os seguintes temas: 1. Onda, 2. Evolução, 3. Efeito Borboleta, 4. Forças da Natureza: tempestade, 5. Moda, 6. A arte da respiração. A seguir, algumas reflexões:

Coreografia: Evolução (participação de dez alunos)

Deste grupo selecionei um único integrante, pois foi o que assumiu todo o trabalho. O vídeo encontra-se em anexo.

☀⁸⁵ - **Fenômeno escolhido:** tudo que expande e recolhe, desde a matéria até os sentimentos.

Como a tarefa sugerida aos alunos era uma tarefa nada convencional para um curso de Educação Física, e pelo fato de muitas vezes os alunos da disciplina ficarem expostos aos olhares dos outros, acabava-se por perceber certos pré-conceitos e até mesmo chacotas vindas de outros alunos que ainda não haviam passado pela experiência. Isto acontecia porque muitos não entendiam o que se passava naquele momento de silêncio, de quietude e de observação contemplativa de um fenômeno que

⁸⁵ Faço referência aos alunos através dos símbolos: ☀ quando se tratar do gênero masculino e ☾ quando se tratar do gênero feminino, seguidos sequencialmente dos algarismos arábicos, a fim de distingui-los.

só fazia sentido ao aluno que estava passando ou que já tivesse passado por aquela experiência. Para muitos a atividade parecia meio vaga, sem lógica e até mesmo um tanto quanto esquisita.

O aluno ☼1 menciona que essa sensação se deve ao fato de que os estudantes não estavam acostumados a realizar esse tipo de tarefa proposta pela professora. E complementa que a vida na contemporaneidade exige certa aceleração das coisas, não restando tempo para pensar mais profundamente e muito menos para a contemplação de algo. Aponta as consequências disso: relações insensíveis, como mercadorias de troca, superficiais, fugazes e até cínicas, desaperecendo-se do prazer que podemos encontrar nas coisas mais simples. Porém, após a leitura de textos, o aluno ☼1 se sentiu mais confortável ao perceber que as suas inquietações não acometiam somente a ele. Relatou que havia sido engraçado se reconhecer em algo que alguém já havia escrito. Por outro lado, era possuído de uma angústia ao se perceber reproduzindo conteúdos e pensamentos que lhe eram passados na Universidade, sem que ao menos tivessem lhe provocado reflexões e questionamentos. A seguir, um depoimento desse aluno:

O processo de criação no âmbito desta faculdade, principalmente no que diz respeito às disciplinas, não sei nem como comentá-lo, pois, me sinto cada vez mais reproduzindo o que nos é passado. Ingressei nesta Universidade com outras perspectivas, com ideais que tanto ouvia: ‘é na universidade que se ‘produz’ o conhecimento’, ‘universidade, sinônimo de universo diverso’. Contudo, este trabalho muito me foi útil, creio que, os que se entregaram à proposta, obtiveram resultados incríveis. Através desse processo que tenho vivenciado nessa atividade, tive a oportunidade de me encontrar com o que eu era, e com o que eu virei, com a saudade que eu tinha do que eu era, e com o medo do que me tornei, pois havia fechado esse meu lado sensível, pelas decepções vivenciadas, principalmente no mundo em que tenho vivido. Sendo um pouco prepotente, agora consigo congrego o que tinha de bom antes com o que tenho de bom agora (☼1, 2009).

Confesso que somente seis anos mais tarde é que me despertou o quanto esse aluno havia entendido a proposta da experiência e com muita profundidade; talvez até eu mesma, naquele momento, não tivesse preparada para lidar com esse nível de consciência. Esse aluno percebeu a conexão que existe no Universo. Que tudo está interligado como num quebra-cabeças. As informações estão disponíveis para todos nós, a questão é saber como acessá-las. Reporto-me à física quântica, quando esta traz as teorias das cordas⁸⁶ e a teoria da não localidade⁸⁷. “Cada vez mais, creio que as ideias

⁸⁶ De acordo com a teoria das cordas, os **quarks** são formados por pequenos filamentos de energia semelhantes a pequenas cordas vibrantes, daí o nome dado à teoria. Essas cordas estariam vibrando em

estão soltas no ar, e que para captá-las basta entrar em sintonia, com que nos é desejado...” (☼1, 2009).

O aluno questionou se existiria um movimento zero. Após divagações, concluiu que a expansão e o recolhimento estavam presentes em tudo, desde o micro ao macrocosmo. Considerou então esse “movimento zero” (citado por ele) um momento de partida para tudo. Isso me fez reportar ao grau zero da escritura e/ou ao ponto morto de um desejo furioso de Roland Barthes e Maurice Blanchot (2003), que carrega todo o potencial em forma latente para que algo possa se manifestar. É onde encontramos a possibilidade de ir a qualquer lugar, a qualquer velocidade, e de manifestar um desejo. E ainda, onde estados intensos, fortes e excepcionais estão em sua fase latente. O neutro de Barthes e Blanchot tem essa força de ação, desejo, intensidade, velocidade, e não algo passivo. Pude perceber, nas palavras do aluno, que ele conseguiu entrar num estado meditativo, ao relatar que o seu foco estava apenas no presente, quando o que importava era a observação do fenômeno, desligando-se da “realidade” e entrando num estado de atenção plena. Foi o momento em que ele tomou consciência de que estava meditando. Chegou a apresentar a hipótese de que com a meditação poder-se-ia “zerar, cessar, parar, pelo menos em parte o processo de expansão e recolhimento”. O que sabemos é que com a prática da meditação pode-se ampliar o intervalo entre um pensamento e o outro. E é esse o objetivo mesmo, reduzir a frequência cerebral para um melhor equilíbrio do tônus muscular, para a aquisição de uma melhor clareza mental e também para encontrar um equilíbrio emocional. O referido aluno citou uma frase influenciada pelo contato que teve com o Zazen: “Enquanto sentamos, imóveis, a vida se expressa ininterruptamente inspirando, expirando ” (☼1, 2009).

Coreografia: Ondas (participação de sete alunos)

Os alunos relataram que esse trabalho coletivo trouxe ganhos positivos em suas formações, que os seus colegas passaram a respeitar e valorizar o que cada integrante trazia para o grupo, fazendo com que todos aprendessem a lidar com o diverso. Por ter sido uma experiência muito diferente, houve a possibilidade de vivenciar transformações, adaptações, resiliências, dentre outros aspectos que o novo provoca.

diferentes padrões, com frequências distintas, produzindo as diferentes partículas que compõem o nosso mundo. (TEIXEIRA, Teoria das cordas).

⁸⁷ Quando duas partículas ficam entrelaçadas, elas se comportam como se estivessem coordenadas entre si, como se estivessem “trocando informações” à distância, de uma forma totalmente estranha à intuição clássica sobre partículas fisicamente separadas. (FÍSICA quântica, 2010).

Também relataram que ao final do processo tudo fazia sentido; desde as observações de um fenômeno, passando pelas pesquisas acadêmicas teóricas e práticas e culminando na apresentação da obra artística criada por eles. Mas os alunos também relataram que em alguns momentos eram surpreendidos pelo medo do fracasso.

Essa observação fez-me reportar ao que Paulo Freire traz em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2015), no que se refere à ideia de pensar certo no processo da aprendizagem, um processo que parte da curiosidade ingênua, ou seja, do conhecimento de um senso comum, o qual, ao ser superado pela curiosidade epistemológica e em conjunto com a capacidade criadora e crítica do educando, permite um novo saber. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p.39). Ainda segundo o autor, o papel do educador “não é apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. [...] E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2015, p.28-29). Freire também cita a “dodiscência”, porque não enxerga o ensino dicotômico, e sim, como uma relação horizontalizada, pois aprendemos ao ensinar e ensinamos ao aprender. E o saber é dinâmico, a todo o momento se recicla. Ainda, o pensar certo não é apenas respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir a razão de ser desses saberes em relação aos conteúdos do ensino. Pensar certo também é um ato comunicante, pois não há um pensar sem entendimento, e o entendimento, como forma de pensar certo, não é transferido, e sim coparticipado. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2015, p. 33).

Na proposta que eu trago aos alunos desta pesquisa, inserem-se vários aspectos sob a ótica de Paulo Freire quanto ao ensino, como:

- Respeitar e agregar a experiência que cada integrante traz consigo;
- Incentivar a curiosidade do aluno ao propor tarefas “um tanto esquisitas”, ou seja, diferentes do habitual;
- Despertar a criatividade do aluno ao oferecer vivências corporais em que eles possam se autodescobrir, além de lhes proporcionar um estudo do movimento que fará com que tenham ferramentas para sua criação artística (neste caso, uma composição coreográfica);
- Proporcionar uma relação de ensino traçada por dois vetores, em que tanto o aluno quanto o professor se tornam coautores do processo;

- Estabelecer um diálogo permanente entre todos os envolvidos no processo;
- Nada está totalmente predeterminado, e com isso a sensação de insegurança e o medo da possibilidade de um fracasso poderão estar presentes;
- O sensível marca a experiência desse processo, pois parte de conteúdos subjetivos que a meditação proporciona (apesar de que para essa turma a meditação não havia sido solicitada, e sim que apenas observassem um fenômeno), além das atividades sensório-motoras (estas sim, esta turma teve a possibilidade de vivenciar).

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem (FREIRE, 2015, p. 45).

Seguem depoimentos de alguns alunos deste grupo:

O processo de produção coreográfica é muito instigante, pois parte do pressuposto de que a partir de um universo de símbolos diversos e ilimitados que compõem nosso universo semiótico, reunidos sob a batuta da vontade de criar na esfera da dança, permite que criemos artisticamente um instrumento de diálogo com o mundo e que nasce do enfrentamento das mentes humanas com o próprio mundo. Durante as atividades que desenvolvemos para atingir nossas metas, tive de utilizar muito da contemplação, mas também muito da criatividade, que a todo instante nos leva a experimentar, testar possibilidades em busca do que é novo e surpreendente. Partimos do estudo e pesquisa sobre os movimentos ondulatórios e desembocamos no resgate histórico da dança através de uma coreografia que apresenta três momentos da cultura corporal da humanidade. Fiquei contente, pois o grupo trabalhou em equipe e as ideias e decisões foram gestadas a partir de uma perspectiva descentralizada e integradora. Todos pensaram, sugeriram, testaram, brigaram, mas no final acabamos sorrindo todos juntos (☼2, 2009).

Todo esse trabalho contribuiu para entendermos elementos básicos de exploração do movimento expressivo, criativo e dinâmico, bem como o resgate de movimentos naturais oriundos das diferentes culturas e valores, além da compreensão da importância de nos libertar por meio de expressões corporais, o que pode até nos levar a grandes descobertas ou simplesmente conhecimentos sobre a totalidade do nosso corpo (☼3, 2009).

...desenvolvemos uma coreografia que trabalha a maneira como o som e as cores vibram e os efeitos que elas causam ao entrar em contato com os corpos. O desenvolvimento da coreografia partiu de um processo de pesquisas que rendeu ideias muito variadas e interessantes. No entanto tivemos dificuldades na trajetória dos ensaios. Inclusive cheguei a desacreditar no sucesso em expressar nossos sentimentos e ideias. Reunimo-nos algumas vezes e me surpreendi com o que conseguimos desenvolver. [...] A interação com

os amigos de curso foi agradabilíssima! Ousaria dizer que essa sintonia entre o grupo favoreceu a realização do trabalho. O processo coreográfico foi bastante produtivo, tanto academicamente quanto pessoalmente. Somei ainda conhecimentos referentes à realidade de preparar uma coreografia partindo de processos teóricos (a pesquisa), experiência que até então eu apenas presenciara professores realizando, mas não participara efetivamente do processo de pesquisa como ocorreu agora (1, 2009).

Coreografia: Moda (participação de dez alunos)

Esse grupo acabou sendo formado pela afinidade entre os integrantes, e não por fenômenos ou sensações em comum, como nos demais grupos e como era esperado. Demonstrou ser um grupo comprometido e sério com relação à proposta do trabalho. Testaram possibilidades e não ficaram presos à primeira definição da temática. Tiveram flexibilidade, e com isso se deram oportunidade de momentos de reflexão, até chegarem num senso comum entre eles, onde tudo começava a fluir naturalmente e prazerosamente. Decidiram trabalhar com o tema: Moda como um fenômeno social.

Visto que a moda é um fenômeno que desenvolve como uma “epidemia”, ou seja, passa entre os membros da sociedade, uma analogia pode ser feita entre a moda e a propagação de onda. Onda é o movimento causado por uma perturbação que se propaga através do meio. Uma das propriedades interessantes de uma onda é que ela pode transportar energia ou informação de um lugar a outro do meio, sem que o meio seja transportado. De forma análoga é a moda. Quando surge um novo fenômeno, sua tendência se propaga entre a sociedade (Relato do grupo, 2009).

Apesar de a maioria dos integrantes desse grupo ter tido dificuldade de sair do campo de uma observação concreta para atingir o mais sensível, o das sensações, pude verificar que, no momento em que eles se reuniram em grupo, conseguiram ampliar suas visões. Um mérito deles que eu gostaria de apontar, foi o fato de que, apesar de utilizarem como trilha sonora de sua coreografia grupos musicais que marcaram épocas com os seus movimentos coreográficos pré-estabelecidos, como Spice Girls, Backstreet boys, Xuxa, Elvis Presley, Michael Jackson, Gera samba, Bezerra da Silva, Mamonas assassinas, dentre outros, ousaram em criar os seus próprios movimentos, evitando o plágio. Interessante perceber a reação dos alunos quando os convidei para observar um fenômeno que contivesse expansão/recolhimento e propagação de ondas. A primeira impressão que eles tiveram era a de que esses aspectos fossem isolados e dissociados, até o momento em que começavam a refletir sobre o assunto e vivenciá-los. O grupo estabeleceu que todos deveriam trazer o material, tanto teórico quanto prático, para que

o conteúdo pudesse ser incorporado ao trabalho coletivo. Esse também é um dos objetivos deste trabalho, o de compor um todo partindo das peculiaridades de cada integrante do grupo.

Houve um dilema recorrente nos relatórios dos integrantes desse grupo, no sentido do que seria um movimento teatral e do que seria um movimento de dança. Temos visto, com profissionais da área, o quanto essa linha é tênue.

Seguem depoimentos de alguns alunos deste grupo:

Durante esse semestre, tivemos que analisar tudo que se relacionava com expansão e recolhimento, e também com propagação de ondas. Inicialmente eu tentava observar algo que tivesse essas propriedades, mas não conseguia ir muito além e logo desanimava. Mas isso aconteceu porque eu estava preso àquilo que podia ser visto, e não analisava o todo. Na minha pesquisa não fui muito feliz, o que estava escrito era apenas termos físicos da propagação de ondas. Não consegui “viajar” no assunto da forma que era esperado de mim. O que consegui relacionar com a propagação de ondas foi o movimento da água, isso porque ela é visível e palpável. No dia da escolha dos grupos, inicialmente fiquei com o meu tema, mas logo sai. Fui fazer parte de outro grupo, no qual estou mais próximo e sei que são pessoas comprometidas. O tema escolhido foi de propagação de ondas, mas com outra visão, em um parâmetro social como forma de representar nosso tema (☼4, 2009).

A escolha das músicas foi feita pelo grupo na forma de votação, daí as escolhidas foram divididas, uma para cada colega apresentar. Cada um deveria procurar uma música relacionada com o seu estilo. Depois que escolhidas, foi feita uma junção das músicas, e a partir daí desenvolvida uma coreografia, onde cada um expunha suas ideias, e assim escolhidos também os melhores passos (☼5, 2009).

“[...] digo que foi difícil, começando pela pesquisa a respeito de propagação de ondas e de expansão e recolhimento, onde não consegui assimilar a teoria com a prática. [...] estava muito teatro e pouca dança...” (☼2, 2009).

Coreografia: A arte da respiração (participação de uma aluna)

A aluna ☼3 trabalhou sozinha. A seguir, o depoimento por ela escrito:

Expansão e recolhimento, abrir e fechar, aceitar o que vem, deixar ir o que vai. O movimento respiratório repete o eterno ciclo da vida, onde alternam-se nascimento e morte, encontro e separação, ação e repouso. Da mesma forma, podemos associar os momentos de pausa com os pulmões cheios e pausa com os pulmões vazios às sensações de ter e o não ter, o estar suprido e o estar em falta [...] Com o passar dos anos, o nosso espaço se modifica, e nessa intensa modificação, os atos da vida se recolhem e se expandem. São amizades que vão para sempre, são amizades que ficam para sempre. São surpresas que alegram, são

tristezas que constroem. São amores que vão e é amor que vem e que fica. É amor que fica e que vai embora levando um pedaço de si. São laços de sangue que ferem, que magoam, mas que amam incondicionalmente. Tudo num ciclo de respirações acontece. Tudo num intervalo de fôlego se vai. É assim até com a vida, que ao nascer irradiamos ar nos pulmões e ao morrer damos o último suspiro (☉ 3, 2009).

A aluna ☉ 3, mesmo sem ter conhecimento, relatou dois *Pranayamas* (técnicas respiratórias do Yoga que visa o controle do *Prana* – energia vital proporcionada pelo ar). O *Antak Kumbhaka*, momento quando se retém, por alguns segundos, os pulmões cheios de ar, e *Bahyr Kumbhaka*, momento quando se retém, por alguns segundos, os pulmões sem ar.

68ª turma - apresentação no XXIX PAINEL DE DANÇA DA EDUCA/UFU – 2º semestre de 2009

Interessante perceber que a informação sobre o procedimento da tarefa chegou diferenciada para alguns alunos. Num primeiro momento grande parte dos alunos achou a proposta estranha, fora do comum e ficaram receosos e até desconfiados. Colocaram-se na defensiva para com a experiência, querendo ter o controle de cada momento. Isso, naturalmente, só prejudicou o aproveitamento possível do trabalho. Houve também uma distorção na comunicação, mesmo para aqueles que aceitaram a proposta sem resistência. Um grupo da 67ª turma entendeu que deveriam observar algum fenômeno social; outro grupo, da 68ª turma, entendeu que deveriam observar fenômenos da natureza e os órgãos sensoriais do próprio corpo. Percebi também uma confusão conceitual entre sensação, sentimento, emoção e atuação dos órgãos dos sentidos. Isso não inviabilizou a proposta dessa experiência, porém os grupos ficaram muito no racional, impedindo que se alcançasse uma experiência mais sensível, o das sensações e percepções. Talvez esses fatos tenham ocorrido pela minha própria insegurança e possível falta de clareza em estar propondo algo totalmente novo. Entretanto, com o passar das turmas, comecei a ter mais segurança, já que possuía um respaldo vindo dos relatórios dos próprios alunos, que indicavam os aspectos positivos, negativos e sugestões da experiência. Isso fez com que eu conseguisse aprimorar e amadurecer a proposta para cada turma que vinha subsequentemente.

Essa turma era composta de 40 alunos, que se agruparam em 04 grupos, com os seguintes temas: 1. Provocações da Natureza, 2. Adivetrom (morte e vida ao contrário), 3. Deu a louca nas moléculas, 4. Nossos sentidos, nossas vidas. A seguir, algumas reflexões:

Coreografia: Provocações da natureza (participação de nove alunos)

Fenômenos observados: o desabrochar de uma rosa, beija-flor se alimentando, nascer e pôr do sol, gotas de água formando uma poça, ondas de calor no asfalto, cantar de um pássaro.

Através das observações, os alunos ficaram mais atentos aos acontecimentos nos espaços por onde circulavam. Isso fez com que algumas situações ficassem mais evidentes para eles, assim como o fato da impermanência das coisas, pois tudo está em constante transformação e o acontecimento da *Samsara* (o ciclo da vida), onde tudo que atinge o seu auge, também declina, murcha e retorna ao lugar de onde veio. Esse fato também me reportou a uma das formas meditativas que Rudolf Steiner utilizava na Antroposofia, e que apresentei na PARTE II, Capítulo 2 desta tese. Um ponto interessante foi o depoimento de uma aluna, quando relata ter tido sensações mais intensas justamente num momento de distração; em outras palavras, os *insights* tornam-se possíveis quando não há pensamentos, quando o racional não está ativo e quando estamos abertos para o novo. Outro estudante relata que “[...] parecia que naquele momento somente existia eu e a poça e todas as gotas [...]” (☼6, 2009), revelando uma percepção do estado meditativo, mesmo que ainda inconsciente. Seu depoimento reforça que o momento de silenciar a mente e relaxar o corpo, trazendo o foco para a observação de um fenômeno por ele mesmo escolhido, faz com que a sua sensibilidade se aguce, possibilitando a percepção das sensações que iam surgindo nesse momento e, com isso, colocando-o em estados reflexivos e poéticos. Apesar de a tarefa ter sido interessante para a maioria dos alunos, tenho ciência de que para outros não foi tão agradável, como no seguinte depoimento:

Ao observar este fenômeno o sentimento que me veio não foi muito agradável, senti preguiça e estresse. Acho que isso aconteceu porque além de observar as ondas de calor no asfalto, eu aliei o pensamento do trânsito e das pessoas estressadas, sem educação e impacientes que nele estão contidas (☼4, 2009).

☼4 descreve que sentiu preguiça e estresse. Vale ressaltar que, no caso dessa aluna, a sensação que ela relata ter tido não se originou da meditação propriamente dita,

e sim do entorno de sua observação. Somente as pessoas com mais experiências meditativas é que conseguem abstrair essas “distrações” durante um estado meditativo. Discorri sobre técnicas que possibilitem o abstrair de digressões no Capítulo 2 da PARTE II desta tese. A aluna 4 ficou mais no racional, tentando explicar o que observava, dificultando o acesso a seus conteúdos subjetivos.

Seguem outros depoimentos desse grupo:

Pude observar melhor a delicadeza, beleza e a perfeição do beija-flor e da natureza, sentindo sensações enormes de liberdade, calma e tranquilidade (6, 2009).

A gota caía rápida na poça e no momento em que se encontrava com ela, parecia que toda a poça se abria para recebê-la, provocando mini ondinhas por seu todo. Às vezes, quando surgia certo silêncio, chegava a ser sonoro todo esse processo, e quando isso acontecia parecia que naquele momento somente existia eu e a poça e todas as gotas que se encontravam com ela, com todas as vibrações e o som quase que imperceptível que elas faziam ao se encontrar. Pude sentir certa paz toda vez que fazia essa observação, passando a notar todas as coisas que caem em nossas vidas e fazem surgir vibrações novas, ora boas, ora ruins, e com tudo isso continuamos ali firmes apenas com o acréscimo de mais uma gota que nos encontrou, até que elas se acabem e a poça se seque (6, 2009).

Esse depoimento me reportou ao seguinte ditado Taoista: “O nadador perfeito se torna parte do rio, é uma onda no rio. Como o rio pode destruir a onda?” (OSHO, 2005, p.44).

Coreografia: Adivetrom – morte e vida ao contrário (participação de dez alunos).

Fenômenos observados: lua, balão/bexiga, colmeia, ondas do mar vistas da praia, holofotes de ginásio esportivo, vida e morte de uma barata, pinhas de uma árvore caídas no chão, desabrochar de uma rosa, sons/ruídos/barulhos.

Para esse grupo a tarefa provocou uma reflexão existencial. Foram vivenciadas sensações tanto boas quanto ruins. O tema girou em torno da vida e da morte. Para alguns alunos as observações provocaram uma escuta de si, desencadeando um processo de autoconhecimento. Para outros, evidenciou-se uma luta pela sobrevivência. Refletiu-se sobre a fugacidade da vida e a falta de tempo na contemporaneidade, assim como retrata Jorge Larrosa Bondía, dentre outros pesquisadores.

Para Larrosa, a aprendizagem só poderá ocorrer através de um acontecimento/experiência e se houver um sentido. Porém, nos dias atuais “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA BONDÍA,

2002, p. 21). Isso pelo fato de que, primeiro, somos bombardeados por informações, e informações não são experiências, pois são fugazes, superficiais e efêmeras. Segundo, constituímos uma sociedade com excesso de opiniões, o que também não possibilita a experiência, pois, para que esta aconteça, é necessário nos aprofundarmos nas questões. Terceiro, a falta de tempo faz com que as informações recém adquiridas sejam tomadas imediatamente por outras, e assim sucessivamente, impossibilitando a assimilação, o digerir, o refletir, e até mesmo que se constitua uma memória. E quarto, o excesso de trabalho também aniquila uma possibilidade de experiência. Portanto, para que algo nos aconteça, é necessário estarmos abertos, disponíveis, passivos e receptivos para o novo e também pacientes (no sentido de paz) com o tempo. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.25).

Reforço, neste momento, a importância de se parar para meditar, pois é uma oportunidade de rever o que fazemos, repensar e decidir com mais clareza sobre as nossas ações. Também houve um questionamento, seguido de dúvidas, sobre o quanto o ser humano é capaz de defender a sua própria espécie, assim como observado com as abelhas. Apontou-se, ainda, que a morte de uns oportuniza a sobrevivência de outros. Um outro aluno citou o episódio do carcereiro no livro *O Pequeno Príncipe*, de St. Exupéry, para ilustrar que o cérebro está intimamente ligado ao coração, tentando demonstrar que, em certas situações, podemos adiar a morte. Essa ligação, não pelo viés da morte, mas pela conexão entre mente e coração, me fez reportar a Candance Pert (2009), pesquisadora sobre os peptídeos da emoção, ou melhor, moléculas da emoção, que, segundo a cientista, “se encontram não só no sistema límbico, mas estão espalhadas pelo corpo todo, ligadas e formando um compreensivo sistema de comunicação, incluindo [...], literalmente, todos os sistemas do organismo” (PERT, 2009, p.49). Além disso, ela observou que o campo eletromagnético do coração é 5.000 vezes maior que o campo eletromagnético do cérebro.

“Devemos ponderar a morte não como sendo uma inimiga, mas como um complemento da vida, na qual vida e morte formam a totalidade do ser” (citação do grupo, 2009).

Seguem outros depoimentos deste grupo:

A Lua, por muito tempo tem sido minha fiel companheira e resolvi tornar-me o dela. Sua luz me passa tranquilidade, felicidade, envolta de uma escuridão que desejo estar distante. Sua presença me mata a saudade que sinto de alguém.... Dá-me segurança, sendo que, enquanto ela brilhar no céu haverá uma luz em meio a tanta escuridão. Sua presença às vezes, também me faz olhar meu interior e refletir (☼7, 2009).

“Depois de observar por várias vezes o esvaziar e o encher do balão, notei que o balão poderia significar a emoção de vida e morte” (☼8, 2009).

Observei uma colmeia. Ao mínimo sinal de perturbação as abelhas saíam da colônia e prestavam-se a voar ao redor da caixa para vigiá-la e descobrir o motivo da perturbação. Observando este acontecimento passava-se a impressão de que a caixa de abelha parecia ora grande ora pequena, como um ser que se transforma em busca de sua proteção. Com esta observação senti uma sensação de segurança e ao mesmo tempo respeito pela organização e proposição destes aparentes vulneráveis seres em realizar a proteção da colônia. Posteriormente refleti a questão da ação humana sobre a proteção da própria espécie: Seriam estes capazes de se arriscar da mesma forma? (☼9, 2009).

Uma das paisagens que mais me impressionou foi a praia. Fiquei sentado observando o oceano por muito tempo e pude perceber as inesgotáveis ondas que se propagavam pelas águas e quando chegavam à praia se espalhavam pela areia e voltavam a se encontrar com as muitas águas, num movimento de expansão e de retração. Pude notar, em mim, um sentimento de luta, de querer vencer, assim como as ondas, percorrer um longo caminho atrás do meu objetivo e quando chegar ao destino (praia) não desistir se eu tiver que voltar alguns passos; pois mesmo não alcançando, as ondas continuam incansavelmente até que a maré suba e avance. Então senti que eu devo lutar e jamais desistir, porque de acordo com a vontade de Deus, a maré para mim irá subir e eu avançarei (☼10, 2009).

Ao observar a luz dos holofotes, a aluna percebeu que “[...] cada lâmpada demora um tempo diferente para ascender “ (☼7, 2009). Pode-se fazer uma metáfora, no sentido de que cada ser humano possui o seu próprio tempo e que devemos respeitar esse tempo, principalmente quando se trata da educação.

Isso tudo pode significar que a morte, em si, pode representar algo totalmente diferente entre as diferentes pessoas, e totalmente diferente em diferentes épocas da vida de uma mesma pessoa (☼7, 2009).

[...] para a barata tudo terminou por ali, mas as formigas utilizaram de seu corpo para servir de alimento a fim de dar continuidade a sua vida (☼8, 2009).

A observação que mais me chamou atenção foi quando eu estava esperando meus alunos de PIPE na pista de atletismo e eu fiquei observando as pinhas espalhadas por lá, que tinham acabado de cair da árvore. Ao final da tarde quando eu voltei, elas já estavam todas murchas. E isso me provocou a pensar, como as coisas acabam rápido, como o tempo é curto. Essa observação me trouxe um sentimento triste, pois a morte da pinha representou o que realmente acontece na nossa vida, as coisas acabam muito rápido, o tempo passa depressa e muitas vezes não aproveitamos esse tempo. Então isso me fez pensar se realmente estou utilizando o tempo que eu tenho da melhor forma, se realmente o estou aproveitando (☺9, 2009).

Enquanto vivemos durante as 24 horas estamos vibrando e conseqüentemente produzindo um tipo de som que pode ser modulado e equalizado de acordo com o nosso estado emocional e sentimental (☺10, 2009).

Coreografia: Deu a louca nas moléculas. (participação de onze alunos)

Fenômenos observados: vibração do chão pelo passar dos carros, gotas ao cair num reservatório, as asas de uma borboleta / o derreter de uma pedra de gelo, a forma do cabelo longo ao entrar e sair de uma piscina / a transformação rápida do gelo seco em vapor, movimento da barriga durante a respiração / o vapor da comida quente, o comer de um algodão doce / a água em ebulição, preparação da pipoca e do algodão doce / o encher de um balão numa festa infantil, corrida e sorvete derretendo, caneca de água que secou devido ao seu esquecimento no fogão.

A maioria dos integrantes desse grupo apresentou dúvida entre dois fenômenos, e acabaram observando mais do que um. Grande parte das observações se referiam ao quanto as transformações de estados físicos afetam nossos estados emocionais. Gostaria de mencionar três aspectos que me chamaram a atenção ao ler a introdução do trabalho desse grupo:

1. a proposta de observação de um fenômeno ter despertado nos integrantes do grupo um estado de prazer em “observar com outros olhos”, em outras palavras, acredito que as observações tenham sido com foco, pois pela correria do dia a dia não percebemos os pequenos detalhes, não paramos para realmente observar, quanto menos para refletir e questionar; a não ser quando algo nos afeta intensamente;
2. o grupo utiliza a expressão: “O domínio da mente começa quando reduzimos a velocidade do pensamento.” Essa fala retrata um estado meditativo e o surpreendente é que essa revelação ainda não havia sido feita para o grupo, ou seja, eles ainda não sabiam que entrariam num estado meditativo. E é nesse estado que alcançamos o mais potente de nós;

3. a observação do grupo revelou que o repertório dos estados emocionais que possuímos não depende exclusivamente do nosso cérebro, mas também de sua interação com o corpo e das nossas próprias percepções do corpo. Nesse aspecto podemos mencionar a Educação Somática, que percebe o corpo mais holisticamente e não como mera reprodutora de gestos e de respostas condicionadas.

De acordo com as observações e discussões do grupo nos deparamos com sentimentos diversos e variadas intensidades tais como: liberdade, raiva, angústia, satisfação, curiosidade, dentre outros. Achemos prazeroso observar com outros olhos esses fenômenos de transformações que parecem ser insignificantes, pois a vida passa diante dos nossos olhos sem que notássemos os mínimos detalhes que estamos constantemente vivenciando (Citação do grupo, 2009).

Ao ler o trabalho de cada integrante desse grupo observei que a grande maioria separou a expansão e recolhimento da propagação de ondas, como se estas características estivessem separadas num determinado fenômeno. Notadamente esses alunos não perceberam que todos os fenômenos possuem essas duas características ao mesmo tempo. Ou seja, em tudo no micro e no macrocosmo existe a expansão e o recolhimento e também a propagação de ondas. Para alguns alunos era difícil sair de uma observação racional e acessar uma observação contemplativa, o que dificultou o emergir de sensações.

Na primeira observação da aluna ☉13, ela relata: “eu senti o poder e a essência da vida, que é a respiração”. Na segunda observação a aluna utilizou uma metáfora, ao correlacionar as mudanças dos estados emocionais com as mudanças dos estados físicos de uma matéria. Ao observar o vapor que sai da comida quente, relatou:

O que me chamou mais atenção nesse fenômeno, foi perceber que o vapor é uma ‘válvula de escape’ do calor. É a forma que o calor consegue sair do alimento para que o alimento ainda permaneça ‘inteiro’. O sentimento que surgiu a partir dessa observação, foi a liberdade, e mais do que isso, a solidariedade do calor para com o alimento. Eu achei muito interessante essa forma de retirar o calor do alimento para que ele não perca a sua condição. (☉13, 2009).

Essa aluna teve uma vivência sobre estados de resiliência. Seu relato segue:

Assim como nas mudanças físicas das matérias, os nossos sentimentos sofrem alteração o tempo todo. [...] Todos os momentos da nossa vida geram emoções diferentes e elas podem mudar em instantes, de acordo com a intensidade da emoção vivida e dos acontecimentos que nos cercam (☉13, 2009).

Os estados emocionais, na maioria das vezes, são consequências de algum estímulo, seja ele positivo ou negativo, provocam alterações no corpo humano e deixam o indivíduo fora do seu estado normal. [...] os grandes artistas conseguem expressar em suas obras os seus sentimentos acerca de uma determinada situação, sobre tudo aquilo que ele pensa da vida (☉11, 2009).

Nas observações feitas no dia a dia sobre a propagação de ondas, pude notar esse efeito nas pequenas coisas como numa gota ou objeto caindo em um recipiente de água, no vento batendo em um cabelo comprido, numa criança pulando corda, no movimento daquele brinquedo antigo chamado mola, em uma onda de um Tsunami, dentre várias outras coisas. Já nas observações sobre expansão e recolhimento percebi nos movimentos como o de um pulmão em respiração, um algodão doce quando colocado na boca, a pupila dos olhos, os amortecedores de um carro, uma seringa em uso, um acordeom sendo tocado, quando se enche um balão de ar e se esvazia, os ônibus sanfona em uma curva, as molas em geral, um coração batendo, as narinas em uma respiração mais ofegante, os braços no momento de dar um abraço em alguém, os lábios quando se vai mandar um beijo ou até mesmo beijar alguém, dentre várias outras observações (☉14, 2009).

Interessante que, mesmo a aluna tendo separado a expansão/recolhimento da propagação de ondas, ela enquadra as molas nas duas características sem se dar conta de que elas estão contidas em todos os fenômenos.

[...] foi prazeroso olhar com outros olhos esses fenômenos de transformações que parecem ser insignificantes (☉12, 2009).

O que me chamou bastante atenção sobre esses temas foi quando sem perceber comecei a observar e identificar acontecimentos que antes não me chamavam a atenção [...] continuei a observar mesmo sem o pedido da professora, por simples interesse (☉15, 2009).

Escolher um fenômeno para alguns alunos foi bastante conflitante, como para a aluna ☉16, que no início ficou na dúvida entre três possibilidades: minhocão (ônibus), olho de sogra (bombom) e as asas de uma borboleta. Mas, na realidade, a partir de uma experiência que teve com uma caneca quente que a fez passar por alguns sentimentos, escolheu observar as transformações de estados físicos. Segundo a abordagem de Larrosa, mobilizamos-nos com aquilo que nos faz sentido.

Após a entrega do relatório, eu observei um dia uma caneca, na qual minha mãe estava esquentando a água para fazer café, só que ela esqueceu e a caneca secou (a água nela). Num primeiro momento, me deu raiva porque a caneca ficou muito quente e queimou a minha mão, mas depois deu uma sensação de vazio. Percebi então, que o meu tema é: transformações de estados físicos. De modo geral, as partículas que

compõe uma substância podem se organizar de diferentes formas (©16, 2009).

Gostaria de mencionar que, ao buscar recursos no Yoga, mais especificamente na meditação, como exposto em capítulo específico, consegue-se atingir um estado de consciência alterado, que leva a acalmar a mente e a relaxar os músculos, a fim de permitir o aflorar de todo o potencial do Ser. A prática da meditação conduz a uma redução da frequência cerebral, o que oportuniza o fluir de sensações únicas, maior clareza nos pensamentos e, conseqüentemente, maiores possibilidades de criação. Segundo Starling (2013), o Raja Yoga⁸⁸ é baseado na experiência do controle da mente e dos sentidos. É nessa fase que percebo o “ponto morto” ou o “grau zero” dos estudos sobre o Neutro de Barthes e Blanchot (2003). O estado meditativo se assemelha metaforicamente ao estado de uma semente, que contém em estado latente todo o potencial de uma árvore. Quando atingimos o momento de silêncio na meditação, estamos nesse “ponto morto”, ou no “grau zero”. Nesse lugar é que encontramos a possibilidade de ir a qualquer lugar, a qualquer velocidade, e de manifestar um desejo. É essa força de ação, desejo, intensidade e velocidade que o neutro, como definido por Barthes e por Blanchot, possui.

Coreografia: Nossos sentidos, nossas vidas (participação de dez alunos)

Fenômenos observados: cisnes / som do carro, expressão facial das pessoas, canto de um pássaro, coração, respiração, bexiga-balão / calor que evapora do capô do carro, vento, gelo, pupila de uma pessoa quando ela acaba de abrir os olhos.

O grupo teve dificuldade no trabalho acadêmico quando tiveram de estabelecer uma conexão entre a pesquisa do fenômeno e as sensações advindas das observações. Essa dificuldade já partia do momento em que deveriam deixar as sensações fluírem através da observação do fenômeno por eles escolhido. Queriam sempre controlar. Existia pressa, ansiedade e falta de paciência e tempo para que o novo acontecesse, além da dificuldade de se entregar ao imprevisível. Mas também relataram momentos em que as observações desestressavam, que faziam despertar uma atenção até então desapercibida em situações rotineiras, reverberando em transformações.

Morin e Larrosa possuem pensamentos sobre a educação que convergem, dentre eles se insere a questão da enxurrada de informações que recebemos sem que tenhamos tempo e condições para transformá-las em saber, já que se torna cada vez mais rara a

⁸⁸ Raja Yoga é o campo do yoga que estuda técnicas meditativas.

possibilidade de uma experiência. Outro ponto é que a aprendizagem só pode se realizar se o aluno for curioso, questionador e se o acontecimento puder fazer sentido para ele. Segundo Freire (2015), a criatividade é fruto da nossa curiosidade, pois é ela que nos move, e é através dela que nos posicionamos frente ao mundo que não criamos, e sim cocriamos. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2015, p.85).

Percebe-se que o processo começava a fluir a partir do momento em que o aluno conseguia se dar um tempo para essa nova atividade e quando também despertava nele uma certa curiosidade, ao ter expectativas no que poderia vir.

Durante esse processo, a aluna ☉17 espontânea e intuitivamente acabou realizando uma técnica respiratória utilizada no Yoga, o da respiração completa, e relatou os seus efeitos:

Apesar de muitas pessoas acharem essas observações desnecessárias digo que foi uma experiência muito interessante, percebi melhor as minhas emoções e o funcionamento do meu corpo em determinadas situações. [...] no último dia resolvi observar a respiração deitada no sofá, com as duas mãos em cima do músculo diafragma. Dessa vez não dormi, mas tive uma emoção diferente dos dias anteriores que foi a de relaxamento total, afastei os pensamentos ruins e tive uma sensação de tranquilidade (☉17, 2009).

Seguem depoimentos de alguns alunos deste grupo:

Cada um de nós ordena e nomeia aquilo que vê, que escuta e que toca através de um sistema próprio de significados. A percepção é um exercício de confronto entre diferentes sistemas e significados. Perceber é organizar interiormente os elementos levados pelos sentidos. [...] cada pessoa tem um jeito, uma forma, uma emoção diferente de ver as coisas, essas emoções nos são transmitidas para além dos nossos sentidos, elas colhem estímulos não só do meio, mas também do nosso íntimo (☉18, 2009).

[...] esta observação fez com que eu percebesse a grandeza das pequenas coisas simples, que estão no nosso dia-a-dia e não percebemos, foi algo emocionante pois eu vi a perfeição através de um simples animal que vemos diariamente e não damos a devida importância (☉19, 2009).

[...] observei no meu dia a dia, normalmente no caminho de minha casa para a faculdade, todas as manhãs, o movimento que o vento exerce sobre outros corpos ou objetos. Desses objetos ou corpos os que me chamaram mais atenção foram as árvores que através da propagação de ondas do vento proporcionavam uma sonoridade bastante agradável fazendo com que eu sentisse uma proximidade

maior com a natureza, que normalmente não paramos para apreciá-la como uma obra divina (☼13, 2009).

Como reporta o Taoísmo: “O Tao diz que qualquer atividade pode ser transformada em uma atividade sagrada, que qualquer atividade, seja ela qual for, mesmo o arco-e-flecha e a esgrima” (OSHO, 2005, p.102)

Observando esse fenômeno vem um sentimento de descoberta, é algo agradável e satisfatório, como se o mundo se abrisse. Também dá uma sensação de surpresa. Depois de um tempo observando os olhos das pessoas e até meus próprios olhos, fiquei ainda mais fascinada por esse órgão considerado as janelas da alma. Através dos olhos as pessoas conseguem enxergar e observar o que acontece a sua volta. Ao mesmo tempo, através de um olhar a pessoa transmite o que há dentro dela, talvez por isso ao observar os olhos de alguém possa vir sentimentos diferentes (☼20, 2009).

Ao ler e avaliar o trabalho dessa turma, pude perceber que o tempo necessário para a observação do fenômeno não foi cumprido por todos os alunos. Em função disso, passei a solicitar, às turmas seguintes, relatórios semanais que contivessem o relato sobre as experiências que surgiam. Esses relatórios também possuíam o objetivo de me situar com relação à evolução do processo de cada aluno e assim possibilitar uma interferência mais adequada na orientação, caso houvesse necessidade. Também pude observar que grande maioria dos alunos apresentavam dificuldade em fazer uma conexão entre o fenômeno observado e as sensações que afloraram, em outras palavras, os alunos apresentavam dificuldade em realizar um trabalho autoral.

72ª turma - apresentação no XXXIII PAINEL DE DANÇA DA EDUCA/UFU – 2º semestre de 2011

Essa turma era composta de 40 alunos, que se agruparam em 05 grupos, com os seguintes temas: 1. Água, 2. Natureza e suas vibrações, 3. Movimento e emoções, 4. Dependência, 5. Em busca da felicidade.

Dessa turma selecionei apenas um grupo, por considerar a experiência de uma integrante bastante significativa.

Coreografia: Água (participação de cinco alunos)

Foram três a quatro semanas de observação. O grupo relata que o que mais se evidenciou durante as observações de cada integrante do grupo

[...] foi o medo de se entregar a algo que inicialmente nos pareceu meio louco, isso porque para nós seres humanos, tudo o que não nos remete a algum objetivo concreto, à alguma resposta para os nossos questionamentos, aquilo que não nos trará ganhos materiais, sempre nos parece uma perda de tempo. Com isso as sensações de aprisionamento com ansiedade foram as mais recorrentes no grupo. [...] Mas todas essas sensações na verdade nos remetem ao fato de que nos aprisionamos em nossos sentimentos, em nossas obrigações, pois constantemente somos cobrados pela sociedade a dar resultados e não para sentir quem somos. [...] Porém, quando nós chegamos ou pelo menos nos aproximamos do momento de concentração durante as observações, tivemos a mesma sensação de liberdade e tranquilidade, pois estávamos livres dessas obrigações, tranquilos por conquistar um momento, que decidimos chamar de “momento eu”, já que, neste momento deixamos de ser quem nossas obrigações e comandos do mundo externo nos exigem ser para nos encontrar com quem realmente somos. [...] de alguma maneira essa observação veio de forma a aplacar nossas angústias, que nem mesmo sabíamos que existiam... [...]t rabalhamos com as observações a fim de compor uma coreografia que representasse a vivência da observação de cada integrante do grupo (Grupo: Água, 2011).

Morin (2015, p.21) reforça o pensamento de Montaigne, quando apresenta que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”. É inútil sobrecarregar o aluno com um acúmulo enorme de conteúdos sem que ele consiga assimilar, refletir, questionar e dar sentido ao que acontece. Além disso, não temos mais o controle sobre as informações que chegam até nós e tendemos a acumular linguagens discordantes. “As informações constituem parcelas dispersas de saber. [...] Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa (MORIN, 2015, p.16-17). O indivíduo, vivendo na globalidade, perde o contato com o particular, o singular, o concreto, ou seja, permanece na superficialidade. Assim, Morin preconiza tanto uma reforma no ensino, quanto uma reforma no pensamento, sendo que ambas se retroalimentem num ciclo ininterrupto.

A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. [...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2015, p.11).

Desse modo, o destino da educação contemporânea encontra-se na reforma do pensamento, buscando alcançar uma aptidão para organizar o conhecimento e assim adquirir condições de lidar com o complexo dentro de uma visão sistêmica, ligar as duas culturas (humanística e científica), e então fazer surgir as finalidades do ensino, como promover uma cabeça bem-feita, ensinar a condição humana (situar o humano no

Universo), aprender a viver (transformar o conhecimento em sapiência), enfrentar as incertezas, e tornar o cidadão responsável e solidário. Nesse contexto, vejo que as experiências que permitem aos indivíduos se autoconhecerem são bastante pertinentes, quando buscam um entendimento de si, quando requerem o encontro com o outro e quando possibilitam uma interação equilibrada com o meio ambiente, a fim de conquistar uma vida com mais completude.

Gostaria de mencionar apenas uma aluna, a qual vivenciou uma experiência que comprova a existência de memórias celulares, estas registradas através dos acontecimentos que cada um vivencia ao longo de sua vida, assim como as oriundas dos nossos antepassados.

☉21– **Fenômeno escolhido:** torneira gotejando.

A aluna optou em focar o momento da gota saindo pelo bico da torneira. Em suas observações ela relata ter sentido aflição e agonia, pois parecia que a gota não iria ou demorava a se formar. Às vezes percebia que a gota tremia ao sair da torneira. Também descreve que teve ansiedade, medo e até desespero da gota não descer. Ela chegou a comentar que “A gota ao sair da torneira me remeteu à lembrança de um nascimento” (☉21, 2011). Mas também tiveram momentos de calma, tranquilidade, expectativa, espera, apreensão. E ainda, em uma das observações, sentiu agitação ao perceber que a gota caía mais depressa e seu formato se alongava.

A seguir, apresento alguns relatos da aluna, os quais considero bem pertinentes para elucidar esse momento:

Hoje, ao observar o pingo de água se formando na boca da torneira e caindo, remeti ao nascer e morrer, em um momento de lembrança. Senti tristeza e angústia, além de uma leve ansiedade [...] Resolvi colocar a mão para que a gota caísse nela, ela batia em minha mão e escorria como uma lágrima escorrendo pelo rosto [...] Observei que no começo de sua formação a gota é escura, depois fica clara ganhando transparência [...] Nesta observação notei que a gota estava diferente dos outros dias. Ela caía devagar, não se formava da mesma forma, ela já saía pelo bico da torneira pronta. Tive um breve momento de expectativa, pois não sabia quando ela ia sair [...] elas caíam pouco a pouco, vagarosamente, até se desprender da torneira. Veio-me um sentimento de espera e uma admiração pelo momento em que a gota se encontrava na torneira quando se formava [...] a gota tremia bastante [...] a gota caindo rapidamente e seu barulho batendo na água em uma bacia, parecendo uma música, e a sua formação me lembrando um coração pulsando (☉21, 2011).

Contudo, a aluna relata que a observação mais impactante para ela foi realizada no dia 06/09/2011, durante 21 minutos:

Neste dia eu não queria observar, estava meio nervosa com uma situação que ocorreu antes da observação. Mas de alguma forma a observação me acalmou, observei a gota e fui me tranquilizando, parecia ser somente eu e a gota, embora os pensamentos invadissem minha mente. E depois da observação relatei que senti a minha mente leve, calma, serena, talvez a palavra seja mansidão. E ainda, durante a observação me veio a imagem da minha avó paterna (☉21, 2011).

Ao ler os relatórios da aluna, intuitivamente associei as sensações que ela descreveu ao seu próprio nascimento. No meio do processo a indaguei se ela sabia como havia sido o parto da mãe quando ela nasceu. Logo me respondeu que nunca havia conversado sobre isso com a mãe. Sugeri que as duas dialogassem sobre o assunto. E, para a surpresa da aluna, na aula seguinte ela me relatou que a sua mãe havia descrito o seu parto exatamente como a aluna havia sentido nas observações. Ao final de seu relatório ela relaciona metaforicamente suas observações e o “próprio” nascimento:

[...] observa-se que a torneira pode ser o útero materno, que abriga a gota, que está em formação assim como o bebê. Como se diz na definição de gota de água, a maneira mais fácil desta se formar é permitir que o fluido flua suavemente. Este fato correlaciona-se com o momento do parto, onde o bebê nasce e se liberta do útero/torneira. A torneira está retendo esta gota que se forma pouco a pouco, assim como o útero e as outras estruturas retêm o bebê que também se forma pouco a pouco, até nascer, sair, assim como a gota, que vai se formando até nascer/cair pelo bico da torneira. Observando ainda que ambos os processos são gradativos, ocorrem pouco a pouco (☉21, 2011).

A experiência dessa aluna pode nos conduzir às memórias celulares, pesquisada por Candace Pert (2009). Existe a teoria de que as lembranças são armazenadas não só no cérebro, mas também em todo o corpo, através de uma rede psicossomática que se estende por todos os sistemas do organismo. E quando emoções são acessadas, podem trazer à tona uma lembrança. Esses registros, conscientes ou não, em forma de trauma ou não, ficam gravados em nosso corpomente. Existem terapias que conseguem acessar esses traumas, com o intuito de equilibrar o campo energético do indivíduo. Uma delas é a microfisioterapia:

A Microfisioterapia ou do francês, Mikrokinesitherapie, é uma técnica manual da fisioterapia que consiste em identificar no corpo a causa primária de um sintoma ou doença e, a partir disso, estimular a sua auto-cura, fazendo com que o corpo reconheça o agressor (trauma) e desencadeie a eliminação do mesmo. Quando o sistema imunológico não consegue eliminar tal agressor, surgem as cicatrizes patológicas que ficarão na memória do tecido e atrapalharão o funcionamento das

células nos vários tecidos e/ou órgãos do corpo. A técnica tem seus princípios semelhantes aos da homeopatia, pois seguem duas leis principais: a cura pela similitude (semelhante cura o semelhante), e pelo infinitesimal (palpação mínima, medicamento diluído). (HOFFMANN).

74ª turma - apresentação no XXXV PAINEL DE DANÇA DA EDUCA/UFU – 1º semestre de 2013

Essa foi a última turma com a qual desenvolvi o processo. Portanto minhas orientações já foram bem mais claras quanto às tarefas sugeridas. Isto porque ao final de cada semestre eu solicitava aos alunos um breve relatório contendo os aspectos positivos, negativos e sugestões quanto à disciplina, referindo-se ao conteúdo, à metodologia, ao relacionamento da professora com os alunos, ao relacionamento entre os colegas, ao espaço e outros. Importante que esse relatório não precisava ter identificação, pois minha intenção era a de que os alunos pudessem ficar bem à vontade e que expusessem a sua opinião da forma mais sincera possível. Com isso eu possuía um parâmetro do que havia funcionado e do que poderia ter atrapalhado no processo. As sugestões e os aspectos negativos eram bastante relevantes para se pensar num replanejamento. E assim, a cada semestre algo era modificado, ampliado, amadurecido, excluído, ressignificado, num processo de constante reflexão.

Essa turma era composta de 44 alunos, que se agruparam em 08 grupos, com os seguintes temas: 1. Rivachote: sons que movimentam a vida, 2. Liberdade, 3. Vida: a vitalidade da expressão corporal, 4. Cicatrizes, 5. A distância das relações, 6. Estações, 7. Vibrações, 8. Opostos. A seguir, algumas reflexões:

Coreografia: Estações (participação de onze alunos)

Deste grupo selecionei sete integrantes, os quais conseguiram obter uma experiência significativa. Foram oito semanas de observação. Fenômenos observados: efeito da pernada na água, movimento da água em volta de alguém nadando, chuva, gota de água caindo numa poça, bolhas de sabão, água do chuveiro, água saindo de uma mangueira, som da água em ebulição e som da cachoeira.

☉22 – **Fenômeno escolhido:** som da cachoeira.

Nas primeiras semanas a aluna vivenciou várias sensações misturadas, até relatar uma intensa liberdade, onde se perdia na imensidão da cachoeira e nos seus mistérios. Sentiu-se viva, em paz, com receio de apaixonar-se pelo fenômeno. Nas semanas seguintes ela relata ter sonhado com a cachoeira que observava. Estava dentro dessa cachoeira e de repente sentiu-se sufocada e não conseguiu sair da água. Do lado de fora estavam as pessoas que ela ama. Sentiu medo de perdê-las. Mas, quando pensou no amor que as une, ela venceu a barreira. Ao refletir sobre o sonho, a aluna percebe o quanto é tímida em dizer o que sente e se propõem a mudar isso. Em outro relatório subsequente, tivera sensações ruins de lembranças desagradáveis, mas, com a sua persistência na observação, enfrenta e logo vivencia um alívio. Passou a perceber a impermanência das coisas. E, no último relatório, descreve que, observando a força da água, sentiu-se forte para enfrentar os desafios, como se se libertasse de todos os medos e receios. Descreve também que notou a presença de uma pessoa querida que já se foi, e que numa das noites seguintes sonhou com ela, sendo ótimo poder reencontrá-la.

Pude perceber que a aluna alcançou uma profundidade maior na tarefa e que logo conseguiu se conectar com o seu sensível, passando até a sonhar com os aspectos que, de certa forma, a incomodavam ou mesmo impediam de seguir uma vida mais fluida, mas também sonhou com um fato agradável. Relata o seu empoderamento durante o processo, que lhe permitiu ter suporte para lutar pelas suas questões.

☉23 - **Fenômeno escolhido:** som da ebulição da água.

No início não conseguia definir o fenômeno. Observou as bolhas da água fervendo que lhe traziam uma sensação de algo prendendo e o vapor que lhe remetia a algo se libertando. O vapor lhe chamou mais atenção, pois trazia a sensação de voo, misto de liberdade com liderança. Na terceira semana relatou como era bom ser criança, sobre quando dançava, sobre São Paulo. Mistura de choro, saudade, calma e liberdade. Teve lembrança de alguém de quem não se lembrava. Sentiu o cheiro de alguém, mas não soube dizer quem. Brotaram vários autoquestionamentos. Na quarta semana descreveu que, durante a meditação, surgiu a imagem de uma pessoa, a qual não sabe quem é, mas que se sentiu bem ao seu lado. Saudade de amigos, saudade do que ainda não viveu. A aluna percebeu que as observações a ajudam na tomada de decisões. Sentiu prisão, liberdade, segurança e alívio que não sabe explicar. “Cores vibrantes pareciam passar sob meus olhos ” (☉23, 2013). Em outro momento também relatou a

sua agitação e a sua falta de paciência para com a tarefa. Na última semana, após o falecimento de uma tia, passou a observar o começo do vapor e o final das bolhas (a transição). Sonhou com algo relacionado com a observação, mas não se lembra.

Na minha leitura, a aluna estava no caminho, porém necessitava de maior tempo para que as situações pudessem ficar mais claras. Mesmo assim, ela vivenciou lindamente o processo, percebendo inclusive que tomar decisões se torna mais fácil quando meditamos. Como notei certa ansiedade na aluna, eu recomendaria prosseguir com as meditações e praticar a respiração polarizada do Yoga.

☀14 - **Fenômeno escolhido:** efeito da pernada na água.

Numa das observações o aluno se sentiu flutuando e à sua volta tudo ofuscado. Teve vontade de surfar num tubo de onda, sem nunca o ter feito. No terceiro relatório expôs suas lembranças e saudades da infância. No terceiro e quarto relatório descreve que teve sensações ruins, iguais às que temos quando sonhamos que nosso corpo cai em queda livre. Mas que também teve a sensação de estar numa bolha, o que foi bom. Percebeu-se auto observando-se. No quinto relatório, conta que teve lembranças de uma ponte que viu em uma de suas viagens quando era pequeno, sentindo bem-estar e leveza. Também teve lembranças de quando jogava pedras nas águas. No sexto relatório, escreve suas lembranças de quando pescava com o seu pai, “o que já não faço há algum tempo” (☀14, 2013), e parece se distanciar da observação, como se estivesse vendo através de uma outra perspectiva. Teve uma sensação ruim, de lembranças parecendo ser um sonho do qual não se lembrava. Percebeu-se ser apenas um observador de si.

Interessante para mim foi captar que o aluno apresentou lapsos de uma técnica meditativa, na qual nos auto observamos. Essa meditação é oferecida em estágios mais avançados. Seus relatórios são bastante ricos em informação. Sua leitura me traz dados tanto literais quanto metafóricos. Nesse caso, o aluno traz uma sensação boa quando sentiu estar numa bolha. Essa bolha pode ser a representação do útero ou colo de mãe, ou mesmo a segurança que seu pai lhe proporcionava.

☀24 - **Fenômeno escolhido:** água saindo da mangueira.

A aluna descreve uma sensação do próprio corpo se contorcendo ao observar o feixe de água que saía da mangueira. Sentiu vontade de se envolver na água. Notou

também uma paz mental e corporal, como um esvaziamento de toda a negatividade que existia dentro de seu próprio corpo. Corpo se contorcendo, escorregando pelo chão.

Apesar da aluna não ter evidenciado nenhum *insight* e as sensações que apresentou terem sido bem literais, foi uma experiência bastante válida, pois o fenômeno que ela escolheu a instigou para o movimento e proporcionou-lhe um desejo de dançar. Foi uma forma particular de captar elementos para a composição coreográfica.

☀15 - **Fenômeno escolhido:** chuva.

O aluno teve várias sensações, todas misturadas, boas e ruins, porém o mais marcante foi quando ele teve a lembrança da chuva em sua infância. Ora sentia medo quando a chuva vinha, ora tinha sensações boas quando brincava debaixo dela. Veio a saudade de uma pessoa, chorou.

Apesar de o aluno não ter se aprofundado na experiência, ele trouxe algo recorrente nos relatórios que eu li: a lembrança. Isso quer dizer que o processo meditativo possibilita acessar memórias muitas vezes esquecidas e também muitas vezes inconscientes.

☀16 - **Fenômeno escolhido:** bolha de sabão.

O aluno relata que sentiu saudade de sua infância, da criança inocente, pura, transparente e da alegria no sorriso ao ver uma simples bolha de sabão. Mas também sentiu vazio, frio e solidão ao se ver dentro da bolha que o isolava do mundo, impossibilitando-o de interagir. Esse impedimento se fazia através da película transparente que funcionava como uma barreira. O momento, para ele, representava o mistério da procura do próprio eu. Relata ainda “do peso, do desprezo, do cansaço, de nenhuma motivação; como uma bolha em formação e que sofre mutações ao ser recarregada de água e em seguida assoprada, move-se pesada e cai no chão, deixando marcas no solo depois de uma explosão ” (☀16, 2013). Porém, ao ver a bolha estourando tão rápido, pensou em como a vida é curta, bela e clandestina. E aí surge o desejo em se arriscar na tentativa de realizar os seus sonhos e desejos. De ser livre! Em seu último relatório descreve: “Romper a bolha da psicose, libertando-se dos paradoxos, das ilusões, das dúvidas e arriscar na tentativa de realizar os meus sonhos e desejos. E realmente ser livre e viver a vida intensamente ” (☀16, 2013).

O aluno fez reflexões poéticas, porém demonstrando um certo incômodo frente às suas crises existenciais. Mas bastante lúcido do que estava acontecendo com ele naquele momento. Interessante que tanto o aluno ☀14 como o aluno ☀16 trouxeram a visualização de uma bolha, porém a sensação que os dois tiveram foi oposta. Por isso é importante termos acesso ao contexto todo, para então podermos chegar às possíveis hipóteses. Penso que, no caso de ☀16, a experiência trouxe forças para respirar, acreditar e seguir em frente.

☀17 - **Fenômeno escolhido:** efeito do vento nas folhas das árvores/movimento da água em volta de um nadador/corda balançando.

Apesar das dúvidas sobre qual fenômeno observar, e apesar de descrever não conseguir se concentrar nas observações, ficando muito no campo dos pensamentos, ou seja, no racional, conseguiu se acalmar ao focar em sua respiração, chegando a sentir como se estivesse flutuando dentro de uma bolha. Porém o mais interessante foi que esse aluno observou um gosto estranho na boca, inclusive de cheiro. Existem evidências que processos meditativos podem desencadear essas sensações.

Release apresentado pelo grupo:

[...] A observação trouxe para o grupo melhoras significativas, onde começamos a pensar mais sobre as nossas vidas e ter mais confiança e força para enfrentar nossos desafios. Percebemos a necessidade de um momento solitário, para pensar em nossa vida, em nossos sentimentos e para tranquilizar da correria do cotidiano. Sentimos que precisamos nos libertar de sentimentos ruins, e esse momento solitário é muito eficaz para que isso aconteça, assim como é necessário trabalhar aspectos que precisam ser mudados em nossas personalidades. (Grupo: Estações, 2013).

Com essa experiência, os alunos mencionaram ter adquirido maior consciência das transformações que ocorrem em todas as coisas que nos rodeiam. Perceberam como as sensações e os sentimentos podem provocar mudanças. Por isso torna-se importante termos um tempo. Um tempo para desacelerar, para parar, para respirar, para que as experiências possam se processar, para perceber o que até então era imperceptível. Tomar consciência para o que nos afeta, para o que nos constitui. E assim refletir, pensar, mudar. Meditação como meio de amenizar as angústias, os medos, as dores, as ansiedades, as cobranças, as culpas.... Refletir para mudar.

Coreografia: Cicatrizes (participação de dois alunos)

Optei em trazer os dois alunos, pelo fato de este grupo ser representado por uma dupla. Foram oito semanas de observação.

☉25 – **Fenômeno escolhido:** fumaça do incenso.

A aluna se sentiu fazendo parte da fumaça que interagiu com o ar, proporcionando-lhe uma sensação de libertação. Sensação de estar entre as nuvens, em movimento. Ela relata as impressões que percebia como as de anestesiamento, plenitude, felicidade, liberdade, calor, agilidade, fascinação, espontaneidade, da seguinte forma:

[...] como se minha alma lutasse para sair de dentro de mim; como se meu corpo sem os meus comandos desejasse se mover; como se eu interagisse com a fumaça; como se eu me libertasse através das formas da fumaça; como se a minha alma interagisse com a fumaça e o ar; como se minha alma transpassasse o corpo e interagisse com a fumaça (☉ 25, 2013).

Era uma verdadeira entrega para que o corpo pudesse se mover espontaneamente, de dentro para fora e de fora para dentro. Durante duas semanas a aluna descreveu um acontecimento sequencial da experiência. Na primeira semana sentiu medo, solidão, tristeza, um cheiro que lhe remetia a lembranças e muita saudade, não conseguindo identificar de quem, mas acreditava ser de uma pessoa que a fizera sofrer. Na meditação seguinte, ficou bloqueada. Em seguida percebeu um calor do tipo paixão/atração, algo que queria sair de dentro dela, pular a procura de alguma coisa. Sentiu-se atraída pela fumaça e quis se juntar a ela. Também se prostrou, como se o que a mantinha alerta tivesse acabado. “Foi como se eu tivesse feito uma viagem para algum lugar e o tempo passava rápido, parecia que eu estava fugindo de alguma coisa ou de alguém” (☉25, 2013). Também teve medo de algo assombroso que a fazia sofrer, recordações passavam em sua mente, impulsionando-a a fugir. Mas a fumaça do incenso a fazia se sentir encurralada/presa, o que a revoltou e novamente veio a vontade de sair e correr, deixando tudo e todos para trás, sem se importar com as consequências. Queria gritar e extravasar o que estava sentindo, queria lutar e acabar com essa agonia. A raiva apareceu e provocou um choro. Veio um certo alívio, mas sem entender o que estava acontecendo. Na segunda semana a sensação de pressão surgiu novamente, porém foi logo trocada pela liberdade. “De algum modo minha ‘alma’ saiu de dentro de mim,

interagindo com a fumaça que rodopiava e se dissipava no ar” (☉25, 2013). A partir desse momento as observações da aluna se tornaram mais leves. Descreve ter tido vontade de se entregar e jogar. “Uma atração/paixão por alguma coisa, retorcendo o meu interior, parecendo que eu sem me mexer, me mexia. Comecei a me sentir apaixonada pela fumaça e sua sensualidade interagindo com o ar, deixando-me com uma sensação de que nada é impossível” (☉25, 2013). Nas observações seguintes vinha uma leveza e vontade de rir, queria extravasar sua felicidade. Sensação de alívio e de que tudo estava numa “vibe” positiva.

A aluna teve uma experiência que proporcionou uma transformação interna. Conseguiu transmutar o medo, o aprisionamento, a raiva e o sofrimento em força, determinação, liberdade e felicidade. Ela própria relata ter tido consciência de que tudo o que havia passado nesse processo era o reflexo do que estava vivenciando naquele momento de sua vida:

Anteriormente as sensações de medo e raiva me levaram a pensar o que estava se passando em minha vida que tentei camuflar com sorrisos falsos e alegrias momentâneas. Toda essa camuflagem me fez esconder dentro de mim mesma, e me veio à tona o que estava acontecendo. Eu não fazia as coisas que gostava, não me expressava de corpo e alma e me sentia muito presa ao passado. Com as observações do fenômeno da fumaça, que são micropartículas que dançam no ar, percebi diferentes formas de movimentação. Após algumas observações frustrantes, voltei novamente a sentir, fazendo com que eu voltasse a entender melhor o que estava se passando comigo. Depois tive uma espécie de colapso, quando chorei muito, vindo à minha mente o que eu deveria mudar na minha vida. Comecei a enxergar a vida sob uma nova perspectiva. Senti uma sensação de força e energia. Com isso, acredito que estou mais forte para fazer as minhas coisas, escolhas, viver a minha vida como ela é, sem querer controlá-la o tempo todo, não temendo o amanhã e nem o depois, vivendo tudo aos poucos e sem pressa de que algo aconteça. A força interior é a melhor que existe, pois é a que te levanta e te mostra o que há de melhor no mundo. Sinto que estou mais positiva em relação com o planeta, embarcando em uma ‘vibe’ positiva de alegria, amor e paz interior (☉25, 2013).

Não há dúvida de que a dança que ela e o seu parceiro apresentaram no Painel se constituiu com mais leveza, com mais liberdade, com mais fluidez, e muito mais prazerosa.

☼18 - **Fenômeno escolhido:** queima do carvão.

A sensação de perda foi recorrente nas observações do aluno. Os sentimentos variavam entre a alegria e a tristeza. O fogo era um elemento marcante e de

encantamento, pela sua força e poder de transformação própria, assim como a de outro material, que nesse caso foi o carvão. O que chamou a atenção do aluno na questão da perda foi quando ele observou o carvão queimando e este não voltava mais ao seu estado anterior, relatando que “não havia mais aquela imagem inicial que eu tinha do mesmo” (☼18, 2013). Seu depoimento quanto à experiência foi:

O fenômeno observado me fez dar mais valor em muitas coisas que talvez antes eu não dava. Comecei a me importar mais com tudo, de objetos a pessoas, e acho que preciso dar mais valor ao que tenho comigo. Isso tudo se deu devido ao meu sentimento de perda, de que as coisas podem se perder e não voltar a ser o que eram, e apenas acabar, como é o caso do carvão queimado. Estou me policiando para sentir e, principalmente demonstrar essa importância nas pessoas e nas coisas que tenho. A observação me ajudou muito nesse sentido, e espero retribuir com sentimentos bons a todas as pessoas que estão ao meu lado e agradecer a tudo que tenho hoje (☼18, 2013).

Essa experiência fez despertar no aluno maior consciência pelas coisas, que geralmente fica adormecida pela fugacidade dos eventos pelos quais passamos diariamente. O fogo lhe reportou tanto a um encanto quanto a uma sensação de perda, reforçando a imagem da impermanência das coisas. Passar por esse processo fez com que o aluno valorizasse mais a vida, as pessoas de seu convívio e o alertasse para a efemeridade de nossa existência, além de aumentar a sua gratidão por tudo que possui.

Release apresentado pela dupla:

Na disciplina de Linguagem Corporal a professora Sigrid Bitter atribuiu uma atividade de dança criativa e criação coreográfica a partir de uma vertente espiritual que se desenvolve em observações de um fenômeno que é escolhido pelo aluno. Essas observações são feitas todos os dias por pelo menos 5 minutos, adentrando em uma espécie de transe de espírito, ou seja, um estado alterado da consciência, onde não se pensa em nada, deixando a mente vazia, sem preocupações, para que então se adquira um sentimento ou sensação observando o fenômeno. [...] O grupo chegou à temática “cicatrices”, que registra a variedade das sensações/sentimentos que foi vivenciada nesta experiência. A linguagem corporal da coreografia se sustenta na dança criativa, onde cada movimento atinge um patamar de interação com o ser, onde se faz transparecer as essências da vida (Grupo: Cicatrizes, 2013).

Pelos relatos da dupla, ficou nítido que eles passaram por uma transformação positiva durante essa experiência. Os dois possuíam suas angústias, seus medos, suas solidões, que ficaram evidentes, em seus relatórios e depoimentos, enquanto passavam pelo processo meditativo. Mas ambos enfrentaram e almejaram melhoras. Acreditaram e

foram persistentes, mesmo passando por momentos difíceis, de sofrimento e quase desistência. No final conseguiram. Um se respeitando mais, com mais determinação e autoconfiança. O outro sendo grato e valorizando mais a vida, pois se deu conta da fugacidade da existência.

Coreografia: Astronauta (participação de três alunos)

Deste grupo selecionei dois integrantes, por considerar participações significativas. Foram oito semanas de observação. Fenômenos observados: céu noturno, luz do sol irradiando na lua e nas estrelas, mudança nas formas das nuvens.

☉26- **Fenômeno escolhido:** luz do sol irradiando na lua e estrelas.

A aluna menciona a lembrança da mãe num relatório. Conta que não gosta de fazer as observações à noite, pois percebe a imensidão da qual faz parte de uma forma tão pequena. Durante o dia sente-se melhor, já que parece que o céu, as nuvens e o sol são os únicos a compreendê-la, mas infelizmente não podem conversar com ela para lhe dar alguma luz.

Eu olho para o sol, e vejo que ele é tão grande e imponente, mas sempre está lá, sozinho. Quando eu fico feliz e o vejo, até percebo que as nuvens são suas companheiras, aí penso na minha família, que mesmo não estando tão conectada com ela, me sinto segura pois eles sempre estão e estarão comigo (☉26, 2013).

A seguir alguns fragmentos de outros depoimentos da aluna:

[...] o Sol sempre parece estar sozinho e ser responsável por tudo à sua volta. [...] tudo precisa dele e não tem nada maior para ele se apoiar. [...] nada pode chegar tão perto desse astro, [...] nada pode fazer o Sol, para que seja diferente. É assim que ele é, não tem escolhas [...] Mesmo que eu quisesse, não é possível, simples e puramente porque eu não consigo. Ou talvez porque eu não queira mesmo. Eu não quero, por não achar justo, mas me sinto sozinha porque minhas atitudes não agradam ninguém. Não tenho culpa, eu não nasci assim, fui aderindo, modificando e relacionando conceitos e atitudes apresentadas a mim durante a vida (☉26, 2013).

A aluna demonstra uma certa rigidez, previsível de quem pratica artes marciais, no caso dela, Taekwondo. Sente-se autossuficiente, melhor que os outros, mas reconhece a sua solidão e sabe onde está o obstáculo, porém, neste momento deixa claro que não está disposta a mudar, porque teria de abrir mão de seus “princípios, conceitos,

caráter, senso de justiça e responsabilidade” (☉26, 2013). Sua fala é bastante lúcida ao afirmar que hoje ela é um somatório de condicionamentos que foram sendo moldados socialmente no decorrer de sua formação. Na coreografia apresentada, podemos entender a sua força tanto física, quanto de convicção e determinação frente às suas colegas.

☉27- **Fenômeno escolhido:** mudanças das formas das nuvens.

O que chamou minha atenção durante a leitura de seus relatórios foram dois aspectos que considero peculiares ao processo que apresento nesta tese: “É como se naquele momento eu estivesse sentindo algo que não fosse projetado da minha mente, mas sim um sentimento que vinha de dentro de mim ” (☉27, 2013). O esperado nesta proposta é justamente isso, sair de um pensamento mental e permitir que o sensível aflore para que se possa apreender outras experiências. “[...] eu não sei definir o que senti, só sei que é como se eu me visse observando a nuvem” (☉27, 2013). A aluna, mesmo sem saber, relata uma técnica meditativa, já mais avançada, como se o meditante estivesse se vendo de cima e, assim, observando a sua própria meditação e reações. Infelizmente a aluna não prosseguiu com as tarefas.

Release apresentado pelo grupo:

[...] as sensações se devem muito ao estado de espírito em que nos encontramos em cada momento da vida. [...] tudo muda e nós também. [...] Viver é relacionar-se. É estar em relação. Por isso a vida de qualquer um de nós não pode ser analisada pelo que supostamente somos, mas pelo que acontece conosco no mundo. A cada instante, o mundo se relaciona com o nosso corpo, age sobre ele ininterruptamente, produzindo sobre ele efeitos. Assim sendo, viver em relação é viver em transformação contínua. Então, não somos somente nós, por nós mesmos. Somos nós, construídos por nós mesmos e por outros, a partir da interação. Portanto devemos observar, pensar, e refletir sobre as nossas ações à medida que somos responsáveis não apenas pelas nossas atitudes, mas também na repercussão delas nos outros. Enfim, não podemos julgar as pessoas pelas aparências, pois não sabemos o que com elas se passou. E no fundo todos nós somos iguais, por mais diferente que sejamos, sempre haverá algo em nós que refletirá positivamente no outro, basta olhar sem preconceitos (Grupo: Astronauta, 2013).

Esse release representa o estado pelo qual uma integrante do grupo se encontrava. Em conflito, sozinha, com dificuldades nas relações, mas ao mesmo tempo disposta a não se entregar e lutar, apesar da sua resistência frente às mudanças. A aluna

percebe que tudo está interconectado e toma para si a responsabilidade de encarar esse desafio com o qual ela se deparava. Relata que não devemos julgar sem antes conhecer a história do outro. Eu mesma aprendi isso quando lecionava numa escola infantil em Belo Horizonte/MG. Uma criança extremamente agressiva participava de minhas aulas. Não a reprimi, mas procurei saber a sua história, que por sinal justificava tal atitude. Nas aulas seguintes passei a proporcionar para a turma atividades mais colaborativas. Com isso ela começou a se sentir mais segura, mais valorizada, e foi gradativamente aumentando a sua autoestima. Se eu a tivesse julgado e penalizado logo de imediato, eu teria reforçado sua revolta, sua agressividade, sua sensação de menos valia, sem falar na cadeia de complicações que poderia ter se estabelecido naquele momento. Eu costumo dizer sempre que, por trás de toda uma agressividade existe um grito de socorro.

Coreografia: Vibrações (o grupo iniciou com nove integrantes e terminou com a participação de cinco alunos)

Deste grupo selecionei três integrantes, sendo uma participação muito significativa. Foram oito semanas de observação. Fenômenos observados: folhas de árvores em movimento, relação do girassol com o sol, pisca-pisca de árvore de Natal, vento arrastando uma folha, folhas de árvores caindo.

☉28 - **Fenômeno escolhido:** folha caída no chão e o vento a arrastando para longe.

A aluna apresentou-se extremamente ansiosa, querendo que algo acontecesse ou se repetisse nas observações, o que bloqueou o emergir de sensações. Chegou a perceber que quanto mais ela tentava controlar a situação, menos possibilidade de algo acontecer existia, e com mais raiva ficava. Tinha sempre muita pressa, preocupação, raiva e angústia. Devido ao seu estresse, apresentava muita dificuldade em esquecer dos problemas e se concentrar. Mas, quando conseguia, não se preocupar tanto, sentia-se tão bem, como se sua observação a fizesse esquecer de tudo e se desligar do mundo, envolta numa impressão de grande paz. Houve uma sensação recorrente, da qual ela não gostava muito; era a de estar caindo. Isso acontecia tanto com os olhos fechados quanto com os olhos abertos. Uma outra sensação, a qual não sabe explicar como e de onde veio, foi:

[...] parecia estar em um mundo onde só eu parecia ser diferente, e através dessa sensação, anexavam-se outras. Era como se uma tristeza induzisse os meus pensamentos, e toda vez que eu pensava em sair ou

desistir, meu corpo reagia como se estivesse caindo para então, eu levantar novamente [...] O período de observações foi intenso, foram vários dias, semanas que pareciam não acabar mais. O estresse do dia a dia e o cansaço me irritavam muito, fora os problemas do meio, que eu precisava esquecer para que minha mente ficasse totalmente limpa a fim de poder dar prosseguimento ao acontecimento. Frequentemente eu sentia raiva por não conseguir me concentrar. No começo era difícil, pois eu não conseguia pensar em nada. A ansiedade me dominava, eu colocava na minha cabeça o que queria sentir, mas nada acontecia. Quando eu sentia algo diferente, eu achava que aquilo iria acontecer novamente, no outro dia, e assim começava tudo de novo, a ansiedade voltava com tudo. Quando eu estava triste, eu tentava me concentrar, com uma enorme dificuldade, mas conseguia e era incrível, pois era a hora em que eu mais tinha sensações novas. A questão era deixar acontecer” (☉28, 2013).

Seus relatórios demonstravam bastante persistência e vontade, mesmo com todas as dificuldades que encontrava para que um acontecimento pudesse ocorrer. Foram vários relatos de situações onde as folhas foram levadas pelo vento, por redemoinhos e até mesmo pelo vento de terra úmida que se formava com a chuva. Quando a ocasião não permitia observar o fenômeno escolhido, a aluna fechava seus olhos e visualizava a cena. Porém, uma situação era bem recorrente, conforme já mencionado anteriormente; a sensação de seu corpo caindo, o que a deixava insegura e até mesmo com medo de repetir a observação e voltar a sentir o mesmo. Numa observação relatou:

Fechei os olhos, e os pensamentos me rodeavam, me perturbando. Balancei a cabeça para que eles fossem embora. Então durante alguns poucos segundos consegui não pensar em nada. Não sei explicar, mas tive uma sensação estranha como se eu tivesse apanhado, era uma dor por dentro e senti como se meu corpo estivesse caindo. Fiquei impressionada, pois era a primeira vez que aquilo aconteceu (☉28, 2013).

A partir desse relato, a aluna começou a descrever que sentia seu corpo flutuando, desligando-se de tudo, sem se preocupar com nada, era como se ela não existisse. Isso a fez sentir-se em paz, emocionada. Numa das observações, comenta que uma velha árvore com folhas secas chamara a sua atenção. Alguns dias após, relata que não estava bem, cheia de pensamentos negativos que pareciam lhe corroer por dentro, e uma enorme tristeza a dominou. No dia seguinte, mais tranquila, leve e em paz, aconteceu uma grande revelação:

Fechei meus olhos e de repente, em menos de alguns segundos comecei a sentir meu corpo caindo. Essa sensação está me perseguindo, mas desta vez, meu corpo parecia um tapete flutuante, cheio de ondas que iam e vinham. Queria abrir os olhos, mas algo me

dizia para não os abrir naquele momento. Eu, nesse instante, tive um flash de uma imagem a qual nunca havia visto antes. Era de uma pessoa, um rapaz, achei estranho, foi rápido, mas eu conseguia sentir que aquela pessoa queria me dizer algo. De repente tudo se apagou, então eu abri os olhos. Chegando em casa fui logo dizer para minha mãe o que havia acontecido. Ela não acreditava com as descrições que fiz para ela e sobre como tudo havia acontecido. Eu queria que aquele acontecimento se repetisse para ver se realmente era sobre o fenômeno ou se era coisa da minha cabeça. Dois dias depois, revirando alguns papéis em casa, achei uma foto, que nunca tinha visto e muito menos sabia da existência dela. Era uma foto muito idêntica com a imagem que eu havia visto. Confesso que fiquei com medo, pois aquela imagem daquele homem na fotografia era o meu pai, que já se foi há algum tempo. Não entendia mais nada, querendo sentir esta sensação de novo, e nada dela aparecer, não sei o que aconteceu, não sei o que realmente este fenômeno propunha me dizer (☉28, 2013).

Em seu último relatório, a aluna discorre que nesse dia pensou muito sobre a vida, e que “senti meu corpo sendo levado pelo vento como se fosse uma folha, velha e sem importância, me senti numa grande tristeza, e fui embora” (☉28, 2013). Porém afirma: “Quando eu estava confusa em relação a alguma coisa, ou triste, eu adorava fazer a observação, pois muitas vezes eu me acalmei, me inspirei e pensei mais antes de fazer as coisas” (☉28, 2013).

Essa aluna conseguiu acessar um evento que Rudolf Steiner, na Antroposofia, considera o suprassensível. Nesta tese, mencionei esse assunto no Capítulo sobre a Meditação.

☉29- **Fenômeno escolhido:** pisca-pisca de árvore de Natal.

Essa aluna não demonstrou grandes avanços, talvez pela descontinuidade de suas observações. Ela mesma menciona em um dos relatórios, após a tentativa de retomar as observações, tendo se ausentado delas por alguns dias: “com toda a certeza a observação deve ser constante, foi difícil me concentrar no fenômeno” (☉29, 2013). Também está ciente de que várias sensações que vinham durante sua observação eram influenciadas por algum pensamento. Mas relata ter tido sensações diferentes quando observava sem expectativas, como:

Concentrei muito mais nas luzes e no que elas estavam transmitindo, senti uma alegria tão grande, uma vontade de sorrir, sair pulando e correndo de alegria pelo mundo, uma sensação muito boa, acho que nunca senti tal sensação sem nenhum estímulo, é diferente. [...] Não há como definir todas as sensações/sentimentos, às vezes são coisas inexplicáveis como um arrepio, sem que houvesse um verdadeiro motivo (☉29, 2013).

Percebo nessa aluna uma certa necessidade de explicar tudo, e isso a impede de acessar seus conteúdos subjetivos. É como se ela quisesse ter o controle de tudo, e, quando algo sai desse controle, ela volta a racionalizar, apesar de ter tido sensações sobre as quais não sabe elucidar. A aluna se questionou do porquê do pisca-pisca. Foi a sua escolha; mesmo assim a intrigou, porque não achava um motivo racional. Isso é muito bom, pois essa escolha realmente não é mental, e é somente durante o processo que tudo se torna mais claro. Como eu pude perceber, durante todos esses quatro anos de aplicação da metodologia que trago nesta tese, a escolha do fenômeno não é ao acaso. Relata também que teve “saudade das coisas que ainda não viveu”. As observações lhe fizeram pensar na vida. “Não sei qual o verdadeiro motivo da observação, ao mesmo tempo que tenho sensações, tenho reflexões, sentimentos e descanso a mente” (☉29, 2013). De certa forma a aluna percebeu nesse exercício um ganho positivo para a sua vida, o de se doar para si mesma.

☉30 – **Fenômeno escolhido:** folhas caindo de uma árvore.

O processo dessa aluna também não teve muito êxito, já que ela ficava na expectativa de sentir alguma sensação além de sua inquietude e do seu constante estado de estresse. Mesmo assim progrediu um pouco, e às vezes conseguia se envolver de tal forma que se sentia como se fosse aquelas folhas da observação. Algumas sensações lhe intrigaram, como um frio na barriga que sentiu em uma das observações e que não fazia sentido para ela. A aluna relata que esse momento das observações foi bastante significativo, pois a fez refletir sobre a sua própria vida e sobre a grandiosidade do ser humano. Outro relato foi: “Comecei a observar à tarde porque o vento estava mais forte e me senti atraída a observar as folhas no momento. Ao ver as folhas voando senti vontade de correr, como uma espécie de fuga” (☉30, 2013). É notória a necessidade que essa aluna tem de sair do estresse contínuo sob o qual vive. Como ela não percebe isso concretamente, isso pode vir através de um trabalho sutil, como a meditação ou técnicas respiratórias (pranayamas).

Release apresentado pelo grupo:

[...] Esse momento de transe para se desligar da vida e se deixar levar por apenas um fenômeno alterou a vida dos integrantes desse grupo.
 [...] Aprendemos a observar o que realmente é importante para as nossas vidas e descartar aquilo que não nos convém e não nos faz

falta. [...] escolhemos como tema: Vibrações. [...] Ao pensarmos no tema e na coreografia, o grupo refletiu sobre essas mudanças de reações que temos durante o nosso dia a dia. Tudo o que acontece no nosso dia traz sensações boas e ou ruins em forma de vibrações. A troca dessas vibrações entre algo e alguém acontece de diversas formas. (Grupo: Vibrações, 2013).

O importante nesse processo é que algo possa se modificar positivamente na vida do estudante. Essa é uma das propostas desse processo. Entretanto nem sempre é visível e consciente imediatamente; mesmo assim, a sementinha foi plantada.

Coreografia: Liberdade (participação de quatro integrantes)

Selecionei dois integrantes por considerar o material relevante, apesar de insuficiente. O grupo não se empenhou o suficiente, porém concluiu o trabalho com a apresentação coreográfica no Painel. Foram oito semanas de observação. Fenômenos observados: atrito do pneu no asfalto durante uma frenagem, fogo, atrito da pisada durante uma corrida na pista de brita do atletismo, olhar.

☀19 - **Fenômeno escolhido:** atrito do pneu no asfalto durante uma frenagem.

As observações das frenagens foram realizadas tanto na rua quanto na internet, o que tornavam as sensações bem diferentes. Após presenciar dois acidentes durante as observações, o aluno começou a ficar receoso em continuar com a tarefa, mas prosseguiu. Em uma das últimas observações o aluno se visualizou dentro do carro acelerando, quando uma criança cruzava o seu caminho, obrigando-o a frear bruscamente, o que fazia com que ele perdesse o controle do carro e capotasse. Essa cena imaginada o fez refletir, chegando à seguinte conclusão: “Na minha opinião, essa criança pode ser algum impedimento na minha vida que tenho que superar, mas ainda não sei como” (☀19, 2013). Essa tarefa de observação, ou seja, a meditação faz emergir elementos que se referem à nossa própria vida e acabam provocando reflexões.

☀20 – **Fenômeno escolhido:** atrito da pisada durante uma corrida na pista de brita do atletismo.

As observações do atrito das passadas de uma corrida na pista de atletismo começaram a demonstrar resultados a partir da terceira semana. O aluno relata que:

Durante alguns pequenos momentos me pareceu que não havia pensamentos na minha cabeça. Mas certas dúvidas me confundem agora, se não passavam pensamentos como lembro disso? Não consigo imaginar o ato de não pensar e mesmo assim lembrar, sinto como se meu cérebro estivesse me enganando (☼20, 2013).

A estratégia que eu empreguei a fim de obter uma redução na frequência cerebral e oportunizar aos alunos saírem do campo cognitivo para vivenciarem mais o sensorial, foi solicitar que, durante a prática das observações, os alunos evitassem pensar em algo. ☼20 tem razão quando percebe que é impossível termos momentos sem pensamentos, mas o objetivo da meditação é espaçar o tempo que existe entre um pensamento e o outro, o que ele conseguiu numa observação subsequente:

Hoje decidi correr antes de fazer a observação, e acho que isso me ajudou muito. Consegui relaxar muito mais que o normal, alguns pensamentos passavam, mas com menos frequência. Me senti momentaneamente relaxado e sem preocupações, me senti sem peso nas ‘costas’, sem peso na consciência. Foi bastante agradável, pena que durou pouco tempo (☼20, 2013).

Mas também houve dias nos quais a meditação não funcionou muito bem, como:

Hoje foi muito ruim, não consegui me concentrar momento algum. Tive alguns problemas pessoais mais cedo e isso não parava de me incomodar. Hoje acho que foi um dos piores dias, pois no momento da observação, todos os meus problemas vieram à tona, não consegui mais concentrar e essas lembranças me deixaram bastante triste (☼20, 2013).

Apesar desse episódio, é notório que o procedimento meditativo funciona como um catalisador de situações pessoais a serem resolvidas, e que muitas vezes o próprio momento contemplativo apresenta caminhos para possíveis soluções.

Release apresentado pelo grupo:

[...] A sensação sentida em comum no nosso grupo foi a liberdade, essa sentida através do pisar na brita em uma corrida, da frenagem de um carro no asfalto, do movimento do olhar e do movimento do fogo. Em comum acordo do nosso grupo, liberdade é a capacidade de agir por si próprio, com autodeterminação, independência e autonomia total. Sentimento esse praticamente impossível de ser sentido normalmente na sociedade em que vivemos, mas que através da observação do fenômeno conseguimos senti-lo em sua plenitude. Podíamos, no momento da observação, gozar dessa liberdade, mesmo que momentânea, e que trazia um conforto e um prazer imenso. Muitas vezes essa sensação sentida por nós, era somente uma maneira de fugir de algum problema ou preocupação da vida. E o seu melhor,

liberdade sem dependência, por si próprio livre (Grupo: Liberdade, 2013).

Coreografia: A vida (participação de três integrantes)

Deste grupo selecionei dois integrantes, por terem tido uma participação mais significativa. Foram oito semanas de observação. Fenômenos observados: coração, pulso da artéria radial, batidas do coração.

☀21 – **Fenômeno escolhido:** batidas do coração.

O aluno observou os seus próprios batimentos, os de seu irmão e os batimentos de um vídeo, relatando ter tido reações positivas, como o estado de relaxamento ou mesmo se sentindo mais forte e mais vivo, mas que também apresentou sensações desconfortáveis, como a impressão de que o coração batia muito forte, como se quisesse sair pela boca, além da taquicardia. Durante o processo ele percebeu que os resultados das observações dependiam do seu estado emocional no momento. Era uma mescla de sensações, estresse, aprisionamento, liberdade, ansiedade, que trazia uma falta de ar, dentre outras.

A seguir relatos desse aluno sobre algumas sensações que teve ao observar o fenômeno:

Me senti como se estivesse preso dentro de uma bolha de sabão, sobrevoando à minha volta. Foi bom, pois achei que estava em um lugar onde nunca estive antes. [...] respirei fundo e comecei a imaginar um grande coração bonito, onde a cada contração o sangue fluía em uma velocidade e força surpreendente como se estivesse em erupção. Senti uma sensação tão forte que meu peito chegou a arder. Nunca havia sentido isso antes. [...] No dia em que eu estava muito cansado, tanto física quanto mentalmente, o exercício me ajudou a relaxar, e inclusive a refletir sobre as minhas ações. Sensação de perda, de vazio e ao mesmo tempo de ganho, de preenchimento. Penso que eu estou em conflito, buscando um equilíbrio emocional. [...] Tive sensação de medo e preocupação. Deve ter sido por causa de uma prova que fiz, das cobranças. Respirei fundo e fiquei mais tempo no exercício até que eu me deparei com uma luz bem clara e forte. Abri os olhos e fui deitar. [...] Tentei relaxar, respirando fundo, fechei os olhos. Comecei a prestar atenção nas batidas do meu coração, às vezes batendo mais lento e às vezes mais rápido e forte. De repente senti como se estivesse preso dentro de uma caverna, onde existia um silêncio total. Tive diversas sensações, uma delas foi falta de ar, parecia que estava sufocado e ao mesmo tempo parecia que eu fazia parte de um outro mundo, onde não existia regras, violência e responsabilidades (☀21, 2013).

Mais relatos ao prosseguir com a meditação:

Nesse estágio eu não preciso ficar preso ao fenômeno, consigo sentir diversas sensações ao fechar os olhos. Eu consigo desligar do mundo real e fazer parte, às vezes, daquilo que eu queria e quisesse sentir: sensação de voar, como se estivesse correndo com o máximo de VO2 que pudesse, sem regras, sem medo de sentir o que estivesse à minha frente. Já consigo perceber diferença em minha mente, consigo lidar melhor com os meus problemas, sou mais forte psicologicamente, tenho mais coragem de enfrentar meu medo, minhas dificuldades, tenho mais facilidade para encontrar várias soluções para um mesmo problema e consigo ter mais paciência para tentar compreender as coisas ao meu redor, compreender melhor as pessoas. [...] Senti como se eu fosse uma lâmpada que ficava apagando e acendendo. [...] Assisti a um vídeo sobre o coração de uma baleia. Fiquei pensando como meu coração era pequeno e frágil em comparação ao da baleia. Tive a sensação de estar escalando o monte Everest. Senti frio na barriga e sensações de euforia. Meu coração disparou muito e quando acabou eu estava suando frio. [...] gosto de aventura e emoção. [...] Já consigo naturalmente meditar no fenômeno sentindo diversas sensações: relaxamento, alegria, estresse... No geral percebo um vazio em minha volta como se só existisse eu. Está sendo muito produtivo (bom) para mim, me ajudando a dominar as diversas sensações e também a descobrir o que eu quero, sem medo de errar. [...] Num dos treinos de natação senti como se eu estivesse voando e também como se eu estivesse no fundo do oceano, sendo um grande peixe, forte e rápido. Num dos treinos de corrida tive a sensação de estar dando a volta ao mundo, de estar numa grande competição internacional e também a sensação de ser um herói que tinha que salvar o mundo de um grande cometa que iria cair na terra (☼21, 2013).

O aluno se envolveu bastante nas tarefas, vivenciando várias sensações, e, por estar alerta, ou seja, com atenção plena, aproveitou para refletir sobre situações que surgiam durante toda a experiência. Tentava também relacionar a sensação com o momento atual de sua vida, porém nem sempre obtinha respostas imediatas. É um exercício de entrega, paciência, aceitação e observação contínua. Em seu depoimento, o aluno expressa que teve um grande ganho em sua vida através dessa experiência.

☼22 - **Fenômeno escolhido:** pulso da artéria radial.

O aluno relata ter tido, durante as observações, sensações de formigamento nas mãos, nos pés e no centro da testa; mãos e corpo muito quentes; corpo leve e mente distante; pensamentos quase vazios. Ao observar a distensão e o relaxamento da artéria lhe veio a imagem de um inseto rastejante que necessita desses movimentos para se locomover. Percebe a magnitude da vida ao se dar conta de que, sem aquele movimento nas artérias, a vida humana não seria possível.

Um de seus depoimentos: “Não vejo a hora de colocar esses sentimentos e sensações em prática e me expressar através deles “ (☉22, 2013).

O aluno conseguiu realizar a tarefa proposta, chegando a alcançar um estado meditativo, apesar de não ter tido sensações significantes. As sensações de formigamento são muito comuns quando se entra em estado meditativo. Ele também evoca a sua motivação para transpor em movimentos as sensações que obteve nas meditações, ou seja, sua vontade em utilizar os elementos que a experiência lhe proporcionou e para traduzi-los em dança.

Release apresentado pelo grupo:

Para existir vida deve existir morte. O coração, símbolo das emoções, trabalha durante toda a vida para manter o organismo em condições adequadas de sobrevivência. Queremos mostrar a todos a linha tênue que separa a vida da morte, a luta diária pela sobrevivência vencendo os limites impostos pela vida moderna, queremos mostrar a força necessária para transformar o mundo em que vivemos, a luta contra todos que limitam nossos sonhos, a luta pela vida! (Grupo: A vida, 2013).

Sem dúvida, o grupo possui muita energia, vitalidade, sonhos e disposição para batalhar por um mundo melhor; o que podemos ver na coreografia que apresentaram (vídeo em anexo).

Coreografia: Rivachote (participação de nove integrantes)

Deste grupo selecionei seis integrantes, por terem tido uma participação mais significativa. Foram oito semanas de observação. Fenômenos observados: canto dos pássaros em região urbana, som do vento, som de uma goteira, alto-falante de uma caixa de som, som de um córrego, o barulho da chuva na janela, som dos pássaros, mugido das vacas, som do berrante.

☉31 – Fenômeno escolhido: chuva.

Segundo relatos da aluna, a sensação que mais se repetiu durante suas observações foi a tranquilidade, mas a sensação do vazio chamou mais atenção a ela. “[...]sentir a ausência de algo, mas não saber o significado. E saber que esse algo é importante e faz falta” (☉31, 2013). Logo em seguida ela complementa com uma conjectura: “Sentir esse vazio pode estar relacionado a alguma lembrança com a chuva, que rememora o que provoca a saudade” (☉31, 2013). Conforme a intensidade da

chuva, a aluna sentiu tranquilidade, calma, medo, limpeza na alma, calma, cansaço, leveza, sono, insegurança, angústia e raiva (sem conseguir identificar a razão). Relata ainda que, ao final das observações, ela se sentia mais próxima das pessoas de que tem saudade e não vê mais.

Um depoimento:

Sentia saudade de algo que eu não tinha mais por perto, me fazendo ficar presa a isso, e sentindo-me incomodada. Quando eu ia escrever no papel, não conseguia compreender. Então, um dia à tarde estava deitada em minha casa e sonhei com minha avó, que faleceu há um ano. Me veio lembranças da minha infância, quando eu ia para a casa dela nas férias e lá me sentia segura e livre. A partir desse dia comecei a ter essas sensações de segurança e ao mesmo tempo de liberdade (☉31, 2013).

No início das observações, a aluna relata a sensação de sentir falta de algo, de ter saudade, mas não conseguia identificar a origem. Com o passar das observações, chegou a sonhar com a sua avó que já havia falecido. Essa avó havia sido muito importante em sua infância. A partir dessa identificação, passou a sentir a segurança e a liberdade que sentia quando estava de férias na casa da avó. Esse caso evidencia um dos possíveis efeitos dos estados meditativos. Ao mesmo tempo em que a meditação provoca o emergir de sensações (nem sempre conscientes), a sua constância permite a resolução de questões não resolvidas, ou mal resolvidas ou até mesmo ainda nem percebidas.

☉23 – **Fenômeno escolhido:** chuva e som da goteira.

O aluno realizava as observações ora na natureza, ora através de vídeos. Ele não conseguiu se entregar para as sensações, pois ficava sempre relembando situações ou mesmo imaginando. Permanecia muito no campo mental. Por algum motivo instalou-se uma resistência. O aluno relata: “Após a orientação da professora, consegui escapar dos pensamentos, voltando a atenção para o fenômeno. Nesse momento comecei a sentir alguma coisa no peito e a partir daí foi mais difícil me concentrar” (☉23, 2013). Algumas vezes o medo que surge ao vivenciar algo desconhecido e também da incerteza do caminho, principalmente quando acompanhada por uma sensação ruim, acaba bloqueando o processo meditativo, o qual só terá resultados com a entrega, a abertura e a paciência do praticante. Mesmo assim, o aluno relatou que a meditação funcionou como um momento de pensar seus caminhos. Isso lhe fez muito bem, pois pode reafirmar ou trocar algumas metas na sua vida.

☉32– **Fenômeno escolhido:** o canto dos pássaros.

A aluna relatou que se sentia como os pássaros. Estes, quando ameaçados e com medo, voam para longe, fugindo daquela situação, buscando outros lugares. Pensou no aprisionamento dos pássaros nas gaiolas, que são submetidos a espaços limitados e deles não conseguem sair. Às vezes ela também se sentia assim. Porém não conseguiu aprofundar nas questões sobre a sua observação.

☉33– **Fenômeno escolhido:** o som do vento.

A aluna relatou que, ao observar o som do vento durante a noite numa fazenda, teve uma sensação de vertigem, perturbação, medo e aflição. Resolveu não prosseguir com a meditação. Num outro momento, a aluna observou o fenômeno durante uma chuva forte, o que lhe provocou medo. Como já mencionei anteriormente, o medo acaba bloqueando o processo. Talvez por isso a aluna tenha abandonado as observações, o que é lamentável, pois, com um pouco mais de persistência, poderiam ter surgido várias questões interessantes a serem elaboradas. Entretanto, eu, como orientadora do processo, sei que cada um tem o seu próprio tempo, e que os *insights* só surgem quando estamos preparados. Portanto, é fundamental respeitarmos o momento de cada indivíduo.

☼24 – **Fenômeno escolhido:** sons da água de um córrego.

O aluno realizou as observações tanto na natureza quanto em vídeos. Seu processo não avançou muito. Relata que teve sensações recorrentes de vazio e raiva. Mas também de confiança, ao perceber que toda água que ia embora tinha um destino. O aluno descreve: “[...] ficou mais do que provado com essas observações que podemos nos surpreender com as coisas mais simples e às vezes nos decepcionar com as coisas das quais esperamos muito” (☼24, 2013).

☼25 – **Fenômeno escolhido:** o som de um berrante.

O aluno realizou suas observações tanto pela internet quanto no plano real, e confessa ter sido bem diferente. Estar frente ao fenômeno real escolhido potencializou o surgimento das sensações. Conforme o relato do próprio aluno, ele “conseguiu liberar os pensamentos”, após grande dificuldade em sair do seu campo mental, da ansiedade, do tédio e do desconforto. Relata que ficou intrigado quando identificou a “perda da

percepção do som do berrante”, já que era esse fenômeno que ele se dispusera a observar. Também sentiu formigamento nas mãos e uma sensação de estar flutuando. Esse aluno, como outros, necessitava de mais tempo para as observações, o que não foi possível, por estarmos seguindo um cronograma acadêmico.

Release apresentado pelo grupo:

[...] Durante o período das observações, os sons produzidos pelos fenômenos proporcionaram algumas sensações, o que nos fez refletir sobre o nosso passado e também escolher sobre o nosso presente e futuro. Assim, foi possível criar uma relação íntima com o nosso fenômeno, possibilitando diversas formas de expressá-lo. [...] No decorrer desta experiência percebemos algumas mudanças em nossas vidas. Uma vez que a água simboliza purificação e passagem para uma vida nova em muitas crenças, também percebemos que a mesma pode alterar o humor de muitas pessoas. Ao observar o alto-falante notamos que tudo na vida tem o seu tempo e que precisamos entrar no ritmo, não perdendo o compasso, pois, assim como os pássaros, o tempo também voa (Grupo: Rivachote, 2013).

Coreografia: Diferenças (participação de três integrantes)

Deste grupo selecionei dois integrantes, por terem tido uma participação mais significativa. Foram oito semanas de observação. Fenômenos observados: folhas das árvores em momentos distintos do dia, movimento das folhas nas copas das árvores, folhas das árvores.

☀26 – **Fenômeno escolhido:** folhas das árvores em momentos distintos do dia.

Em suas observações percebeu que até as folhas têm a sua individualidade e que os seus movimentos dependem do período do dia, das situações climáticas, dentre outros fatores. E que o momento de maior intensidade delas se dá através do movimento.

Cada folha tem a sua individualidade e o movimento é a única maneira delas se encontrarem e se libertarem no espaço. [...] Na minha imaginação a única razão para elas existirem e o que as tirava da mesmice era o movimento. Então vale a pena enaltecer o vento, o sol e a chuva por possibilitarem esse momento das folhas nas árvores (☀26, 2013).

Depoimento:

Quando a professora explicou como seria essa observação, eu não via sentido nenhum e nem utilidade para estar fazendo aquilo. Nas primeiras observações tive dificuldades em me concentrar, ‘esvaziar a mente’, pois sempre passava algo pela minha cabeça, como problemas pessoais, preocupações e, portanto, não conseguia focar no meu fenômeno. Com o passar dos dias, percebi que no momento da observação eu me tranquilizava, ficava sereno e comecei a concentrar apenas naquilo que estava fazendo no momento. Observava as folhas das árvores em diversos lugares, como um experimento mesmo, e de todas as vezes que observei, a sensação que mais me marcou foi a serenidade e a tranquilidade. Contudo, com essas observações passei a dar valor e contemplar mais os fenômenos da vida cotidiana, perceber mais as pessoas e valorizar o meio ambiente (☉26, 2013).

Esse aluno, assim como vários outros, relatou a dificuldade de parar por um tempo para observar um fenômeno. Isso era ocasionado pela correria do dia a dia, pelo estresse, pelas cobranças, pela ansiedade assim como vários outros fatores. Mas quando eles conseguiam atingir um estado de atenção plena, conseguiam também alcançar uma paz interna, a qual unanimemente era considerada uma sensação positiva.

☉27 – **Fenômeno escolhido:** movimento das folhas nas copas das árvores.

O aluno sentiu muita ansiedade, angústia, tristeza; mas, quando conseguia ‘esvaziar a mente’, vinha a sensação de serenidade, de calma e de liberdade. Durante o processo, percebeu sua respiração melhorando e os problemas se diluindo. Num determinado dia, sentiu-se muito nervoso e resolveu fazer a observação para se acalmar. Vários pensamentos passaram por sua mente, e é incrível que aquilo que o aborrecia tenha deixado de ser foco dela. Logo os pensamentos sumiram, porém, foi acometido por uma revolta muito grande. A partir desse momento, mudou o seu olhar sobre a própria vida, principalmente quanto ao aspecto profissional. Mesmo o aluno não tendo relatado do que se tratava, esse fato pode confirmar que a meditação é uma potente ferramenta para encontrar um eixo e para tomar decisões mais sensatas e mais diretivas.

Depoimento do aluno ☉27:

A partir dessa experiência eu percebi que a angústia e a tristeza que eu senti numa das observações era um sentimento que estava guardado dentro de mim, já fazia tempo, e eu tentava esconder. E foi na hora da observação, com a mente ‘vazia’, é que eu relembrei de tudo o que havia acontecido. A pesquisa, que realizamos sobre o fenômeno e as sensações, me ajudou também a saber que posso trabalhar positivamente dentro dessas sensações mesmo elas sendo

teoricamente ruins. Tenho que aceitar o que aconteceu e simplesmente trabalhar em cima disso (☀27, 2013).

Release apresentado pelo grupo:

Começamos uma experiência diferente, onde tínhamos que observar um fenômeno de nossa escolha. Então escolhemos as folhas das árvores. Iniciamos com breves observações que nos surpreenderam bastante. Sentimos paz, tranquilidade, liberdade. O medo, as confusões e a angústia também fizeram parte dos nossos sentimentos, porém muito pouco. Esse primeiro passo nos mostrou o quanto nossa mente é ocupada por coisas que talvez não deveriam estar ali. Lembranças boas e ruins de um passado longo e também curto vieram à tona, além de planos para o futuro também. Depois tivemos que pesquisar e correlacionar nosso fenômeno e nossas sensações. Não fugiu do que esperávamos, onde concluímos que ser tranquilo e viver em paz, sem preconceito com o próximo não faz mal a ninguém. (Grupo: Diferenças, 2013).

Concluindo

Muitos alunos dessa turma observaram os seus fenômenos via vídeos da internet, pela dificuldade em observá-los num campo real, tornando-se uma experiência mais fraca por faltar a presença real do fenômeno, o que pode ter dificultado o surgimento de sensações. Por outro lado, não posso interferir na escolha do fenômeno, já que ela não acontece por acaso; porém, para as próximas turmas, ficarei mais atenta a essa questão. O aspecto positivo nessa turma foram as oito semanas de observação, o que possibilitou a realização da experiência para a grande maioria dos alunos. Percebi ser imprescindível ofertar um tempo de no mínimo seis semanas para as observações (meditações), pois, nos meus primeiros contatos com os alunos, eles acham a proposta muito estranha, pois foge de todos os padrões até então por eles conhecidos e familiarizados. Agora a predisposição dos alunos é diferente, pois o conteúdo está incorporado numa disciplina, ao contrário de quando eles solicitavam essas atividades de forma esporádica. Em geral eles apresentam-se com certa resistência, e só se disponibilizam para a tarefa quando adquirem maior confiança, ou seja, quando começam a compreender efetivamente a tarefa, e, ao sentirem-se mais seguros, posicionam-se mais abertos e entregues para a experiência. Isso ocorre por volta da segunda ou terceira semana. A partir desse momento é que as sensações mais profundas possuem a chance de emergir e então possibilitar os *insights*. Quando os alunos conseguem entrar no processo propriamente dito, as sensações, principalmente inesperadas, surgem tanto no campo físico quanto no mental e emocional. Mas também

no campo suprasensível (espiritual), quando memórias de fatos adormecidos e até mesmo memórias dos antepassados podem se manifestar.

Através dos relatórios que os alunos apresentaram, pude constatar que seus dias são estressantes, corridos, cansativos, preenchidos de obrigações, tensos, cheios de responsabilidades e preocupações, dentre outras questões relatadas. E é quase unânime a dificuldade que eles possuem em parar por um período diário de cinco a dez minutos para observar algo que seja diferente de suas rotinas. Eles mal conseguem perceber a própria respiração. Não sabem dar tempo ao tempo, aliás, para eles, isso é perda de tempo! Não respeitam o fluxo natural dos acontecimentos. Não conseguem ficar despertos sem ansiedades, angústias, medos e pânicos. A presença do aqui e agora lhes foge do controle. Mas isso tudo acontece não por sua opção, esse estado é até imperceptível para eles.

Entretanto, quando os alunos conseguem entrar no processo dessa tarefa, eles relatam sensações recorrentes, como, relaxamento, tranquilidade, paz, visão mais clara dos fatos, maior autoconfiança, aumento do estado de atenção, melhora respiratória, auto encontro, maior segurança nas decisões, maior equilíbrio físico/emocional/mental/espiritual. E ainda, através da observação de coisas e/ou fatos tão pequenos (até mesmo irrelevantes), passam a perceber que estas coisas/fatos são essenciais para a nossa existência, e o quão é importante esse “ínfimo” que nem percebemos ou nem damos valor. Os alunos também entenderam que as sensações que surgem estão diretamente relacionadas com o estado de espírito e emocional no momento de cada meditação. Com as observações, os alunos passam a prestar mais atenção aos detalhes que rotineiramente são desapercibidos e começam a valorizar mais os acontecimentos, as pessoas, os animais, a natureza, enfim, o ambiente onde se inserem, pois acordam para a fugacidade da vida, além de passar a incorporar um estado de atenção plena. Com isso, conquistam um espaço infinito de possibilidades reais.

Nesse sentido, suscito Freire, que, em seu livro *Pedagogia da autonomia* (2015), discute alguns saberes indispensáveis da prática progressista e aponta a reflexão crítica como imprescindível na relação teoria/prática. Para ele, “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p.24, grifo do autor). É encorajar o aluno a se arriscar, se aventurar, criar e refazer algo já aprendido, ou mesmo novo, é permitir a manifestação autêntica e autônoma do aluno, as quais possibilitarão a expressão da liberdade.

Não adianta o professor almejar transferir a sua própria experiência ao educando, já que somos todos únicos, com nossas próprias singularidades; e uma experiência, mesmo que repetida, nunca será a mesma. O que pode ser feito é provocar situações em que o outro possa ter a sua própria experiência. Nesse processo, quem ensina aprende ao ensinar, tendo em vista que somos seres históricos inacabados. O inacabamento só existe onde encontramos vida. E a vida nos faz existir, à medida que adquirimos um corpo consciente, receptivo, disposto a aprender, transformar, criar, e não um corpo como mero depósito vazio a ser preenchido por conteúdos. Esse inacabamento ou inconclusão instiga o indivíduo a um permanente processo de busca. Ainda para Freire (2015), a existência envolve linguagem, cultura, comunicação em níveis mais profundos e complexos. E, para existir, torna-se necessário assumir o direito e o dever de escolher, deliberar, vencer obstáculos, produzir uma política, e assim constituir uma prática formadora e ética. Estarmos conscientes disso nos possibilita ir mais além e assumir um ser aventureiro responsável.

Nada precisa ser perfeito, mas sim inteiro!

PARTE III: A EXPERIÊNCIA

Capítulo 4

A POTÊNCIA CRIATIVA: CAMINHOS POSSÍVEIS DE MOVIMENTOS

Nesse capítulo serão abordadas as vivências que os alunos tiveram em sala de aula, ou, mais explicitamente dizendo, em quadra poliesportiva reservada especificamente para a disciplina “Estudos da Linguagem Corporal”, que ministrei. Nessas aulas os alunos entraram em contato, principalmente, com os princípios do trabalho em Dança de Rudolf Laban. Percebi que, mesmo não sendo o propósito no período em que se desenvolveu a experiência, foram utilizados fundamentos da Educação Somática, muito provavelmente devido às experiências holísticas que tive em minha trajetória de vida. Porém não abordarei esse conteúdo, apesar de reconhecer o seu valor e a sua conexão com esta pesquisa.

Num primeiro momento, direcionei a vivência pautada na dança criativa⁸⁹, a fim de que os alunos pudessem aumentar e/ou descobrir novos repertórios de movimentos. Na segunda etapa, os alunos primeiramente vivenciaram, estudaram e analisaram a fundamentação dos estudos de Laban, para então criar movimentos próprios, e assim selecionar os que poderiam ter consonância com a temática coreográfica proposta pelo grupo. Finalizando, o grupo partiu para a construção propriamente dita, quando puderam testar vários componentes que se somam à dança, como o repertório sonoro, o figurino, a iluminação, o cenário e outros recursos especiais. Essa produção foi então apresentada num Painel de Dança.

Na fase da criação de movimentos próprios, foi proposto aos alunos pesquisar, criar e selecionar movimentos e sequências de movimentos que pudessem dialogar com a temática coreográfica escolhida pelo grupo, a partir dos conteúdos adquiridos nas vivências durante todo o processo desenvolvido, ou seja, nas fases da meditação, dos trabalhos teóricos e das aulas práticas com abordagem em Laban. Foi um momento de grande experimentação, que envolvia todos os integrantes do grupo, cada um trazendo a sua história, a sua experiência e as várias possibilidades que surgiam ao pensar o processo.

No campo dos processos de criação, gostaria de trazer a linha de pensamento de Fayga Ostrower (1983), pelo fato de ela ter se debruçado e aprofundado nas discussões sobre essa temática. Segundo a autora, todo ser humano possui um potencial criativo, e colocá-lo em prática torna-se uma necessidade. A criatividade abarca uma grande amplitude de ação na existência do homem, e por isso Ostrower afirma que criar e viver se interligam. A criatividade é inerente ao homem, é individual, e recebe influências culturais e sociais. E essas conexões darão forma aos símbolos e significados. São interferências que se traduzem numa comunicação que, por sua vez, traduzirá aspectos expressivos de um desenvolvimento interior.

A espontaneidade e a liberdade no criar estão vinculadas a processos de crescimento e amadurecimento. Porém, o homem contemporâneo depara-se com os riscos de uma alienação decorrente dos condicionamentos e de outros fatores que o moldam, afetando assim o seu real potencial de criação. Essa alienação faz com que

⁸⁹ "dança criativa", segundo Isabel Marques, foi um termo difundido principalmente nos países de língua inglesa (a chamada *creative dance*). Esse termo sugere que as aulas de dança devem permitir e incentivar os alunos a experimentar, explorar, expandir, "colocar seu eu" no processo de experimentação de gestos e de movimentos. Ou seja, devem possibilitar que os alunos, literalmente, "criem" suas danças com seus corpos e emoções (MARQUES, 1997, p.29, grifo do autor).

tenhamos alunos bastante resistentes a novas propostas, pois insistem em não sair de sua zona de conforto, ou mesmo estão tão arraigados ao convencional, que não conseguem pensar em possíveis mudanças. Existem também aqueles alunos conectados à era da informática, que recebem uma avalanche de informações, necessitando processá-las aceleradamente, e acabam percebendo apenas o ambiente externo, ficando adormecida toda a percepção de si mesmo. Por isso, entendo que a proposta desta pesquisa só vem a contribuir para mais uma possibilidade de acesso ao potencial de criatividade do indivíduo. E não só numa perspectiva individual, mas também numa construção em grupo.

E ainda, sobre a potência que todo ser humano carrega, Peter Pál Pelbart descreve, em seu texto *Indivíduo e potência* (PELBART, 2011), que a individuação provém de um campo de tensões, potências, intensidades, singularidades, representando o pré-individual, constituindo-se para além da forma e da matéria. “O indivíduo [...] é o limite que o define, mais essa carga de ilimitado que ele arrasta consigo” (PELBART, 2011, p.35). A noção de grupo, para o autor, não é a da simples reunião de pessoas, e sim a soma das cargas pré-individuais que cada integrante possui. A seguinte citação me reportou à noção do neutro de Roland Barthes e Maurice Blanchot:

Tomemos o belo exemplo do estado pré-revolucionário, um estado de supersaturação, de ebulição, de multipotencialidade, uma miríade de potenciais coexistem, e ali, num certo sentido, ainda tudo é possível, nada está dado e tudo é possível, não há uma forma ainda que se sobrepõe ao conjunto, mas um acontecimento está prestes a advir, uma estrutura prestes a jorrar, basta que um germe estrutural, ou o acaso, ou uma idéia proveniente de outro lugar “pegue” e se dissemine, sofrendo as variações que o campo lhe impõe (PELBART, 2011, p.38, grifo do autor).

Esse estado é o que Barthes e Blanchot (2003) denominam de ponto morto de um desejo furioso ou mesmo o grau zero da escritura⁹⁰, ou seja, é um estado latente que carrega toda a potência do surgimento de algo, que emerge com toda a sua energia a partir de um ponto aparentemente sem ação, bastando apenas ser acionado. Nada está pronto, nada é previsível, tudo está por vir, com toda a força vital que possa existir. O

⁹⁰ O grau zero da escritura refere-se àquela que vai além do comunicar e do exprimir, refletida por Barthes ao analisar (historicamente, no séc. XIX) Chateaubriand, Flaubert e Mallarmé. “[...] a escritura atravessou todos os estados de uma solidificação progressiva: primeiro objeto de um olhar, depois de um fazer, e enfim de um assassinio, ela atinge hoje um último avatar, a ausência: nas escrituras neutras, aqui chamadas de ‘grau zero da escritura’” (BARTHES, 1986, p.119).

neutro não é uma noção neutra, passiva, do nada. É justamente nesse ponto morto que encontramos a possibilidade de ir a qualquer lugar, a qualquer velocidade, e de manifestar um desejo. É o grau zero da escritura, em que estados intensos, fortes e excepcionais estão em sua fase concentrada e oculta. O neutro, tanto na concepção de Barthes quanto na de Blanchot, tem essa força de ação, desejo, intensidade, velocidade, em vez de ser algo passivo.

Defino o Neutro como aquilo que burla o paradigma, ou melhor, chamo de Neutro tudo o que burla o paradigma. Pois não defino uma palavra; dou nome a uma coisa: reúno sob um nome, que aqui é Neutro. Paradigma é o quê? É a oposição de dois termos virtuais dos quais atualizo um, para falar, para produzir sentido. (BARTHES, 2003, p.16).

Ou seja, o neutro subverte oposições, como por exemplo, entre o branco e o preto, não é um nem o outro, é o entre: o cinza.

Blanchot ainda acrescenta à noção do neutro: “eu quero anexar o outro, eu quero reencontrar no outro um outro eu mesmo”. Sobra uma modalidade sem modo (uma modalidade não categorizada), que não quero reconhecer no outro, mesmo com algo em comum (algo que não compartilho no outro, mas que está em mim também), essa modalidade mantém uma relação de continuidade (que se distende), e o que está em jogo é a estranheza entre nós (o que me separa do outro). O outro é um outro que nos altera. Este é um aspecto que posso perceber nitidamente quando se trabalha em grupo. A potência que cada um traz e que se soma ao grupo, trazendo primeiramente estranheza para depois se acoplar, se misturar, fazer parte de um todo. A princípio percebo a diferença no outro, mas o tempo mostra essa diferença em mim mesmo. O que acho estranho no outro acaba se revelando estranho em mim – é algo que, na realidade, também me contém. É um jogo de fluxos que transpassam, numa via de mão dupla, as membranas da individuação e que se mesclam com o todo.

Compreendo, portanto, que o neutro, no modo como é assimilado para esta pesquisa, não é nem uma coisa (eu) e nem outra (o outro), e sim as duas se misturando, num distanciamento que ao mesmo tempo também está dentro de mim. É o que mistura, é o que permite múltiplas possibilidades para que se manifeste. É todo um potencial latente que necessita apenas de uma faísca para explodir. Explodir em cores, em sons, em cheiros, em paladares, em toques. É o aguçar de toda uma sensibilidade encubada!

Seguindo o raciocínio sobre a potência do poder de criação na dança, também aceno para o conceito de *Umwelt*, que Jorge de Albuquerque Vieira (2011) reporta ao

falar de arte e ciência. Para ele, a ciência tenta captar o que a realidade é de forma eficiente, através de uma organização objetiva do mundo, e a arte trabalha também com as possibilidades do real, principalmente na perspectiva de como a realidade pode vir a ser. Artistas e cientistas só conseguem produzir quando vencem as barreiras tanto externas (perturbações do ambiente) quanto internas (história e perfil psicológico) no ato da criação, possibilitando, assim, formar uma interface entre o sistema cognitivo e a realidade. Essa interface permite adequar as diferenças, possibilitando a permanência do sistema; no caso do ser humano, a sua sobrevivência. *Umwelt* é o que está em nosso entorno, é a interface, a ponte entre a realidade objetiva e o mundo representacional de um sistema cognitivo. Começa com o que percebemos e termina com os processos sofisticados e sígnicos. Um exemplo disso é o que a nossa percepção consegue captar e a criação de equipamentos que permitem ampliar essa percepção, assim como a nossa visão e o telescópio.

Conseguimos criar sistemas de signos, idéias, que explicam coisas além da nossa mera percepção. Como resultado disso, percebemos que nossa *Umwelt* biológica é limitada e que conseguimos criar dispositivos, extrasomatizações, que refinam e expandem a ação dessa *Umwelt* (VIEIRA, 2011, p.109).

Portanto, é necessária a dilatação da *Umwelt* para que possa existir uma evolução e uma permanência da espécie. Os artistas têm a possibilidade de trabalhar o subjetivo com qualidade que, muitas vezes, transformam-se em descobertas científicas. A exemplo, desenhistas registrando detalhes de peças que servirão de estudos para profissionais como antropólogos, botânicos e outros; “um notável filtro de complexidade de que nosso corpo é capaz” (VIEIRA, 2006, p.83). Somos capazes de falar sobre a realidade que nossos olhos não veem, que está além da nossa bolha (*Umwelt*) biológica e antropológica.

Desse modo, considero o processo de criação algo tão vasto, tão rico, porque representa o que cada um traz em si, geneticamente, culturalmente, socialmente, psicologicamente, que vai modelando sua história pessoal, e que também vai sendo atrelado à subjetividade objetiva do movimento que é criado. Considero subjetividade objetiva as nuances deste ser que se apresenta para além de sua materialidade, constituído, sim, de outros corpos mais sutis e sensíveis, e que ao serem transformados em movimento poderão apontar uma objetividade. São as inúmeras plasticidades de um corpo num tempo e num espaço. O que o nosso corpo é capaz para além do motor,

neural, biomecânico, etc. É o rastro que o dançarino deixa através de seu movimento no espaço por onde percorre e até para além desse, como num tingimento colorido de toda a superfície por onde passa, preenchendo de vida os olhos de quem vê. Para isso, é necessário perceber a complexidade do real através das diversas *Umwelten* (biológica, social, cultural e psicológica). “ [...] os bailarinos exploram, até hoje, configurações de espaço-tempo, [...]...todos os tipos de artistas continuam explorando a realidade, o Universo” (VIEIRA, 2006, p.84). Nas artes do corpo, é função da Dança explorar o espaço e o tempo, dimensionar novos graus de liberdade de natureza corporal no espaço e tempo. É um processo adaptativo concreto. “[...] a Arte é o tipo de conhecimento que explora as possibilidades do real. [...] A questão real é que arte é forma de conhecimento e todo conhecimento é função vital, todo conhecimento garante vida e complexidade” (VIEIRA, 2006, p.83).

A seguir apresento, de forma didática, o percurso que os alunos seguiram nessa criação coreográfica:

4.1 – Descobrimo e explorando o movimento

Paralelamente ao processo da prática meditativa, os alunos passaram por vivências corporais, tendo como foco principal as práticas da análise do movimento de Rudolf Laban (1978), para que pudessem descobrir e ampliar suas possibilidades expressivas. Seguindo o pensamento sobre a necessidade de se construir um sentido a respeito da experiência vivida⁹¹, propus a abordagem dos fundamentos de Rudolf Laban, por estes possibilitarem o despertar do movimento próprio de cada aluno, já que neste trabalho não existe algo pré-codificado, como vemos nos estilos e técnicas de uma dança preconcebida. Laban não trabalhou somente a análise física, estrutural e biomecânica do movimento, ele demonstrou também a importância do pensamento e das emoções no movimento.

Na primeira fase das aulas práticas, iniciamos com duas atividades, que eu denominei de laboratórios, nomeados como:

Laboratório 1: LITERATURA / EXPRESSÃO CORPORAL / ARTES VISUAIS

Para esse laboratório reservou-se quatro aulas de 50 minutos. Iniciamos com a leitura de um texto literário, que poderia ser: 1. trechos do livro *Fernão Capelo Gaivota*,

⁹¹ Experiência vivida, neste caso, refere-se a tomar consciência e/ou ressignificar memórias suscitadas pela meditação.

de Richard Bach [19--] ou; 2. Capítulo três: Olhos vegetais, do livro *Rosinha, minha canoa*, de José Mauro de Vasconcelos (2011). Fazia-se uma segunda leitura, por um aluno escolhido pela turma, enquanto os outros permaneciam com os olhos fechados, visualizando as imagens descritas. Logo em seguida, a turma se organizava para apresentar corporalmente a estória narrada, enquanto o mesmo aluno, ou outro, lia novamente o texto. Terminada essa etapa, os alunos deveriam fechar os olhos novamente, identificando o movimento corporal que, dentre os realizados, lhe fora mais significativo, e congelar mentalmente essa imagem. A turma era então separada em grupos que se direcionavam para os retângulos em forma de “tela” (compostos de quatro papéis brancos do tipo cartão A1), já espalhados pela quadra. Sobre essa tela, cada aluno se posicionava, em pé ou deitado, de acordo com o movimento que havia congelado mentalmente. Os outros alunos contornavam a sua figura ou a sua sombra (neste caso, se estivesse em pé) com um pincel atômico. Essa ação era realizada por todos do grupo. A imagem de cada aluno era sobreposta às dos outros, porém tentando ocupar toda a tela, formando uma teia de linhas. O passo seguinte era recortar essa tela em quatro quadrantes, respeitando as linhas que foram produzidas. Cada grupo era agora subdividido e se afastava dos demais, levando consigo um quadrante. Com tinta Guache, pincéis, esponjas, as próprias mãos e giz de cera, esses subgrupos preenchiam o seu quadrante, como representa a imagem 09.

Imagem 09 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase em que os quadrantes já recortados eram preenchidos com cores pelos subgrupos.



Foto: Sigrid Bitter.

Terminada essa atividade, esperava-se a secagem desse trabalho, assim como mostra a imagem 10.

Imagem 10 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase em que os quadrantes já preenchidos com cores pelos subgrupos eram expostos para secagem das tintas.



Foto: Sigrid Bitter.

Após isso, os grupos se reuniam e posicionavam a face dos quadrantes preenchidos em direção ao solo. Os integrantes de cada grupo tiveram a tarefa de juntar as peças como num quebra-cabeça. Os retângulos eram novamente formados, porém, em seu verso, foram unidos com fita crepe, segundo mostram as imagens 11 e 12.

Imagem 11 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes já preenchidos pelas cores são unidos pelo verso.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 12 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes já preenchidos pelas cores são unidos pelo verso.



Foto: Sigrid Bitter.

Com os retângulos novamente refeitos, o grupo poderia virar a tela. Geralmente, surpreendiam-se com a composição final resultante do trabalho por eles realizado, como mostram as imagens 13, 14, 15, 16, 17, 18.

Imagem 13 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes eram virados para que os alunos pudessem ver o resultado de cada dupla no contexto de seu respectivo grupo.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 14 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes eram virados para que os alunos pudessem ver o resultado de cada dupla no contexto de seu respectivo grupo.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 15 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes eram virados para que os alunos pudessem ver o resultado de cada dupla no contexto de seu respectivo grupo.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 16 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes eram virados para que os alunos pudessem ver o resultado de cada dupla no contexto de seu respectivo grupo.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 17 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes eram virados para que os alunos pudessem ver o resultado de cada dupla no contexto de seu respectivo grupo.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 18 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Fase quando os quadrantes eram virados para que os alunos pudessem ver o resultado de cada dupla no contexto de seu respectivo grupo.



Foto: Sigrid Bitter.

O impacto da criação era maior quando todos os grupos colocavam as suas obras sobre o solo, lado a lado, e testavam as possibilidades de sua ordenação. Após a definição da ordenação, normalmente os alunos afixavam sua obra em alguma parede da Instituição, como podemos ver nas imagens 19, 20, 21, 22 e 23.

Imagem 19 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Tela composta pelo trabalho de uma das turmas em sua fase final, agregando de 40 a 50 alunos.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 20 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Tela composta pelo trabalho de uma das turmas em sua fase final, agregando de 40 a 50 alunos.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 21 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Tela composta pelo trabalho de uma das turmas em sua fase final, agregando de 40 a 50 alunos.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 22 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Tela composta pelo trabalho de uma das turmas em sua fase final, agregando de 40 a 50 alunos.



Foto: Sigrid Bitter.

Imagem 23 - Laboratório 1: literatura / expressão corporal / artes visuais. Tela composta pelo trabalho de uma das turmas em sua fase final, porém o registro na tela iniciou-se em duplas, que formaram um subgrupo de aproximadamente 08 integrantes, até se unirem ao todo, agregando de 40 a 50 alunos. Nesta fase os alunos observavam a produção, modificando o posicionamento do trabalho de cada grupo até decidirem a composição que mais lhes agradava, formando assim uma tela única.



Fotógrafo e ano não identificados.

Chegavam à conclusão de que o trabalho coletivo se torna mais potente. Também se sentiam gratificados, pois havia, naquela mistura de linhas, cores, texturas, formas e figuras sobre a tela, o registro de cada um, mesmo que abstratamente (pois estavam todas sobrepostas e entrelaçadas, o que fazia com que uma forma se perdesse no todo ou mesmo acabasse compondo outras formas), configurando assim uma obra artística autoral que desencadeava sensações e emoções diversas entre os alunos. Essa foi a primeira experiência do grupo que representa alguns dos objetivos do processo em si, que trago nesta pesquisa, e que se traduz na importância da criação individual para a potência do grupo, na valorização do que cada um já traz em si, no respeito às diferenças, no cuidado com o trabalho do outro (pois no final acaba sendo também uma produção própria), no respeito do tempo de cada um, dentre outras características.

Laboratório 2: SOM / GRAFIA / MOVIMENTO

Para esse laboratório reservou-se duas aulas de 50 minutos. A turma deveria levar para as aulas um pacote de carvão grosso e instrumentos musicais que compusessem os grupos de cordas, percussão, sopro, e um teclado, e ainda seis folhas de papel Craft. Iniciávamos numa formação em círculo, onde os papéis ficavam dispostos à frente de cada aluno que já se encontrava sentado com alguns pedaços de carvão à mão. Os instrumentos musicais estavam dispostos no centro desse círculo. Alguns alunos (três ou quatro) eram convidados ou se ofereciam para tocar um dos grupos de instrumentos disponíveis. Vale pontuar que não se exigia uma experiência prévia para tocar os instrumentos. Numa decisão bem rápida esses estudantes verificavam qual o som que eles conseguiam extrair dos instrumentos escolhidos, e este seria repetido várias vezes enquanto eles percorriam o espaço em torno do círculo. Nesse mesmo momento, os alunos sentados à frente do seu papel craft deveriam fechar os olhos, sentir a música e, assim que possível, registrar com o carvão sobre o papel a sensação que surgia. Esse registro poderia ser abstrato ou concreto. Assim que todos conseguissem executar a tarefa, era solicitado que se levantassem e andassem ao redor desse círculo, com o objetivo de observar o trabalho dos colegas. Os alunos que estavam de posse dos instrumentos musicais ainda continuavam tocando o som por eles selecionado, até que todos voltassem aos seus lugares. Cada aluno deveria escolher o trabalho que lhe parecia melhor representar o som que acabava de ouvir e se direcionar à grafia selecionada, a fim de que se pudesse verificar qual havia alcançado o maior número de escolhas⁹². O autor do registro selecionado se identificava e deveria criar, naquele instante, um movimento corporal que para ele representasse o som ouvido e a grafia registrada.

Em seguida, todos os alunos deveriam executar o mesmo movimento que era acompanhado pelo respectivo som. A mesma proposta era repetida de quatro a seis vezes, porém cada vez com alunos/músicos e instrumentos diferentes. A cada etapa, o(s)

⁹² Quanto à questão dessa forma de seleção, considere alternativas para a escolha de um dos trabalhos da turma ou mesmo outro procedimento metodológico para essa proposta. Porém, vejo que chega um momento, dentro de uma democracia, em que as escolhas na maioria das vezes não são unânimes, até mesmo por respeitar as diferenças. Mas quando uma escolha tem de ser feita, acredito que devemos escolher pela maioria. Os que não foram contemplados agora, poderão ser em outro momento, ou não. Necessita-se trabalhar a resiliência, lidar com a frustração. Isso pode fortalecer o indivíduo. A vida é assim: nem sempre ganhamos, nem sempre perdemos. O importante é o que fazemos com o que nos acontece. Sempre ganhar e sempre perder são extremamente prejudiciais. Por isso, o professor deve estar atento aos processos e propor atividades que contrabalancem essas possibilidades, e, quando necessário, intervir com a sua experiência e sabedoria.

movimento(s) anterior(es) era(m) repetido(s), adicionando-se na sequência o novo movimento. Ao final, tínhamos vários sons, várias grafias e vários movimentos. Uma frase de movimento acompanhada da frase musical acabava de ser criada. Com esse conteúdo, a turma discutia e decidia a conexão dessas frases, que poderiam se repetir ou se organizar em combinações diferentes, porém com os mesmos movimentos e seus respectivos sons. Com a ordenação dessas frases, criava-se então uma coreografia. Assim, a turma toda compunha uma única coreografia que continha a sequência de movimentos por ela criados no momento e/ou por outra sequência, porém mantendo-se os movimentos e seus respectivos sons. Um dos objetivos desse laboratório era desenvolver a sensibilidade artística no campo da música, das artes visuais e do movimento, além de oportunizar a articulação entre eles. Mesmo sendo cada um possuidor de signos peculiares, poderiam se representar mutuamente.

Como, no momento do desenvolvimento desse processo, ainda não se pensava em trazer essa experiência para uma tese, não houve uma preocupação em registrar os acontecimentos de forma mais documental. Portanto, o material (fotos e vídeos) que trago para esta tese pertence, em sua grande maioria, ao acervo pessoal dos alunos, que gentilmente os cederam. Infelizmente, para esse laboratório (som / grafia / movimento) não foi possível ter acesso ao material.

O próximo passo foi vivenciar a dança criativa através de exercícios individuais e de grupos com um número variado de integrantes.

Atividades com a dança criativa:

Retomando a sequência didática, na fase seguinte (após os laboratórios), propus aos alunos jogos corporais que trabalhassem a sensibilização tanto individual quanto coletiva, com o objetivo de possibilitar o contato, inclusive corporal, entre os alunos. Interessante perceber que, mesmo se tratando de alunos de um curso que lida diretamente com o corpo, esses alunos geralmente são muito resistentes ao toque do outro, ou mesmo de uma aproximação mais sensível. Foram utilizados recursos da dança criativa, que propõe um percurso para a descoberta do corpo, do movimento, das potencialidades expressivas e criativas, além de proporcionar gradativamente a aproximação dos corpos. As atividades elencadas seguiram uma ordem específica e proposital, que denominei de “Oito temas”, explicitadas a seguir:

1. **Brincadeira dos espelhos em duplas**⁹³: os integrantes da dupla se posicionavam um em frente ao outro. Por escolha da própria dupla, um era o responsável em criar os movimentos enquanto o outro o imitava em tempo real. Num determinado momento, revezava-se o comando. O mesmo exercício foi executado trocando-se os pares, para que cada aluno pudesse perceber as diferenças ao se trabalhar o mesmo conteúdo com outros indivíduos. Os alunos vivenciavam registros corporais diversos, singularidades físicas, emocionais e cognitivas, além de outras características que poderiam ser captadas naquele instante.

2. **Brincadeira dos espelhos em colunas**: foi a mesma tarefa anterior, porém formavam-se colunas, com aproximadamente seis alunos. O aluno que se posicionava à frente dessa coluna era o primeiro a criar movimentos para que os outros o imitassem. Num determinado momento, o segundo aluno da fila assumia o comando, enquanto o anterior se posicionava no final da fila, e assim sucessivamente. O aluno líder do movimento poderia ficar no lugar, assim como poderia se deslocar pelo ginásio e até mesmo entre as outras colunas. Sob uma forma lúdica, com essa atividade, conseguia-se desenvolver as aptidões necessárias para um trabalho coletivo.

3. **Fio imaginário**: a turma se dispunha em duplas, um conduzia os movimentos do outro através de um fio imaginário, de aproximadamente 20cm de comprimento. Os dois deveriam ter sensibilidade e percepção para que o fio se mantivesse sempre tensionado e para que os movimentos pudessem fluir dentro da proposta do condutor (direção, velocidade, sincronia). O que comandava deveria criar uma estratégia para que o outro pudesse perceber onde o movimento se iniciava, a sua trajetória e o seu final. Após um determinado momento, as funções da dupla eram revezadas, e também se alternavam os integrantes de cada dupla. Essa tarefa foi o primeiro passo para o objetivo de aproximação dos corpos.

4. **Escultor e escultura**: o trabalho continuou em duplas, sempre um conduzindo a experiência, enquanto o outro necessitava estar atento e em sintonia com o outro, para que a tarefa pudesse fluir. Nessa prática, um era o escultor e o outro era o material (argila, gesso, metal, madeira, plástico, papel, pedra, resina), que deveria ser definido antes de o escultor iniciar a sua obra artística. Após definido, iniciava-se o processo escultórico, respeitando sempre as propriedades do material, seus métodos e técnicas de

⁹³ Apesar de essa brincadeira ser muito conhecida entre as crianças, torna-se muito oportuna nesse momento, quando o objetivo é tentar despertar uma atenção e uma percepção do próprio corpo e do corpo do colega.

manipulação, tentando se aproximar ao máximo da realidade. Cabia ao aluno-escultura simular com seu próprio corpo as características do material escolhido, no que tange ao tipo de resistência/plasticidade, tonicidade e graus de tensão. Neste momento houve o primeiro contato corporal, que poderia vir tanto de forma sutil, amena, ou mesmo brusca, dependendo do material escolhido pelo escultor e de sua sensibilidade. As funções da dupla eram revezadas e, na sequência, outras duplas iam se constituindo. Dessa forma, iniciava-se uma permissão ao toque do outro.

5. **Ação e reação:** mais uma vez em duplas, a tarefa era a de estimular ou provocar o movimento do parceiro através de um toque ou mesmo de uma ação desestabilizadora (que pudesse desequilibrar o outro). Por meio dessa mobilização, o outro reagia com um movimento que desencadeava outro toque numa reação/ação, constituindo-se assim uma dança ininterrupta da dupla. O movimento não podia ser pensado antecipadamente, ele acontecia no instante do exercício. Era necessário que a dupla estivesse muito afinada, para que pudesse haver fluência no processo. Esse trabalho exigia muita concentração, entrega, disponibilidade, equilíbrio. Destaco que, se houvesse uma imposição por parte de um integrante da dupla, poderia surgir um bloqueio por parte do outro integrante e a atividade não se efetivaria. Também houve o revezamento entre as duplas. Na realização da tarefa, os alunos puderam perceber uma diferença ao se trabalhar com pessoas diferentes; enquanto que com algumas existia certa fluidez de execução, com outras percebia-se dificuldades na conexão/interação entre elas. Essa prática tornou os alunos conscientes das diferenças e da necessidade de respeitar o movimento e o tempo do outro. Entendeu-se que, para que algo pudesse dar certo, era necessário ter vontade, entrega, concentração e sintonia entre os pares.

6. **Preenchendo vazios:** essa tarefa consistiu na procura de espaços livres que as partes do corpo do outro formavam e na tentativa de atravessá-los. A busca era constante, já que o dinamismo do movimento acabava modificando as posições espaciais do outro, e esta ação acontecia quase que simultaneamente entre os integrantes da dupla. Houve, novamente, uma alternância das duplas. Essa tarefa pode oportunizar uma forma de se perceber o espaço, o próprio corpo, e os outros corpos.

7. **Sem perder o contato corporal:** com a turma mais descontraída e envolvida nas tarefas, passou-se para a atividade em que o contato corporal deveria ser constante. Iniciou-se em duplas; na sequência, com a troca dos integrantes das duplas, e, finalmente, em trios ou pequenos grupos. Era um momento em que se permitia tanto

tocar quanto ser tocado. Tudo em forma de dança, explorando possibilidades corpóreas, do espaço e do ambiente.

8. **Tração:** essa tarefa foi bastante desafiadora, pois durante a execução da atividade a dupla deveria se movimentar tracionando um ao outro continuamente, o que exigiu muita força, equilíbrio e resistência física, além de muita atenção, principalmente na transição de um movimento para o outro, quando inevitavelmente existia a tendência de afrouxar essa tensão. Nesse momento esboçavam-se possíveis pirâmides corporais. Houve também o revezamento de duplas, e até trabalhos com mais indivíduos, principalmente quando existia a tentativa de se formar pirâmides.

Outras atividades surgiam de acordo com as características de cada turma. Em todas essas vivências havia um acompanhamento musical. As músicas eram bastante ecléticas e reproduzidas em aparelhagem de som com uma boa potência para um ginásio poliesportivo. Como se percebe na sequência acima mencionada, a estratégia de aproximação dos corpos partiu da execução de movimentos isolados, movimentos em dupla/trios/grupo, com uma proximidade sem toque, com um toque sutil, até o contato corporal em níveis crescentes de força, intensidade, comprometimento e entrega.

Após a vivência dos “Oito Temas” (como mencionei nessa atividade), a turma se reuniu em grupos para compor uma coreografia fundamentada nessa experiência. Cada grupo poderia explorar outros elementos, de acordo com as necessidades e os seus desejos (sons, figurinos e cenários). Porém o foco principal estava nos movimentos gerados pelos oito temas.

Nesses trabalhos houve o cuidado em oferecer uma grande variedade de estímulos que pudessem ser vivenciados nas várias trajetórias, direções, níveis espaciais, planos e eixos; além do uso da voz, mesmo que de uma forma bem tímida. Os alunos que tocavam instrumentos musicais puderam nos auxiliar durante o processo.

Inserindo fundamentos de Rudolf Laban:

Dando continuidade, agora com a turma mais disponível para as atividades que exigiam maior concentração, iniciou-se um trabalho de conscientização corporal, seguindo os princípios de Rudolf Laban. Não seria conveniente trazer, nesse momento, técnicas estruturadas de movimento, como no Jazz, no Clássico, no Moderno, dentre outras, pois a proposta é a de que os alunos pudessem descobrir o próprio potencial de movimento. Para que eles conseguissem transpor as sensações oriundas dos estados

meditativos em movimento(s), considero o trabalho de Laban bastante pertinente, já que ele se fundamentou na análise do movimento.

Ao observar as atitudes corporais, Laban identificou quatro fatores de movimento: fluência, espaço, peso e tempo. A relação entre eles é integral e se estrutura pela capacidade mental (emocional e racional) e física, consciente ou inconscientemente. Laban elencou os fatores de movimento para definir as possibilidades expressivas do corpo em movimento. A qualidade do movimento é determinada de acordo com o impulso, que é uma reação, uma resposta a um acontecimento interno ou externo. Existem várias gradações na qualidade do esforço⁹⁴ (*Antrieb*, no idioma alemão), que se apresentam segundo uma atitude interna transformada em movimento visível. A intensidade de atenção é que definirá a qualidade do fator espaço, assim como o nível de intenção definirá a qualidade do fator peso, a acuidade da decisão determinará a qualidade do fator tempo e o grau da precisão gerará a qualidade do fator fluxo. Esse esforço não só precede o movimento, mas o acompanha. Mesmo que num movimento se evidencie mais um determinado fator, os outros sempre estarão presentes. A experimentação desses fatores de movimento no corpo estimula os praticantes a criar os seus próprios movimentos. Laban denominou de *Eukinetica* o estudo dos aspectos qualitativos, da dinâmica e das qualidades expressivas do movimento, onde os fatores de movimento se inserem.

Gostaria de elucidar as principais características de cada fator de movimento (base para a análise de movimento requerida nesta prática corporal) que foram vivenciados pelos alunos desta pesquisa, tendo como referência Laban (2008) e Lenira Rengel (2005 e 2008). Como já exposto anteriormente, quando nos movemos, podemos dar mais ênfase em um ou dois fatores de movimento, mas todos eles estarão presentes, portanto indissociáveis. Essa separação que apresento a seguir tem um cunho meramente didático.

⁹⁴ Para Laban, “esforço é a pulsão de atitudes que se expressa em movimento visível, imprimindo-lhe variadas e expressivas qualidades [...] Esforço é tanto intelectual, emocional, quanto físico” (RENGEL, 2005, p.60).

Quanto ao peso:

- sua qualidade pode ser firme ou leve, e também pode estar entre essas gradações;
- auxilia na conquista da verticalidade, atua diretamente no centro de gravidade, além de atuar nas forças cinéticas (de movimento), força estática e de resistência externa;
- na realização de um movimento pesado, este tende a se projetar mais para o nível baixo, entretanto é possível também executá-lo nos níveis médio e alto. O que se evidencia nesse fator é uma resistência do espaço e do próprio corpo, exigindo um tensionamento da musculatura. Já na leveza o movimento tende a alcançar o nível alto e quase não há resistências nem de dentro e nem de fora;
- possibilita trabalhar o equilíbrio, principalmente nas transferências;
- tanto a percepção do peso, quanto as experiências com o uso do peso proporcionam estabilidade e segurança;
- auxilia no domínio de si;
- informa sobre o “o que” do movimento.

Quanto ao tempo:

- sua qualidade pode ser súbita ou sustentada, e também pode estar entre essas gradações. Quando sustentada, verifica-se um movimento lento, de duração longa e desacelerada. Quando súbita, verifica-se um movimento rápido, de curta duração e acelerado;
- auxilia na operacionalidade, no momento de executar algo;
- a atitude relacionada com o tempo é a decisão, o “quando” do movimento.

Quanto ao espaço:

- sua qualidade pode ser a forma direta (unifocada) ou flexível (multifocada). A forma direta evidencia objetividade, existe uma manutenção da trajetória e/ou direção e a utilização do espaço é restrita. A forma flexível apresenta mais adaptabilidade, atenção multifocada e menos rigidez. A utilização do espaço é mais dilatada, o foco ocorre num espaço tridimensional. “Várias partes do corpo indo para diferentes lugares ao mesmo tempo” (RENGEL, 2005, p.67), exigindo relações mais complexas, pois requer uma atenção em dois ou vários focos ao mesmo tempo, gerando um espaço de múltiplas dimensões;

- as dimensões espaciais possibilitam ações como o emergir e afundar, que proporcionam a noção de altura e comprimento; o alargar-se e estreitar-se, que proporcionam a noção de largura e amplitude; e avançar e recuar, que proporcionam a noção de profundidade;
 - estabelece o princípio da realidade, quem sou eu e quem é o outro;
- a tarefa desse fator é a comunicação, é o que faz o aluno se relacionar com o outro e com o mundo. Do contato com o espaço pessoal (relação para consigo), passa-se para o parcial (relação com o outro) e depois para o total (relação com o ambiente);
- a atitude relacionada ao espaço é a atenção, é o “onde” do movimento.

Quanto à fluência:

- a qualidade pode ser livre (possibilitando expansão, entrega, extroversão e projeção de sentimentos) e contida (possibilitando limitação, cuidado, restrição, retração, e contração);
- a tarefa desse fator é o auxílio na integração, ou seja, traz a sensação de unidade entre as partes do corpo;
- a atitude relacionada com a fluência é a progressão do movimento, é o “como” do movimento, integrado ou fragmentado;
- apesar de, metodologicamente, a fluência ser caracterizada como livre ou controlada, essas duas qualidades não acontecem isoladamente. O fluxo pode ser contínuo, porém ora fica mais contido e ora mais libertado. Na fluência, não existe propriamente tensão no corpo, e sim uma tonicidade muscular preparada para o movimento.

Laban elencou várias possibilidades de se trabalhar com esses fatores, como a combinação de dois fatores que resultam em seis ações incompletas ou estados de movimento. O estado rítmico, que se deriva da combinação do peso e do tempo; o estado onírico, da combinação do peso e do fluxo; o estado estável, da combinação do peso e do espaço; o estado remoto, da combinação do fluxo e do espaço; o estado móvel, da combinação do fluxo e tempo; e o estado alerta, ou acordado, da combinação do espaço e do tempo. Como podemos perceber, as ações incompletas ocorrem devido ao estado latente de um ou dois fatores. Já quando combinamos três fatores de movimento, surgem os ímpetos ou impulsos. O ímpeto de visão surge quando o espaço,

a fluência e o tempo se destacam; o ímpeto de encanto, quando peso, espaço e fluência estão em evidência; o ímpeto de paixão, quando espaço, peso e tempo predominam; e o ímpeto de ação, quando peso, espaço e tempo se sobressaem. Desse ímpeto surgem as ações básicas de esforço. A partir da combinação dos fatores de movimento peso, tempo e espaço (importante ressaltar que a fluência já acontece naturalmente nessas combinações), Laban classificou um repertório básico de ações, no intuito de o praticante poder experimentar, identificar e analisar o movimento, e inclusive de perceber as suas diferentes qualidades. Assim, temos as oito ações básicas de esforço com os seus respectivos fatores de movimento, combinados da seguinte forma:

1. SOCAR: peso = forte, tempo = rápido, espaço = direto
2. FLUTUAR: peso = leve, tempo = lento, espaço = indireto
3. PONTUAR: peso = leve, tempo = rápido, espaço = direto
4. PRESSIONAR: peso = forte, tempo = lento, espaço = direto
5. CHICOTEAR: peso = forte, tempo = rápido, espaço = indireto
6. TORCER: peso = forte, tempo = lento, espaço = indireto
7. SACUDIR: peso = leve, tempo = rápido, espaço = indireto
8. DESLIZAR: peso = leve, tempo = lento, espaço = direto

Podemos comparar metaforicamente essas combinações, da estrutura mais simples à mais complexa, como as infinitas cores da cromologia, que surgem de cores primárias, possibilitando o explorar dos tons, das luzes, das sombras e das texturas; ou mesmo na música, com as diversas nuances dos timbres, acentos e intensidades.

Para se trabalhar com os fatores de movimento e suas combinações, torna-se imprescindível conhecer tanto o espaço do próprio corpo e suas possibilidades quanto as possibilidades do entorno circundante. Laban denominou o espaço pessoal de Cinesfera ou Kinesfera; estejamos ou não em movimento, o carregamos sempre conosco. A Kinesfera e/ou Cinesfera, assim como as projeções (extensão dos gestos), os níveis espaciais (alto, médio e baixo), as dimensões (altura, largura e profundidade), os planos (sagital, frontal, dorsal e horizontal), os eixos (antero-posterior, latero-lateral e crânio-caudal), as direções e as formas, é uma das ferramentas exploratórias do estudo que Laban denominou de Corêutica, ou seja, o estudo da organização espacial dos movimentos.

Segundo Rengel (2008) todos os movimentos acontecem a partir de três funções mecânicas básicas, que são o estender, o flexionar e o torcer. A combinação delas permite ao corpo humano se mover em adução, abdução, retropulsão, antepulsão, rotação interna, rotação externa, circundução, translação e báscula. A articulação coxofemoral e a escápulo-umeral são as mais complexas que o corpo humano possui. Podemos experimentar esses movimentos com ou sem deslocamento do corpo no espaço.

Rengel (2005 e 2008) refere-se a ações corporais que também compreendem um envolvimento total da pessoa, ou seja, uma ação que envolve a coexistência de aspectos ao mesmo tempo físicos, emocionais e intelectuais do indivíduo. Laban trabalhou com ações contrastantes (ex: crescer/diminuir), com ações complementares (ex: desmanchar/derreter), com a simetria e assimetria, com ênfase em uma ou mais das partes do corpo, com a utilização dos diferentes níveis espaciais, dentre outras possibilidades. Essas ações eram sempre vivenciadas no corpo individualmente ou com o(s) outro(s), além da possibilidade de utilizar implementos, como bolas, tecidos, elásticos, e outros. Ele instigava a criação em dança com o máximo de variações possíveis nessas ações corporais, fazendo com que o praticante pudesse ter uma experiência mais rica nas gradações das qualidades dos fatores de movimento (fluência, espaço, peso, tempo).

Para os alunos envolvidos nesta pesquisa, foram ofertadas todas essas possibilidades descritas até o momento, além dos temas de movimento, oriundos da teoria do movimento desenvolvida por Laban, e que são instrumentos educacionais que tratam de conceitos e/ou ideias de movimentos. Estes correspondem às etapas do desenvolvimento da sensação e da compreensão mental/emocional do movimento. Laban estabeleceu dezesseis temas de movimento, os quais encontram-se especificados no livro *Os Temas de Movimento de Rudolf Laban*, de Lenira Rengel (2008). Esses temas nos permitem uma ampla possibilidade de pensar, fazer e conhecer o movimento. Para Laban, o pensamento é movimento, porque leva em consideração que o corpo é uma unidade composta de forma, de conteúdo, de emoção e de razão.

Com o aprofundamento em seus estudos, Laban cria a *coreologia*.

Coreologia é a lógica ou ciência da dança, a qual poderia ser entendida puramente como um estudo geométrico, mas na realidade é muito mais do que isso. Coreologia é uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e

emocional. Isto é baseado na crença que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável. (LABAN *apud* RENGEL, 2005, p.35).

Sobre essa alusão, Fernandes (2006) lembra uma menção que Laban fez, ao se referir que um observador percebe não apenas o percurso das formas e dos ritmos do movimento de um dançarino, mas também a atmosfera desse percurso, pelo rastro ou tingimento que essa forma deixa no espaço através dos sentimentos e das ideias. É o conteúdo dos pensamentos e das emoções, que são deixados no espaço quando um dançarino se movimenta, e que podem ser perceptíveis aos espectadores mais sensíveis.

Essa gama de possibilidades no movimento foi trabalhada com os alunos abordados nesta pesquisa, os quatro fatores de movimento (fluência, espaço, peso e tempo) e suas combinações dando origem às ações corporais básicas (torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar, sacudir), em consonância com as três funções mecânicas básicas do movimento (estender, flexionar e torcer), em que, para Laban, coexistem aspectos emocionais, intelectuais e físicos do indivíduo.

Com essas vivências os alunos puderam descobrir e ampliar suas possibilidades expressivas. A transposição do fenômeno e/ou sensações para o movimento corporal acontecia às vezes de forma literal, ou seja, representativa/ilustrativa, apesar da minha interferência que acontecia através do meu olhar experiente. Isso ocorria pelo fato da grande maioria dos alunos ainda não terem vivenciado a dança, portanto, para eles, era o que conseguiam realizar naquele momento. Porém, ao acompanhar com um olhar atento, pude constatar certo amadurecimento no movimento à medida que o aluno passava por todo o processo.

Voltando o pensamento sobre o processo de criação de Ostrower (1983), todo ser humano possui um potencial de sensibilidade, ainda que em áreas sensoriais diferentes (audição, visão, olfato, tato, gustação) e em graus diferentes. É através da nossa sensibilidade que podemos perceber nossas sensações. Uma parte da nossa sensibilidade está atrelada ao inconsciente, a outra chega ao nosso consciente de forma articulada, pois a percepção é a elaboração mental das sensações. O Ser cultural resulta da assimilação de manifestações materiais e espirituais (valores e princípios) de um determinado grupo com o qual se convive, em que as experiências são transmitidas por vias simbólicas de geração para geração.

O dispositivo da criação está na capacidade de comunicação pelas formas⁹⁵, que por sua vez faz parte de um significado. “A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada” (OSTROWER, 1983, p.24). As formas simbólicas configuram matéria física e/ou psíquica onde encontramos articulações de aspectos espaciais e temporais. E também:

As ‘nossas formas’ se constituem em referencial para avaliarmos os fenômenos, em nós e ao redor de nós. É aspecto individual no processo criador, de unicidade dentro dos valores coletivos. Ainda que em cada pessoa as potencialidades se realizem em interligação com fatores externos, existem sempre fatores internos que não podemos desconsiderar. Existem como ordens integradas em uma individualidade, específicas a ela, e só a ela. Todo perceber e fazer do indivíduo refletirá seu ordenar íntimo. O que ele faça e comunique, corresponderá a um modo particular de ser que não existia antes, nem existirá outro idêntico. As coisas aparentemente mais simples correspondem, na verdade, a um processo fundamental de dar forma aos fenômenos a partir de ordenações interiores específicas (OSTROWER, 1983, p. 26, grifo da autora).

Por mais que tenhamos influências externas, o que é em nós genuíno permanece. Por mais que tentemos repetir o movimento do outro, este nunca será idêntico, pois cada movimento carrega os registros individuais de quem o criou. Complementando com Rolnik:

A criação é o impulso que responde à necessidade de inventar uma forma de expressão para aquilo que o corpo escuta da realidade enquanto campo de forças. Incorporando-se ao corpo como sensações, tais forças acabam por pressioná-lo para que as exteriorize. As formas assim criadas – sejam elas verbais, gestuais, plásticas, musicais ou quaisquer outras – são secreções desse corpo [...], elas interferem no entorno. É nestas circunstâncias que elas se fazem acontecimentos (ROLNIK *apud* LIBERMAN, 2008, p.182).

A potência criadora processa-se nos diversos níveis do ser sensível-cultural-consciente, fazendo-se presente quando o homem procura apreender e configurar as realidades da vida que se mostram em seu caminho. Portanto, a criatividade sempre se refaz e amplia.

⁹⁵ “Forma é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto. [...] A forma será sempre compreendida como a estrutura de relações, como o modo por que as relações se ordenam e se configuram. [...] Desde que a forma é estrutura e ordenação, todo fazer abrange a forma em seu ‘como fazer’.” (OSTROWER, 1983, p.79).

Ao pensar sobre o corpo e como a arte se organiza nele, inúmeras hipóteses vão surgindo. Uma delas é a de que a arte disponibiliza possibilidades de um recomeço. É o processo da reciclagem, do melhoramento, da reinvenção, etc.

[...] são os pensamentos organizados pelo artista que nascem com aptidão para desestabilizar outros arranjos, [...] de modo a acionar o sistema límbico [...] e promover o aparecimento de novas metáforas complexas no trânsito entre corpo e ambiente (GREINER, 2005, p.109).

Outra possibilidade é a de que a arte tem a faculdade de impulsionar para a vida. “[...] a atividade estética representaria em nosso processo evolutivo, uma ignição para a vida. Uma espécie de atualização de um estado corporal sempre latente e fundamentalmente necessário para a nossa sobrevivência” (GREINER, 2005, p.111). Considero a criatividade e o desafio motivando o existir.

Seguindo o pensamento sobre o corpo e arte, aproximamo-nos dos processos de criação em dança. Para Greiner, criar está na capacidade de organizar campos sensoriais, categorizando-os para estabilizar acontecimentos que se distinguem em relação às experiências passadas. Ao detectar e construir uma interpretação, ou mesmo replicar, e até transformar, existe um processo de corporificação da comunicação. O processo criativo envolve questões conscientes e inconscientes, assim como possibilidades ou não de controle e acesso a esses universos. Porém, o estado criativo não surge apenas pela vontade do indivíduo, ele necessita passar por estágios preparatórios conscientes para que algo possa emergir do seu subconsciente através dos sentimentos e emoções. O corpo já possui uma consciência, mas, para alcançarmos sua plena funcionalidade, precisamos atuar diretamente com o corpo, e não no corpo, nem sobre o corpo. “A prontidão para criar conexões ou deixá-las acontecer possibilita o aprendizado e consequentemente o ato criativo. [...] Ter consciência é ter um sentido de si mesmo no ato de conhecer” (GREINER, 2003, p.129 a 132).

Cecília Almeida Salles, em seu livro *Redes de Criação* (2006), refere-se aos cruzamentos de matizes como sendo o armazenamento de dados, que fornecem diferentes possibilidades de pensamento em criação. Nas operações de combinação desses matizes é que se encontra a potência da geração, e eles são pessoais. Através do entendimento corpóreo podemos alcançar novas formas de pensar. O sensorial pode ser a fonte da cognição. Como um exemplo prático e bem simples, podemos citar que a experiência de caminhar sobre a areia nos suscita perceber texturas, temperaturas,

densidades e outras qualidades, as quais serão processadas em nosso cérebro, propiciando o despertar das várias possibilidades de conexões de pensamentos, inclusive a distinção entre experiências diversas; podendo ser também o gatilho para uma criação.

Segundo Leonora Lobo e Cássia Navas (2008), criação em dança é se conectar às sensações e percepções corporais. Nossas impressões do mundo ganham forma no corpo que dança. É no tempo e no espaço que a dança vai sendo escrita. “Dançar é a expressão do sensível que, ao se lançar no espaço externo, configura-se em forma, criando símbolos e significados” (LOBO; NAVAS, 2008, p.25). A dança elaborada e estruturada no tempo e espaço transforma-se em composição coreográfica, em obra de arte, em arte do movimento. As autoras criaram um princípio-tríade para nortear os processos de composição coreográfica, fundamentado no imaginário criativo, no corpo cênico e no movimento estruturado, e metaforicamente relacionada respectivamente com a energia, a matéria e a ação. “A síntese da dança seria a expressão do imaginário criativo no corpo cênico que, por meio do movimento estruturado, elabora a criação em forma de composição coreográfica” (LOBO; NAVAS, 2008, p.24). Para as autoras, criar é um processo de brotar, de inovar, de se expor, de transformar, de ressignificar para não enrijecer. É entrar em contato com a liberdade e incorporar um fluxo que perpassa o espaço e o tempo.

4.2 – A dança e os seus componentes estruturais

Por uma questão didática, denomino de componentes estruturais os elementos que nomeio como trilha sonora, figurino, cenário, iluminação e outros, por considerar um recurso que viabiliza uma melhor compreensão aos alunos, os quais não são necessariamente artistas. É sabido que a criação artística não se dá de modo fragmentado, tudo está conectado, e é no decorrer do trabalho que vão sendo apontadas as necessidades desses recursos. Foi uma decisão no processo de ensino-aprendizagem para dar ênfase em cada elemento e para convidar os alunos a uma reflexão sobre essas questões.

Na experiência apresentada nesta pesquisa, as criações foram incorporadas para a construção coreográfica de cada grupo, reunindo as pesquisas das linguagens corporais, da trilha sonora, dos figurinos, da iluminação, dos recursos tecnológicos e de eventuais cenários, além do que alguns grupos trouxeram de específico.

Após todo o processo que envolve a escolha de um fenômeno, a experiência meditativa, a pesquisa individual, o compartilhamento com o grupo, a pesquisa em grupo e as aulas teórico-práticas abordando o sistema de Laban, partiu-se para a discussão sobre a composição de uma coreografia. Tratou-se sobre o conteúdo da obra; o que cada aluno gostaria de trazer de suas experiências, que fora significativo para ele e o que o grupo entendia que pudesse contribuir para colocar em expressão o dizível e o indizível através da dança. Definiu-se também a temática, com a escolha de um título para a coreografia, que, caso necessário, poderia ser modificado no decorrer desse novo percurso. Foram momentos de compartilhamento e contribuições mútuas que aconteciam tanto nos horários regulares de aula quanto em horários extras, combinados entre os integrantes de cada grupo, inclusive com relação ao local dos ensaios.

A decisão sobre a escolha de uma forma de se expressar através e com o movimento também foi tratada pelos componentes do grupo. As aulas teóricas e práticas fundamentadas na análise de Laban, que os alunos vivenciaram, ofereceram condições para que eles pudessem selecionar os movimentos que mais se adequassem à temática por eles escolhida, além de proporcionar outras possibilidades de criação, tanto individualmente quanto em grupo.

A conexão da coreografia com uma possível trilha sonora, com o figurino, com a iluminação, com o cenário e com outros recursos, foi uma preocupação constante que acompanhou todo o processo da montagem coreográfica, permitindo assim ao grupo testar, avaliar e decidir o que eleger em cada um desses itens, que denominei “componentes estruturais”.

Quanto ao repertório sonoro, nem sempre é necessário constituir uma trilha. Às vezes o próprio movimento consegue ocupar todo o ambiente e criar uma atmosfera na qual temos a sensação de que esse espaço é preenchido por uma melodia, sem que haja sequer uma nota musical. Na entrevista publicada no livro *Sobre o Silêncio* (2005), da eutonista Andréa Bonfim Perdigão, a atriz Fernanda Montenegro afirma que só existe silêncio na morte. Que a vida é um pulsar sonoro. Que, quando estamos em silêncio, estamos a escutar o silêncio. E que “[...] um dançarino é alguém que se expressa fisicamente, numa proposta interpretativa, e o teu ouvido não capta o deslocar do ar, quando o braço se abre ou se fecha, mas o som do ar existe” (PERDIGÃO, 2005, p.205). Assim sendo, o movimento provoca um deslocamento de ar, que causará uma vibração e este, por sua vez, se transformará em som, mesmo que não audível.

O silêncio possui um enorme poder de comunicação, pela sua infinita possibilidade simbólica. Discorro um pouco mais sobre o silêncio no capítulo da experiência e no capítulo sobre a meditação. O filme *O Piano* (direção de Jane Campion, 1993), faz alusão a outro aspecto do silêncio, de uma forma bem poética. Ao final da trama, o piano é arremessado ao mar, e, simultaneamente à projeção de sua imagem submergindo, aparece a seguinte frase: “Há um silêncio onde nenhum som se faz ouvir. Há um silêncio onde som algum pode existir. Na fria sepultura das profundezas do mar”, que reforça o discurso de Fernanda Montenegro.

O silêncio e a ausência da música eram possibilidades reais para os alunos que, de acordo com as circunstâncias, foram assumidas sem receio. Outra possibilidade que costumávamos explorar era agregar à composição coreográfica a habilidade dos alunos que tocavam algum instrumento musical, o que ampliava o leque de possibilidades. Eles poderiam improvisar ou não. Poderiam compor uma obra musical para a coreografia da qual eles também participavam, ou mesmo, em concordância com todos os colegas do grupo, selecionavam um repertório de músicas já existentes para tocar ou gravar. Além dessas formas de se escolher um repertório musical, também foram utilizadas outras maneiras de relacionar a interação da música com o movimento. Como, por exemplo, o movimento em contraste com o elemento sonoro, não se estabelecendo uma relação direta entre a composição musical e a estrutura coreográfica, dentre outras. A opção de como o grupo iria proceder com relação ao som era discutida em reuniões entre os participantes de cada grupo, nas quais se esperava que todos trouxessem uma ideia que seria avaliada e, se acolhida, seria testada, ajustada ou mesmo modificada.

Quanto à iluminação, dispúnhamos do equipamento básico de uma equipe contratada para nos acompanhar no ensaio geral e no dia do evento (apresentação final da coreografia no Painel), sendo estes realizados em dois dias consecutivos. Cada grupo decidia pela luz do foco, as cores que seriam utilizadas e como, além do momento em que cada uma delas entraria ou permaneceria em cena. Às vezes dispúnhamos de luz negra para alguns efeitos, quando a coreografia assim exigia.

Apesar de não termos pesquisado com mais envolvimento a iluminação, percebo, nas falas que se seguem, pensamentos que podem contribuir no futuro para as novas experiências. Uma das pesquisadoras é Lia Robatto, que pontua:

Acho que a iluminação não deve dar show à parte. Uma boa iluminação nem deve ser notada pelo espectador comum. Ela deve ser totalmente integrada à dança e ir mudando sutilmente, conforme a estrutura coreográfica (ROBATTO, 1994, p.310).

E a outra, Lenora Lobo, assinala que:

Antes, é preciso compreender a luz como uma constituinte da composição. A luz não ilumina somente o espaço escuro do palco. Ela define a plasticidade dos corpos em cena, recorta espaços vazios, aumenta ou diminui o ângulo de visão e traz o foco para determinada cena. É ela também que cria climas e atmosferas, que pinta a cena com suas cores, dialogando com o figurino e a cenografia (LOBO, 2008, p.165).

Compartilho com a ideia de que a luz ressalta tanto o espaço quanto as formas e os movimentos dos dançarinos, atuando nos efeitos de profundidade, altura, amplitude e também na concentração da imagem, dentre inúmeras outras possibilidades de interação, criando a atmosfera do ambiente. O objetivo é possibilitar um diálogo entre a coreografia e a luz, auxiliando em sua estética e em sua plasticidade.

Outro componente, o figurino, também necessita estar adequado à proposta estética da coreografia. E, mais do que isso, ele deve permitir que o movimento flua e apresente os efeitos visuais previstos pelo grupo. Por isso deve-se ter o cuidado em confeccionar um figurino adequado aos movimentos dos dançarinos, para que estes não sejam ofuscados pelo design arrojado que acaba sobrepujando a própria dança; ou, também, vestimentas que impeçam a liberdade do movimento do dançarino. Segundo Lobo:

O figurino da dança não pode interromper o fluxo do movimento, nem dificultar ações em que a flexibilidade do corpo seja exigida, a não ser que esta seja uma proposta explícita. Deve acentuar as qualidades do movimento e comportar referências que se imbriquem com os sentidos da composição (LOBO, 2008, p. 160).

Como esta pesquisa se deu com alunos de um curso de graduação de uma Universidade Federal, não havia recursos financeiros para algo mais elaborado. Por esse motivo, os alunos tiveram o desafio de criar um figurino a partir do material que cada grupo possuía. Alguns grupos, por terem integrantes que participavam de escolas de dança, conseguiam algum figurino emprestado. Outros faziam uma vaquinha ou eventos para arrecadar fundos financeiros que permitissem adquirir um figurino para o grupo. Havia grupos que se utilizavam de material de sucata para confeccionar a

indumentária e os adereços. E assim ia-se criando as possibilidades, dentro das necessidades de cada grupo.

O cenário também foi pensado, criado e construído pelos próprios alunos. Estes eram orientados a utilizar apenas o essencial, para que o ambiente não se poluísse visualmente, a não ser que essa fosse a proposta. O grupo tinha a possibilidade de dançar num palco vazio, ou com implementos e até com recursos de multimídia, de acordo com cada trabalho. O cenário, assim como o figurino e a iluminação, é outro componente estrutural que constitui a plástica da cena, compondo a visualidade da obra em consonância com as grafias dos movimentos.

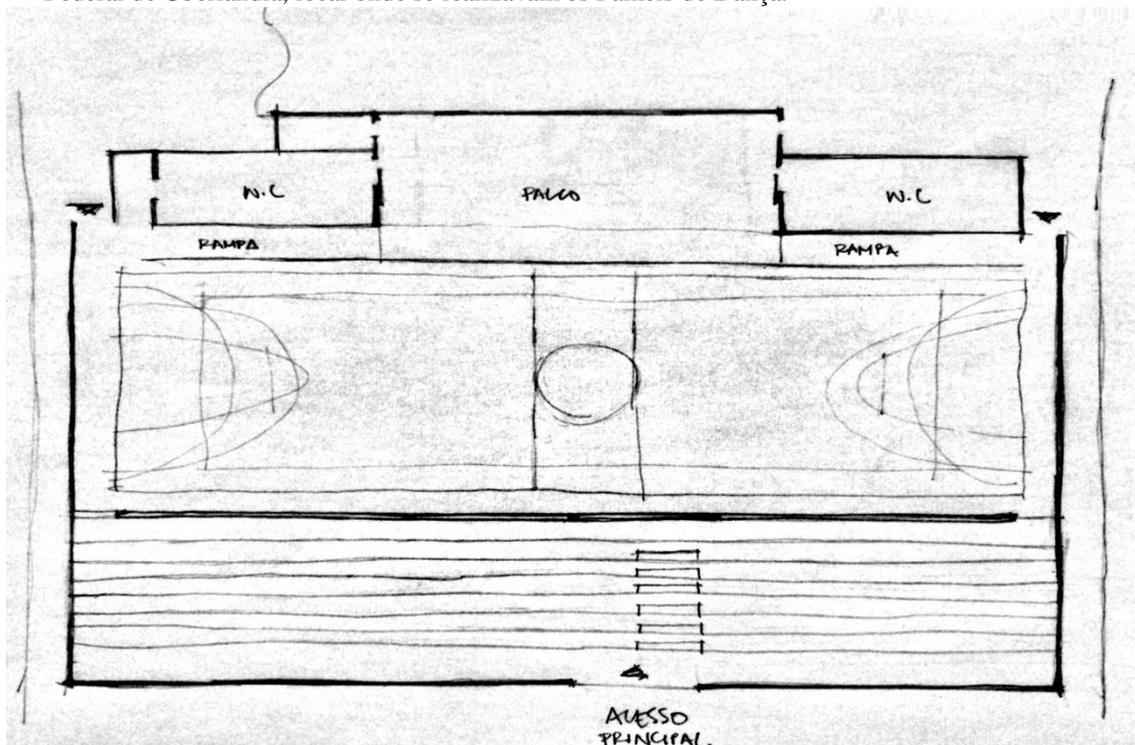
A apresentação final era realizada no Paineis de Dança. Este acontecia num ginásio poliesportivo, que possuía em uma de suas laterais um palco (croqui na imagem 24). Com essa característica do local, nem sempre os alunos iniciavam suas coreografias já no palco. Eles podiam se misturar no meio do público e surgir um a um, ou simultaneamente, seguindo, então, em direção ao palco, ou mesmo performando junto ao público.

Enfim, aos alunos se oferecia uma ampla liberdade de criação e expressão, para que pudessem desenvolver o seu próprio potencial, agregado ao potencial do grupo do qual fazia parte.

4.3 – O Paineis de Dança da Educação Física da UFU

A estrutura física do local onde se realizava o Paineis de Dança oferecia várias possibilidades, já que era um ginásio poliesportivo contendo, em uma de suas laterais, um palco em anexo diretamente ligado a ele, como dito anteriormente e representado no seguinte croqui:

Imagem 24 – Croqui do Ginásio Poliesportivo/G1 do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, local onde se realizavam os Painéis de Dança.



Fonte: MACHADO JÚNIOR, Juscelino (2016).

Vale ressaltar um fenômeno interessante que acontecia durante a apresentação final das coreografias no Painel de Dança. Pelo fato de o evento ser realizado numa quadra poliesportiva, muitas vezes, e erroneamente, o som era excessivamente alto, além de a conduta do público presente se igualar à de espectadores de grandes jogos, com muita exaltação de ânimos. Tive de interferir para mudar esse condicionamento e equilibrar esses fatos. Sabia também que seria um trabalho que levaria algum tempo para que todos pudessem entender, aceitar e incorporar. Orientei os alunos no sentido de que a qualidade de som não representa um volume demasiadamente alto, já que isso era confundido pelo fato de estarmos realizando o evento num ambiente esportivo, que é bastante amplo e onde o som tende a dissipar-se. A outra questão a ser burilada foi quanto ao comportamento do público, já que o ambiente físico, uma quadra poliesportiva geralmente destinada a jogos, predispunha o público a um comportamento mais, digamos, eufórico. Foi um trabalho gradativo de conscientização sobre a diferença de como apreciamos esses dois campos, o esporte e a arte. Confesso ter sido uma tarefa bastante recompensadora, pois, uma vez entendido, todos se empenhavam em auxiliar e acabavam passando o que haviam aprendido para as turmas seguintes.

O Painel abarcava não só a Dança, mas também apresentações de final de semestre da Ginástica Rítmica (GR). Estas antecederiam as apresentações da Dança, pois necessitava da quadra para apresentá-la, já que exigia uma área maior e uma iluminação bem clara, por conta dos lançamentos dos aparelhos da própria GR (cordas, bolas, arcos, maçãs, fitas e até aparelhos alternativos). Mas nada impedia que as coreografias de dança fossem também apresentadas na quadra, caso fosse essa a intenção do grupo. Findando as apresentações de GR e algumas de dança (em alguns Painéis), o foco deslocava-se da quadra para o palco. Nesse momento, o público se aproximava mais do palco, pois saía das arquibancadas, ocupando as cadeiras da quadra, imediatamente posicionadas pela equipe da organização do evento à frente do palco. Essa proximidade fazia com que se estabelecesse um clima de maior calorosidade, fator este que amenizava a tensão de alguns alunos, principalmente para aqueles que até então não haviam ainda passado por uma experiência similar.

O evento, agora no palco, permitia maior possibilidade estrutural, no sentido de um espaço mais adequado para um jogo de iluminação e para aquelas coreografias em que os alunos necessitavam entrar e sair de cena, até sob uma forma mais sutil, utilizando as coxias, ou mesmo quando se necessitava de outros recursos em cena.

Para a realização de cada Painel de Dança, três turmas do curso de Educação Física da UFU eram efetivamente envolvidas. As outras, inclusive de outros cursos, auxiliavam voluntariamente.

Para os alunos da disciplina “Estudos da Linguagem Corporal”, oferecida no 4º período, o Painel de Dança representa ao mesmo tempo o primeiro contato com o evento e o ápice da vivência percorrida durante todo o semestre, com a apresentação de suas coreografias criadas a partir da experiência que apresento nesta pesquisa. É a oportunidade para eles de apresentar ao público a sua criação em movimento. Um momento, para muitos alunos, de se revelar como potências criativas.

Para outra turma, da disciplina PIPE 07 – Prática Pedagógica do Estudo da Linguagem Corporal, oferecida no 5º período, o objetivo principal é proporcionar o conhecimento necessário para o funcionamento de um evento em Dança, que, nesse caso, consiste em planejar, organizar, desenvolver e avaliar um Painel de Dança. Também possibilitar trocas de experiências com outras áreas, como a logística, o financeiro, o marketing, e demais áreas afins. Para isso, a turma é organizada em

comissões (Comissão Geral, Secretaria, Financeiro, Divulgação, Painel Prático⁹⁶, Painel Teórico⁹⁷, Cerimonial), cada qual com tarefas específicas, para que a engrenagem possa funcionar com o máximo de otimização. Já o design gráfico dos flyers e cartazes, além do slogan, são criados por todos da turma, que também possuíam a responsabilidade de locação do som e iluminação. Outro objetivo é o de oportunizar a interação e o compartilhamento de informações com a comunidade acadêmica e com a comunidade local e regional.

A seguir, a produção da arte das oito turmas envolvidas nesta pesquisa (66^a, 67^a, 68^a, 69^a, 70^a, 71^a, 72^a e 73^a turmas do curso de Educação Física da UFU), demonstrando a capacidade criativa, a singularidade e a potência de cada turma.

⁹⁶ Painel Prático refere-se às coreografias que serão apresentadas.

⁹⁷ Painel Teórico é a exposição das pesquisas pelas quais os alunos da disciplina “Estudos da Linguagem Corporal” passaram.

Imagem 25 – XXVIII Painele de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em julho de 2009.

**66^a Turma de Educação Física
Apresenta:**

**XXVIII
PAINEL
DE
DANÇA**

04 de julho - 19:30 h
Campus Educação Física - UFU

EDUC FÍSICA

Imagem 26 – XXIX Painele de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em dezembro de 2009.

67ª Turma de Educação Física Apresenta:

XXIX Painele de Dança



*ritmo, Corpo
e Arte*

Porque a Dança Reverencia a Vida.

11 de Dezembro de 2009
19h30min

**Local: Ginásio Ataulfo Martins da Costa (G1)
Campus Educação Física - UFU**

Inscrições:
Disciplinas Obrigatórias da FAEFI: 23 a 27 de Novembro
Demais Grupos 30/11 a 4 de Dezembro

Informações:
Máriele (9880-65735) e Lorena (9939-8953) 67 turma de Educação Física UFU.



Imagem 27 – XXX Paineis de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em junho de 2010.

VEM DANÇAR

ENTRE NO RITMO E SINTA A BATIDA!!!

11 de Junho de 2010
19h00min.

Local:
Ginásio Ataulfo M. da Costa (G1)
Campus Educação Física

INSCRIÇÕES
Educação Física - UFU:

- Disciplinas obrigatórias: 10 à 24 de Maio
- Não obrigatórias: 17 à 21 de Maio

INSCRIÇÕES

- Outros cursos da UFU: 24 à 28 de Maio
- Outras instituições: 31 de Maio à 2 de Junho

Informações:
Larissa
(8815-1314/9111-4346)
Viviane
(9991-8560)

Realização:
68ª Turma de Educação Física - UFU

Imagem 28 – XXXI Painele de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em dezembro de 2010.

69ª TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
APRESENTA

XXXI PAINEL DE DANÇA

Ritmo é Arte. Dançar faz parte



Dia 03 de Dezembro de 2010
Ginásio Ataulfo Martins da Costa (G1)
Campus Educação Física

Maiores Informações
www.fae.fi.ufu.br ou Fernanda 9165-5780

Organização:   

Patrocínio:  

Apoio: 

Imagem 29 – XXXII Painele de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em junho de 2011.

Radiarte

Sintonize em nosso ritmo e curta a frequência

Local: Faculdade de Educação Física FAEFI/UFU
 Data: 17/06/2011
 Horário: 19h00min

Período de Inscrições:

Disciplinas Obrigatórias: 16 a 20/05 de 2011
 Grupos de alunos da FAEFI: 23 a 27/05 de 2011
 Grupos de alunos de cursos da UFU: 30/05 a 03/06 de 2011
 Grupos de outras instituições: 06 a 10/06 de 2011
 Serão realizadas no centro de convivência da FAEFI 2ª, 3ª, 5ª e 6ª das 11h30min as 14h00min

Realização:   7ª Turma de Educação Física

Apoio:   dicult

Patrocínio:   Associação IGUAZU

Imagem 30 – XXXIII Paineis de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em dezembro de 2011.



XXXIII - Paineis de dança
Nosso corpo se move e nossa alma dança!

Campus Educação Física e Fisioterapia - ginásio 1 - GI.
 data: 02/12/2011
 horário: 19:00 horas

Período de inscrições:

- disciplinas obrigatórias: 31/10 a 04/11 de 2011
- alunos da FAEFI: 07 a 11/11 de 2011
- alunos dos cursos de graduação UFU: 14 a 18/11 de 2011
- outras instituições: 21 a 25/11 de 2011

As inscrições serão realizadas no Centro de Convivência do Campus Educação Física e Fisioterapia de segunda-feira à sexta-feira das 11h30min às 14h00min.



Imagem 31 – XXXIV Painei de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia realizado em outubro de 2012.

XXXIV Painei de Dança

DANÇA,
brilho para os
olhos, alimento
para alma.

Campus
Educação Física
e Fisioterapia
Ginásio 1 - G1
Data: 27/10/2012
Horário: 19hs

Período de Inscrições: 24/09 à 19/10 das 12hs à 14hs
Local: Centro de Convivências FIEP/UFU

Realização:

Apoio:

72ª Turma
Educação Física

PROE dicult
socioeducacionais
PROE XUFU

Imagem 32 – XXXV Painele de Dança do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em abril de 2013.

Organização:

73ª Turma Educa UFU

XXXV

**Painel de
DANÇA**

Faefi/UFU

Inscrições:

Centro de Convivência FAEFI
das 12:00 às 13:00

Grupos Obrigatórios: 11 a 15 de março

Grupos Faefi: 18 a 22 de março

Outros Grupos: 25 a 29 de março

**"Liberte a arte que pulsa
DENTRO DE VOCÊ"**

**Data: 05/04/13
19:00 horas**

Realização:



A outra turma que participava era a dos alunos que cursavam a disciplina Prática Pedagógica da Ginástica Rítmica (PIPE09). Ao final do semestre, eles tinham como tarefa apresentar uma coreografia da modalidade no Painel de Dança. A opção pelos aparelhos, tanto oficiais quanto os alternativos era de livre escolha deles, porém quando eram selecionados por mais de um grupo, tentava-se entrar num acordo, para que a apresentação no dia do evento não se tornasse repetitiva. Vale observar que esses alunos já haviam passado pela disciplina Ginástica Rítmica, em que puderam se familiarizar mais com o conteúdo, oportunizando um maior amadurecimento tanto de conhecimento teórico quanto de vivência prática.

Os aparelhos oficiais (cordas, bolas, arcos, maçãs e fitas) são aparelhos que entram na rotina competitiva do individual e do conjunto, regulamentados pela Federação Internacional de Ginástica (FIG). Já os aparelhos alternativos são utilizados para apresentações em festivais, abertura de jogos, dias festivos, e outros, com o cunho principalmente estético e plástico. Por esse motivo, esses aparelhos devem ser vistosos, mas também funcionais, o que significa que eles, além de propiciar evoluções espetaculares, devem possibilitar um manejo técnico próprio da GR. Apesar de a modalidade ainda ser considerada feminina pela FIG, existem vários grupos masculinos se apresentando e competindo pelo mundo. Os aparelhos se diferem um pouco. São a corda, dois arcos com diâmetros menores, um par de maçãs e o bastão. A equipe japonesa foi pioneira e vem se representando muito bem, com a sua habilidade corporal, seu manejo com os aparelhos, com muita expressividade, numa mescla que sugere artes marciais e dança. Como a disciplina GR é mista, os homens também apresentam suas coreografias, ora formando grupos apenas de homens, ora formando grupos heterogêneos. É incrível o potencial que eles trazem para essa modalidade.

Minha opção em reunir a Dança e a GR num mesmo evento se deve ao fato de as duas modalidades serem linguagens corporais que se complementam e acabam trazendo riqueza ao Painel. Riqueza não só estética, mas também pela experiência oferecida aos alunos, oportunizando trocas de informações, conhecimentos, fracassos e sucessos. Uma grande oportunidade em colocar à prova a resiliência de cada um envolvido no processo.

PARTE IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdade não pode ser dita por muitas razões,
a primeira e a mais básica é que
a verdade sempre é percebida em silêncio.
(OSHO, 2005, p.34)

Quando lanço a proposta da observação de um fenômeno escolhido pelo próprio estudante e sugiro que o observe diariamente por um período de 5 a 10 minutos, é com o propósito de oferecer ao aluno a oportunidade de sair de sua atividade mental cotidiana e vivenciar possibilidades no campo da subjetividade, permitindo que diferentes sensações emergjam dessa observação. E assim ele poderá ter em mãos uma gama de elementos para a sua criação coreográfica. Minha proposta está pautada na contemplação de um fenômeno escolhido, na receptividade ao novo e na paciência da espera pelo surgimento de sensações. Quando estas surgem, não se deve classificá-las, nem as julgar, nem tentar dar um significado a elas. Deve-se afastar as indagações cognitivas, permitindo assim estar num estado de presença e abertura. O trabalho revelou, portanto, que essa tarefa não é nada fácil, principalmente pelo fato de, provavelmente, esta ser a primeira experiência com essas propriedades na vida dos alunos. E também, pela dificuldade que a maioria deles apresenta em sair de sua esfera mental, pois aprende-se que, estando no campo mental, podemos justificar tudo objetiva e racionalmente, aparentemente permanecendo numa zona de conforto, ou seja, numa região segura. O contato com o campo emocional tende a levar a um estado de insegurança, principalmente por não se poder prever os acontecimentos. Nestes, poderão aflorar medos, frustrações, revoltas, raivas e outras emoções, que fazem parte do processo e que podem ser bastante ricas para o crescimento, desenvolvimento e amadurecimento do aluno. Nesse caso, a proposta é a de incentivar o estudante para que tenha coragem em se arriscar ao novo.

Nessa metodologia, o aluno transitou num campo que, a princípio, pode ter causado certa insegurança, pois teve de lidar com a incerteza, já que as etapas do processo nunca lhe foram reveladas antecipadamente, elas surgiam como surpresas, e também pela impossibilidade de prever o que aconteceria em cada fase do processo. Edgar Morin (2015), descreve duas grandes incertezas. Uma é a cognitiva, já que “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com

a incerteza. [...] quando conservamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas” (MORIN, 2015, p.59). A outra é a histórica, que “[...] está sujeita aos acidentes, às perturbações e, por vezes, às terríveis destruições maciças de populações e civilizações” (MORIN, 2015, p.60). Portanto, não se pode prever o amanhã, devemos estar preparados para o incerto e aguardar o inesperado, não de uma forma resignada, mas agindo com estratégias e enfrentando os desafios. O que se pretendeu nesta pesquisa foi possibilitar que sensações pudessem se manifestar a partir da meditação, as quais podem surgir como um *insight* ou mesmo como revelações de memórias celulares, acontecimentos que muitas vezes emergem de um patamar do inconsciente. E essas memórias celulares podem suscitar experiências próprias, porém já esquecidas, ou mesmo memórias dos antepassados de quem vivencia a experiência.

A partir da minha experiência com os alunos que já passaram por mim, percebo que essa abordagem metodológica, de um modo geral, é uma forma importante de trazer para o aluno da Educação Física uma visão holística do Ser humano, além de despertar um Ser mais consciente do seu próprio corpo, do corpo de seus colegas, e do mundo através e com a dança.

No caso da experiência tema desta tese, o processo de criação envolvia desde a escolha do fenômeno a ser observado, o período meditativo, as pesquisas, as aulas práticas de movimento, as trocas em grupo, até a composição coreográfica, numa mescla de estados subjetivos e cognitivos, como demonstrei nos Capítulos 2, 3 e 4 da Parte III. Percebi que no percurso dessa experiência as escolhas do fenômeno não se faziam aleatoriamente. Se a razão da escolha não era consciente de imediato, durante o processo, ou mesmo bem depois, isso vinha a se esclarecer, como pode ser constatado nos relatos das alunas 21 e 28, descritos no Capítulo 3 da Parte III. Essa escolha sempre estava relacionada com a própria história do aluno.

Durante a fase meditativa, era comum surgirem *insights*, que muitas vezes deixavam os alunos surpresos, primeiro por conseguirem enxergar algo que já fazia parte de suas vidas, mas não percebiam, e segundo pelo afloramento de um entendimento mais claro sobre uma determinada situação, segundo diversos depoimentos apresentados também no Capítulo 3 da Parte III.

Durante as pesquisas, era esperado que o aluno conseguisse fazer uma conexão entre as sensações e as percepções surgidas na meditação e o campo teórico,

descrevendo assim a sua própria experiência, o que nem sempre teve êxito, pois pude constatar uma certa dificuldade do graduando em escrever algo autoral nesse sentido.

As aulas de práticas corporais auxiliavam o aluno a descobrir o seu movimento próprio e toda a sua potência de ação, passando por um processo de autodescoberta. Elas partiam de movimentos individuais para duplas, trios, e pequenos grupos, de forma lúdica e bem descontraída, até alcançar momentos de maior interiorização, nos quais também o contato corporal era inevitável e imprescindível para a realização da proposta daquele momento. Através da Análise do Movimento o estudante passava a perceber de que forma ele poderia expressar algo por ele desejado com o seu corpo, levando em consideração os fatores de movimento (peso, tempo, espaço, fluência).

No trabalho em grupo, essas experiências eram compartilhadas e se apresentavam como novas possibilidades de entrelaçamento de conhecimentos e criações, constituindo novos caminhos. E na composição coreográfica tudo se reunia, todo conhecimento era exposto em forma de sons, cores, formas, ritmos, movimentos, numa só obra de arte de gestos, movimentos, ações e estados do corpo.

Como demonstrado anteriormente, há vários autores que descrevem a existência de um campo potente para além do físico. São redes energéticas que transpassam todos os Universos (pessoais, de grupo, de mundo). Nessas redes encontram-se as pujantes informações que geram os processos criativos. Metaforicamente, descrevo a potência de criação como um chafariz que jorra os seus jatos de água, cada qual com a sua intensidade, distância, velocidade e cor, quando surge o esboço de toda uma coreografia, no que tange às possibilidades de escolhas dos elementos que a compõem (a forma de se expressar através e com o movimento, trilha sonora, figurino, cenário, efeitos especiais etc.). Ou seja, o chafariz como ponto de partida de uma criação coreográfica. Porém, é bom lembrar que nada está acabado, tudo está em constante estado de invenção e reinvenção. Corpo que reconhecemos como nosso, a estrangeiridade do nosso próprio corpo, corpo novo, corpo descoberto ininterruptamente e sem limites de fronteiras para criar.

Finalizo procurando tecer com algumas palavras o que emerge em mim a partir da provocação “Como o doutorado modifica a sua prática como professora daqui para frente?” levantada por um dos membros da banca de defesa.

Repensando todo o processo, volto aos primeiros contatos que tive nesse doutorado, com pessoas que atuam em campos diferentes do meu, com conteúdos totalmente novos e um grande desafio pela frente. Posso dizer, sem hesitar, que passei

por experiências muito ricas em cada disciplina. Pude mergulhar fundo nas minhas questões, ao ser instigada pelos professores e até mesmo colegas. A minha participação em eventos científicos me proporcionou uma interação de saberes, olhares e questões que se desdobraram durante todo o processo dessa escrita. Uma transformação foi inevitável. Após esses quatro anos de doutoramento retorno à sala de aula. Confesso que não sei como será. Sinto uma mistura de medo, ansiedade, expectativa, desejo. Retornarei ao espaço em que estive durante 30 anos, sem saber como ele se apresenta nesse momento. Sensação de tudo estar diferente. Será uma nova conquista. Reconhecer e marcar território. Não encontrarei mais um aluno conhecido. Todos serão estranhos para mim. Eles também não me conhecem e nem me reconhecem, assim como eu não sei qual será o perfil deles. Serão momentos de descobertas, de testes, de encontros e desencontros, como a metáfora de Schopenhauer sobre os porcos espinhos que cito nessa escrita, até cada um encontrar o seu lugar. E aí sim, poderemos construir algo. Algo que seja significativo e que faça sentido para cada um. Portanto, não tenho uma receita. Tenho os ingredientes e preciso experimentar. O que resultará disso dependerá de todos os ingredientes e eu espero que tenhamos um forno à altura para que possamos realizar algo muito saboroso!

Mas uma coisa é certa: terei um olhar mais atento e cuidadoso para cada aluno, pois os considero seres especiais assim como o brilho de cada estrela no céu, além de ter a consciência de que nossos encontros não se fazem por um acaso!

REFERÊNCIAS

ACASO, María. **Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso**. Madrid: Catarata, 2012.

ALICE, Tania. A meditação como possibilidade criativa para o ator/performer. In: TAVARES; KEISERMAN (organizadoras). **O corpo cênico: entre a dança e o teatro**. São Paulo: Annablume, 2013.

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia: um caminho para a percepção corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

BACH, Richard. **A história de Fernão Capelo Gaivota**. Rio de Janeiro: Nórdica, [19--].

BARBOSA, Vivian Vieira P. **Sobre a autonomia da forma na dança: Rudolf Laban confrontado a partir de Theodor Adorno**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Artes e Ciências Sociais, Niterói, 2011.

BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, sentido e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARTHES, Roland. **Novos ensaios críticos seguidos de o grau zero da escritura**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas, Anne Arnichand e Álvaro Lorencieni. São Paulo: Cultrix, 1986, pp.117-120.

_____. Aula de 18 de fevereiro de 1978. In: _____. **O Neutro: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978**. Tradução de Ivone Castillo Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 5-43.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Obras escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERNARD, Michel. **Les nouveaux codes corporels de la danse contemporaine: La danse, art du XXème siècle**. Lausanne: Payot, 1990.

_____. **De la creation choréographique**. Paris: Centre National de la Danse, 2001.

BERTAUX, D. L`approche biographique: sa valité méthodologique, ses potentialities. Cahiers int social, 1980; 69: 197-225. In: SPÍNDOLA, T.; SANTOS, R. **Revista da Escola de enfermagem da USP**, 37(2): 119-26, São Paulo, 2003.

BOLSANELLO, Débora. **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2009.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança-Educação Física: (in)tensas relações**. 2009. 473f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, 3 Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. **O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

CARREIRA, André L.A.; BIÃO, Armino J.C.; TORRES NETO, Walter L. (Org.). **Da cena contemporânea**. Porto Alegre: ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino [et al.]. **Metodologia do ensino de educação física**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAVES, E.. A dança nas aulas de Educação Física escolar. In: I Seminário de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Montes Claros, 2000, Montes Claros. **Anais do I Seminário de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Montes Claros**. Montes Claros: Unimontes, 2000. p.29.

CLANDININ, D. Jean ; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa. Experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLARO, Edson. **Método Dança Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

CORREIA, Adriana. Dança e Educação Física: uma abordagem histórica da disciplina Dança na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. In: **Anais VI Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Rio de Janeiro: UGF, 1998. v. 1. p.168.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. O mistério da consciência. Tradução de Laura Teixeira Motta, revisão técnica de Luiz Henrique Martins Castro. 10ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. **A Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMARZO, Marcelo; CAMPAYO, Javier García. **Manual prático Mindfulness: curiosidade e aceitação**. Tradução de Denise Sanematsu Kato. São Paulo: Palas Athena, 2015.

DRUMOND DE ANDRADE, Carlos. **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1988.

EHRENBERG, M. C.. A dança nos cursos de licenciatura em Educação Física: diagnósticos e possibilidades. In: EHRENBERG, Mônica C.; FERNANDES, Rita de Cassia; BRATIFISCHE, Sandra. (Org.). **Dança e Educação Física: diálogos possíveis**. v.1. Várzea Paulista: Fontoura, 2014, p.41-66.

EHRENBERG, M. C.; GALLARDO, J. S. P. . **Dança: Conhecimento a ser tratado nas aulas de educação física escolar**. v. 11. Rio Claro : Motriz, 2005, p. 111-116.

FEITIS, Rosemary. **Ida Rolf fala sobre rolfing e realidade física**. São Paulo: Summus, 1986.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo Movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em movimento: o sistema Laban-Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: Nacional, 1959.

FERNANDES, Waldemar José. A importância dos grupos hoje. **Revista da SPAGESP** - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, 2003, Vol. 4, No. 4, p.83-91.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. **Revista: Convergencia**, maio/agosto, ano2007, vol.14, número 044. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México, p.15-40.

FERRAZ, G. C.. Movimentos da atenção: um diálogo com William James. In: V Congresso Norte Nordeste de Psicologia, 2007, Maceió. **Anais do V Congresso Norte Nordeste de Psicologia**, 2007. v. 1.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOCAULT, Michel. **História da sexualidade - 3: O cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guillon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. In: **Cadernos do Gipe-Cit**. Salvador, n.2. Estudos do Corpo, p.40-55, fev.1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUGANTI, Luiz. Corpo em devir. **Sala Preta**, Brasil, v.7, p.67-76, Nov. 2007. Disponível em: <www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57321/60303>. Acesso em: 22 set. 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLARDO, J. S. P.; SBORQUIA, S. P. **A Dança no contexto da Educação Física**. v. 1. Unijui: Editorial Unijui, 2006. 118p.

GASPARI, Telma Cristiani. Dança. In. DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. **A Educação Física na Escola**: Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

_____. **Educação Física Escolar e Dança**: uma proposta de intervenção. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2005a.

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. Tradução de Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg. Rio de Janeiro, **O Percevejoonline**, Dossiê Corpo Cênico, vol. 2, nº 2, PPGAC/UNIRIO, 2010.

GLAT, R. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental, 1989. In: SPÍNDOLA, T.; SANTOS, R. **Revista da Escola de enfermagem da USP**, 37(2): 119-26, SP: 2003.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: GINOT, Marcelle; GINOT, Isabelle. **La danse au XXème siècle**. Tradução de Silvia Soter. Paris: Bordas, 1995.

GONSALVES, Elisa. **Iniciação à pesquisa científica**. 3ed. Campinas: Alínea, 2003.

GOSWAMI, Amit. **A Janela Visionária**. São Paulo: Cultrix, 2000.

_____. **Criatividade para o século 21**. São Paulo: Aleph, 2012.

_____. **O universo autoconsciente**: como a consciência cria o mundo material. 3.ed. São Paulo: Goya, 2015.

GREINER, Christine. **O corpo**. São Paulo: Annablume, 2005.

GRODDECK, Georg. **O Homem e seu Isso**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

HANNA, T. What is Somatics? **Somatics**, 5(4), 1986.

_____. What is somatics? part I. **Somatics** – Magazine – Journal of the mind/body arts and sciences. Vol. XIV, nº 02. USA: Institut for somatic research and training, 2003.

_____. What is somatics? part II e III. **Somatics** – Magazine – Journal of the mind/body arts and sciences. Vol. XIV, nº 03. USA: Institut for somatic research and training, 2003-2004.

HILLMAN, James. **Psicologia Arquetípica**: um breve relato. São Paulo: Cultrix, 1991.

HUANG, Al Chung-liang. **Expansão e recolhimento**: A essência do Tai Chi. 4.ed. São Paulo: Summus, 1979.

JAMES, William. **Principles of Psychologie**. vol.1. New York: H. Holt, 1890.

JUNG, Carl. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

KEISERMAN, Nara Waldemar. **Caminho para a formação pedagógica do ator narrador**. Rio de Janeiro, 2004. UNIRIO, Tese de doutorado.

KLAUSS, Vianna. **Vida e obra**. Disponível em: <www.klaussvianna.art.br> Acesso em: 07 dez. 2014.

KUPFER, Pedro. **Guia de meditação**. 3.ed. São Paulo: Ganapati, 2009.

_____. **Visões do Yoga**. 2.ed. São Paulo: Ganapati, 2009.

KUYPERS, Patricia. Buracos negros: uma entrevista com Hubert Godard. Rio de Janeiro, **O Percevejoonline**, Dossiê Corpo Cênico, vol. 2, nº 2, PPGAC/UNIRIO, 2010.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Organização de Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros De Vecci e Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung**. 2ed. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984.

_____. **Die Kunst der Bewegung**. Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshofen-Bücher, 1988.

LARA, L. M. (Org.). **Abordagens socioculturais em Educação Física**. Maringá: EDUEM, 2010. 266p.

LARA, L. M.; MONTENEGRO, J. ; SERON, T. D. ; BARBOSA-RINALDI, I. P. . A dança na Educação Física Escolar e a abordagem crítico-emancipatória. In: Editora Fontoura. (Org.). **Pesquisa em Educação Física**. v. 4. São Paulo: Fontoura, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi, n. 19, jan/fev/mar/abr de 2002.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEGRAND, M. L`approche biographique, 1993. In: TINOCO, R. **Histórias de vida**: um método qualitativo de investigação. Psicologia.com.pt, 2007.

LIBERMAN, Flavia. **Delicadas coreografias**: instantâneos de uma terapia ocupacional. São Paulo: Summus, 2008.

LIMA, Daniella. **Gesto**: práticas e discursos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antônio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios - revista de filosofia**, Natal (RN), v.20, n.33, janeiro/julho de 2013a, p.449-484.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Arte da composição**: teatro do movimento. Brasília: LGE, 2008.

_____. **Teatro do movimento**: um método para o intérprete criador. 2.ed. Brasília: LGE, 2007.

MARANI, V. ; ZOTOVICI, S.A. ; MELO, J. ; LARA, L. M. Educação Física: o processo criativo sob o olhar pedagógico do fazer artístico nas práticas corporais. **The FIEP Bulletin**, v. 83, p. 398-401, 2013.

MARQUES, Isabel A. Dança criativa e o mito da criança feliz. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, 5 (1): 28 - 39, 1997.

MARQUES, Mariana. Consciência Corporal: o que é? **Revista Ensaio Geral**, Belém, v.1, n.1, jan-jun, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/view/98/28>. Acesso em 01 jan. 2013.

MARTINS, José de Souza. Vida e história na sociologia de Florestan Fernandes (reflexões sobre o método da história de vida). **Revista USP**. São Paulo (29): 14-19, março/maio 1996.

MEHTA, Rohit. **A ciência da meditação**. Brasília: Teosófica, 2009.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Mestrado. 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/15305>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MELO, José Pereira. **Desenvolvimento da consciência corporal**: uma experiência da educação física na idade pré-escolar. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1997.

MENEZES, Carolina Baptista; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Os Efeitos da Meditação à Luz da Investigação Científica em Psicologia: Revisão de Literatura. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2009, 29 (2), 276-289. <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n2/v29n2a06.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

MEYER, Sandra. O corpo do ator em ação. In: GREINER, Christine; AMORIM, Cláudia. **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2003.

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo**. Sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MIRANDA, M. L. J. **A dança como conteúdo específico nos cursos de Educação Física e como área de estudo do ensino superior.** 1991. Dissertação (Mestrado) Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

MOLINA, Alexandre José. **Experiência artística no ensino superior em dança: ativações para um currículo encarnado.** 2016.164 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 22.ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NEUPARTH, Sofia; GREINER, Christine (Org.). **Arte agora: pensamentos enraizados na experiência.** Coleção Leituras do Corpo. São Paulo: Annablume, 2011.

NEVES, Neide. **A técnica Klauss Vianna vista como sistema.** Dança e educação em movimento. São Paulo: Cortez, 2003. p.123-134.

OSHO. **TAO, sua história e seus ensinamentos.** Tradução de Leonardo Freire. São Paulo: Cultrix, 2005.

OSTROWER, Fayger. **Criatividade e Processos de criação.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos.** eBooksBrasil (online), 2002.

PEARSALL, Paul. **The heart's code.** New York: Broadway Books, 1998.

PELBART, Peter Pál. **Indivíduo e Potência.** In: NEUPARTH; GREINER (organizadoras). **Arte agora: pensamentos enraizados na experiência.** São Paulo: Annablume, 2011.

PERDIGÃO, Andréa Bomfim. **Sobre o silêncio.** São José dos Campos-SP: Pulso, 2005.

PERT, Candace. **Conexão mente, corpo, espírito.** Tradução de Júlia Bárány Yaari. São Paulo: ProLíbera, 2009.

_____. **Molecules of Emotion** (Paperback): The Science Behind Mind-Body Medicine Simon & Schuster, New York, 1999.

_____. **Molecules of Emotion: Why You Feel the Way You Feel.** New York, 1997, Scribner.

QUEIROZ, Lela. **Corpo, mente, percepção.** Movimento em BMC e dança. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2009.

QUILICI, Cassiano Sydow. O conceito de “cultivo de si” e os processos de formação e criação do ator/performer. **VI Reunião Científica da ABRACE.** Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<<http://www.portalabrace.org/vireuniao/territorios/13.%20Cassiano%20Quilici.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

RAMACHÁRAKA, Yogue. **Raja Yoga**: uma série de lições sobre o desenvolvimento mental. Tradução de Francisco Valdomiro Lorenz. 7.ed. São Paulo: Pensamento, [19--].

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

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lillian do Valle. 3.ed., 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Os temas de movimento de Rudolf Laban**. São Paulo: Annablume, 2008.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Paulo Ronai e Cecília Meireles. 11.ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo, a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

ROLNIK, Suely. Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia. **Catálogo da exposição Lygia Clark: da obra do acontecimento. Somos o molde a você cabe o sopra**. Curadoria de Suely Rolnik e Corinne Discerens, pelo Musée de Beaux-Arts de Nantes, França, 08 out. a 31 dez. 2005; e Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil, 25 jan. a 26 mar. 2006.

SALDANHA, Suzana (org.). **Angel Vianna**: Sistema, método ou técnica? Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação**: Construção da obra de arte. 2.ed. São Paulo: Horizonte, 2006.

SBORQUIA, S. P.. Análise da Produção de Conhecimento da Dança no Contexto Acadêmico da Educação Física. In: **7º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF; 2º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física**, 2015, Londrina.

_____. **A Dança no Contexto da Educação Física**: os (des) encontros na Formação e Atuação Profissional. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2002.

SCHOPENHAUER, Artur. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de Jair Barbosa. Tomo 1. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2015.

SILVEIRA, Lia Carneiro. A sociopoética como dispositivo para produção de conhecimento. **Interface** (Botucatu) vol.12, no.27, Botucatu, Oct./Dec. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832008000400016>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

SPÍNDOLA, T.; SANTOS, R. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora)? **Revista da Escola de enfermagem da USP**, 37(2): 119-26, São Paulo: 2003.

STEINER, Rudolf. **Necessity and Freedom**. 25.1.1916, [in GA 166]. Trad. ingl. Pauline Wehrle. Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1988. p.21.

_____. **O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação**. Tradução de Erika Reimann. 4.ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação**. 7.ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

_____. **O método cognitivo de Goethe**: Linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. **Os seis exercícios complementares: e o coração etérico**. Colaboração de Athys Floride e Maurice Le Guerrannic; tradução de Ruth Salles. São Paulo: João de Barro, 2008.

_____. **Spiritual beings in the heavenly bodies and in the kingdoms of nature** [orig. GA 136]. Great Barrington, MA: SteinerBooks, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

TAIMNI, I.K. **A ciência do Yoga**: Comentário sobre os Yoga-Sutras de Patañjali à luz do pensamento moderno. Tradução de Milton Lavrador. Brasília: Teosófica, 1996.

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. **Klauss Vianna: do coreógrafo ao diretor**. São Paulo: Annablume; Brasília: CAPES, 2010.

TAVARES, Joana R. S.; KEISERMAN, Nara (Org.). **O corpo cênico: entre a dança e o teatro**. São Paulo: Annablume; Rio de Janeiro: Unirio; Capes, 2013.

TEIXEIRA, Letícia. **Conscientização do movimento: uma prática corporal**. São Paulo: Caioá, 1998.

TINOCO, R. Histórias de vida: um método qualitativo de investigação. **Psicologia.com.pt**. O portal dos psicólogos, 2007.

TRINDADE, Ana Lígia. **A escrita da dança I: a notação do movimento e a preservação da memória coreográfica**. Canoas: ULBRA, 2008.

VASCONCELOS, José Mauro de. **Rosinha minha canoa**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

VERAS, E. 2010. História de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? **Cinta moebio**, 39: 142-152. Disponível em: <www.moebio.uchile.cl/39/veras.html>. Acesso em: 22 set. 2014.

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

_____. **A dança**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. Ciência, arte e conceito de Umwelt. In: NEUPARTH; GREINER (organizadoras). **Arte agora: pensamentos enraizados na experiência**. São Paulo: Annablume, 2011.

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

VIEIRA, Marcilio de Souza. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista tempos e espaços em educação**. Volume 7, Número 13, maio/agosto 2014 .

_____. O sentido do ensino da dança na escola. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p.103-121, maio/ago. 2007.

XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera (Org.). **Tubo de ensaio**: Experiências em dança e arte contemporânea. Florianópolis: Ed. do Autor, 2006.

WEBER, Suzane. A educação somática como fonte de conhecimento para a dança. **Memória Abrace VII**. Florianópolis: IOESC, 2003. p.204-205.

WILLIAMS, Mark; PENMAN, Danny. **Atenção plena**. Mindfulness. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

ZAJONC, Arthur. **Meditação como indagação contemplativa**: quando o conhecimento se torna amor. Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica; Associação Sophia de Educação Antroposófica, 2010.

ZIMMERMANN, Heinz & SCHMIDT, Robin. **Meditação**: uma introdução à prática meditativa antroposófica. Tradução de Karin Glass. São Paulo: Antroposófica, 2012.

ZOTOVICI, S.A.; MARANI, V.; FERNANDES, A. N.; LARA, L. M.. Perspectivas da dança na escola: dialogando sobre as dificuldades e as necessidades dos professores de Educação Física. In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional no Campo da Educação Física; VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da EF**, 2012, Florianópolis.

MEIOS ELETRÔNICOS

ALGUNS minutos com Débora Bolsanello sobre **Educação Somática**. Disponível em : <<http://www.youtube.com/watch?v=wRaEKz5zjAc>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

ALVARES, Tânia Helena. **Medicina Antroposófica e Práticas Integrativas e Complementares**. Disponível em: <<http://www.medicinaantroposoficauberlandia.com>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

BNCC – **Base Nacional de Componente Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 24 jun. 2016.

CAMPION, Jane. (Direção e roteiro). **O piano**. 2h1min. Filme de 1993.

CARVALHO, Vicente. **Você já ouviu falar no parto orgásmico?** [201-]. Disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/2014/04/voce-ja-ouviu-falar-no-parto-orgasmico-assista-esse-video-e-surpreenda-se-com-uma-mulher-dando-a-luz-e-sorrindo>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

COSTA, Aduilson Alves. **A escola de Marburgo**. Disponível em: <http://stoa.usp.br/aduilson/files/-1/5444/A+Escola+de+Marburgo+==+Aduilson+---.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

EISHUN, Monja. **Shikantaza e o Movimento Potencial**. Monja Coen Sensei. Disponível em: <<http://www.monjacoen.com.br/textos/textos-diversos/158-shikantaza-e-o-movimento-potencial-eishun>>. Acesso em: 22 nov. de 2015.

FÍSICA quântica - Não localidade / Princípio da incerteza / Ação fantasmagórica à distância - muito prazer, somos uma coisa só! **O terapeuta quântico**, 24 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://terapeutaquantico.blogspot.com.br/2010/11/fisica-quantica-nao-localidade.html>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação a pesquisa científica. **Pesquisa EAD**. Disponível em: <<http://pesquisaead.blogspot.com.br/2010/07/gonsalves-elisa-pereira-conversas-sobre.html>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

HOFFMANN, Ricardo. **Microkinesitherapie: a técnica manual de fisioterapia**. Disponível em: <<http://microfisioterapia.com/microfisioterapia>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

INSTITUIÇÕES de Educação Superior e Cursos Cadastrados. **Ministério da Educação - Sistema e-MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

INTRODUÇÃO à meditação. **Sahaja Yoga**. Disponível em: <<http://www.sahajayoga.org.br/index.php/meditacao>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

INTRODUÇÃO ao conceito de pulsão. **Psicólogo**. <<https://psicologo.com/abordagens/psicanalise/introducao-ao-conceito-de-pulsao>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

KASDORF, Cheryl. **A dança da mente**. The Bright Path. 2008. Disponível em: <<http://portugues.thebrightpath.com/artigo/dan%C3%A7a-da-mente>>. Acesso em 01 jan. 2013.

KUPFER, Pedro. **Ashtanga Yoga, o Yoga de Patañjali**. Yoga Pleno. Disponível em: <<http://www.yogapleno.com.br/ashtanga-yoga-o-yoga-de-patanjali.html>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. **O Yoga de Patañjali**. Yoga.pro. 24 de julho de 2000. Disponível em: <<http://www.yoga.pro.br/artigos/345/3022/o-yoga-de-patanjali>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

LEI inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica. **Agência do Senado**, 03 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

MORAES, Paula Louredo. **"Parto Leboyer"**; *Brasil Escola*, [201-]. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/biologia/parto-leboyer.htm>>. Acesso em: 10 jan. de 2017.

OS OITO passos do Yoga. **Apaixonados por Yoga**, 01 de abril de 2013. Disponível em: <<http://apaixonadosporyoga.blogspot.com.br/2014/04/ashtanga-os-8-passos-do-yoga.html>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

PARÂMETROS curriculares nacionais: Arte (vol. 06). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

PARÂMETROS curriculares nacionais: Educação Física (vol. 07). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 130p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

O QUE É a Antiginástica. Disponível em: <http://fisioterapeutasdeplantaio.blogspot.com.br/2015/09/antiginastica-therese-bertherat.html>; acesso em 01/03/2017

O QUE É a Suddha Dharma Mandalam. Disponível em: <<http://www.suddha.net/#!/suddha-dharma-mandalam/c757>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

PROCESSO de modelo de Wallas. **Técnicas Criativas, Blogspot**, 11 de março de 2011. Disponível em: <<http://tecnicascriativas37.blogspot.com.br/2011/03/processo-de-modelo-wallas.html>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

PORTAL EFAP: Escola de Formação em Administração Pública Paulo Freire, Santo André. Disponível em: <http://www3.santoandre.sp.gov.br/portalefap/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=24>. Acesso em: 20 dez. 2014.

STARLING, Emilce. **Os oito passos do raja yoga e sua meditação**. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vyaestelar/raja_yoga.htm>. Acesso em: 01 jan. 2013.

TEIXEIRA, Mariane Mendes. **Teoria das cordas**. Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/fisica/teoria-das-cordas.htm>>. Acesso em: 17 de set. 2015.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Sobre Arte e Ciência**. Palestra proferida em Fortaleza, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V0wU5wr2INo>>. Acesso em: 04 set. 2016.

WALLAS, Graham. **El proceso creativo, 1926**. Disponível em: <<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/7procesocreativo.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2013.

ANEXO:

01 DVD de vídeo autorado

Painéis de Dança do curso de Educação Física (FAEFI) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Concepção: Sigrid Bitter; realização: alunos dos 4ºs, 5ºs e 6ºs períodos; participação: Comunidade acadêmica e regional; período: de 2009 a 2013 (envolvendo oito turmas).