

Intensificação sensorial em espaços de compartilhamento: o docente e o artista vivenciando continuidade em processos de criação

MARILA VELLOSO¹

■ 220

¹ Marila Velloso é professora do Curso de Dança do Campus II da UNESPAR, em Curitiba desde 1991. Atua como criadora-interprete e desenvolve o projeto de pesquisa “Processos de formação para criadores-intérpretes: aspectos co-evolutivos entre procedimentos de criação em dança e o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras”, pelo Grupo de Pesquisa em Dança - do qual é Líder - na linha de pesquisa “Processos de criação e de Produção em dança”.

■ RESUMO

O ambiente da sala de aula e o ambiente onde se desenvolvem processos de criação em dança se aproximam na medida em que são espaços de compartilhamento de ideias e de estudos produzindo, ambos, desdobramentos e ramificações das ideias iniciais de um docente e (ou) de um artista. Diante disso, a ação docente e a ação artística são tratadas, neste texto, como substanciais para o desenvolvimento de ideias, metodologias e intensificação sensorial – algo que parece relevante não apenas ao artista, mas também ao estudante e ao docente da área da dança. Nesse sentido, cabe refletir, como o docente que se mantém corporalizando a dança por meio da vivência em processos de criação gera outros modos de estar na relação ensino-aprendizagem e medeia saberes articulados a uma experiência sensorial intensa. Este artigo fundamenta-se em autores e artistas como André Lepecki (1998; 2006); Vera Mantero (1998); José Gil (1998) e Jacques Rancière (2010; 2014) e objetiva encontrar dispositivos detonadores de intensificação sensorial, em comum entre a atuação docente e a artística.

■ PALAVRAS-CHAVE

Dança, artista, intensificação sensorial, ensino da dança, sentidos e percepção.

■ ABSTRACT

Classroom and dance creation process environments are similar since they provide sharing, developing and creating ramifications of artist and teacher ideas and studies. Thus, the present text considers that the teacher and artist actions are fundamental for the development of ideas, methodologies, as well as to improve sensorial intensification, what seems to be relevant not only to artists, but also to dance students and teachers. It is necessary to understand how teachers, who embodies dance through their creation process experiences, produce other teaching-learning means and measure the connection between different types of knowledge and their intense sensorial experiences. The present article aims to find sensorial intensification start-ups that are common to teachers and artists and is based on works of authors and artists, such as: André Lepecki (1998; 2006); Vera Mantero (1998); José Gil (1998) and Jacques Rancière (2010; 2014).

221 ■

■ KEYWORDS

Dance, artist, sensorial intensification, dance education, senses and perception.

Há algo em comum que ocorre em um processo de criação, e na relação ensino-aprendizagem em sala de aula que elenco neste texto como um dos pontos de aproximação entre o docente e o artista e que diz respeito a um ambiente de compartilhamento de ideias, de questões e de conceitos que ambos vivenciam. Independente das especificidades de cada um destes processos, o do ensino e o da criação, artista e docente encontram no ambiente de compartilhamento de ideias uma possibilidade única de troca e de maturação de seus pressupostos e, ao mesmo tempo, de desdobramento e de ramificações daquilo que inicialmente parte como seu direcionamento.

Ao compartilhar com estudantes e (ou) com uma equipe de criação e com o público, tanto o docente em sala de aula com os estudantes quanto o artista com outros artistas e com o público, estes encontram uma condição de partilhamento de ideias que propicia a expansão e o incremento daquilo que inicialmente é por eles lançado:

Claro que estou em casa também a preparar temas ou idéias mas é apenas para os passar depois às pessoas para que estes temas e idéias “ramifiquem” dentro delas, e elas possam dar um retorno de coisas que eu nunca iria pensar sozinha. E de facto construímos um pensamento em conjunto, e que ao mesmo tempo é um pensamento em acção, porque não é só um pensamento, o produto não é só um texto, não é só algo escrito ou falado, é de facto o pensamento traduzido em uma acção que depois terá mais ou menos afinidade com o pensamento (MANTERO, 1998, p.35).

Ocorre que quando encontramos ambientes e condições para expor questões e ideias e para dinamizar práticas e discussões, conteúdos e (ou) materiais são gerados a partir das articulações e dos desdobramentos que só são possíveis porque foram compartilhados com outros e que não ocorreriam do mesmo modo caso estivéssemos divagando ou estudando sozinhos.

A potência de ver ideias e questões sendo trabalhadas por outros corpos além do seu, e de acompanhar o modo como uma informação lançada se transforma nas ações dos diferentes corpos em movimento, é algo que pode surpreender e extrapolar o que se planeja ou o que se tem como “objetivo”. Isso ocorre também em virtude de que os modos de apreensão da informação de cada participante ou estudante são tão distintos quanto os formatos corporais de cada um.

■ 222

O modo como cada indivíduo filtra pelos sentidos e percebe e aciona um direcionamento, por exemplo, em sala de aula, é atravessado por particularidades motoras, afetivas e cognitivas que permitem retornos processuais diversos. Isso amplifica e expande a ideia lançada inicialmente apontando várias possibilidades de prosseguimento e de testagem de um mesmo material.

Essa reflexão interessa inicialmente neste artigo, em razão de que o ambiente de partilha de uma ideia proporciona condições de aprofundá-la por meio de uma espécie de potência criativa que é explorada em outros corpos. O modo como cada corpo interfere e produz outros significados e desdobramentos se tornam potentes para o desenvolvimento de uma ideia e, mesmo, de outras metodologias e modos de relacionar ensino e aprendizagem.

Saber de antemão, mesmo na relação ensino-aprendizagem, onde se irá chegar com determinado conteúdo ou material pode ser limitador. Isso não significa dizer que não se tenha conhecimento de como determinados conteúdos ou materiais irão acionar condições “xy” ou “yd”. Porém, é apenas na relação entre os participantes, com as condições que lá operam que algo poderá ser observado e articulado, em tempo real. Isso gera uma potência criativa e de desenvolvimento de qualquer informação quando não se tem a certeza de onde se pode chegar com determinado direcionamento ou exploração, algo imprescindível a processos de criação e de ensino.

O mesmo ocorre em processos de criação que tenham um teor investigativo. Procedimentos são testados visando à emergência de propriedades e (ou) o desdobramento das questões lançadas. Ao mesmo tempo em que há um direcionamento dos artistas, há um espaço para o que está por vir das relações estabelecidas, também, em tempo real e pela continuidade do exercício de estabelecer relações.

Então, de que modo esses aspectos, mesmo que em ambientes com funções distintas, promovem por meio desta interlocução e exercício conjunto com outros, condições de continuidade para a produção acadêmica, artística, pedagógica e, ainda, uma intensificação sensorial dos corpos participantes destes processos?

Em que medida o exercício de uma intensificação sensorial não é apenas privilégio do artista da cena contemporânea e sim, é também, do estudante e do docente de dança que estabelece em sua prática uma orientação para este tipo de atenção por meio da expansão dos sentidos e da percepção, que desemboca em outras leituras de mundo?

Do mesmo modo, em que medida a atuação artística de docentes que ministram aulas em cursos de graduação em dança interfere em suas práticas pedagógicas e na criação de metodologias diferenciadas, afetando a construção de saberes na área e refinando o olhar na docência pelo viés da continuidade do fazer e do pensar artístico?

Como, hoje, estão associadas estas duas práticas e de que modo outros processos e outros modos de ver e tratar – tanto a docência quanto os processos de criação – estão sendo elaborados por professores que criam e por criadores que ensinam em Programas de Ensino e ou em Programas artísticos, no País?

Aspectos criativos, educacionais e políticos: por uma intensificação sensorial

Do mesmo modo como é fundamental que a produção de conhecimento acadêmica seja exposta e publicizada para o debate visando a seu aprimoramento e transformação, entendo a importância e a potência da produção artística para o docente, seja participando de processo de criação, seja dançando. Importante esclarecer que esta afirmação não pretende ser uma exigência ou fórmula para atuação do docente. As relações que podem ser estabelecidas com artistas e com processos de criação são inúmeras. Ao mesmo tempo, estas relações são fundamentais e relevantes para quem ensina ou articula a outros saberes, a linguagem da dança.

De todo modo, cabe ainda perguntar como o docente que se mantém explorando e vivenciando processos de criação potencializa o ensino e medeia a relação ensino-aprendizagem em sua prática?

Interessa, neste artigo, levantar essas questões sobre a prática e o desenvolvimento de metodologias que podem emergir por meio de artistas docentes que continuam atuando artisticamente, isso partindo do pressuposto de que esta atuação interfere no corpo que dança e no corpo que ensina lhe provendo uma intensificação sensorial que aqui será entendida como uma habilidade de expandir os sentidos e a percepção, e de abrir o corpo. Para José Gil:

Tudo passa pelo corpo. Tudo. O afecto, o comportamento, o valor de si próprio, passa por acções, posturas, contactos com os corpos... Esse poder de se abrir e fechar é surpreendente e é de uma força extraordinária. Uma força física e uma força de influência. Uma força de influência e uma força de espírito. (GIL, 1998, p.33)

Outro autor que menciona a possibilidade de abertura do corpo é Kuniichi Uno, sobre o artista Hijikata:

[...] Ele descreveu, sobretudo, as lembranças do corpo da criança que ele foi. Redescobriu e reviveu esse corpo infinitamente aberto a tudo, ar e vento, luzes e trevas, respirações e olhares, a vida dos insetos e dos animais, o odor e o bolor... Hijikata tentou recriar um corpo singularmente aberto ao exterior. E, ao escavar esse espaço aberto, ele tentou fazer uma revolução (uma de suas performances

monumentais se chama *A revolta da carne*) que destruirá todas as fronteiras que determinam os contornos e as formas de vida social, racional, moral ou sentimental. (UNO, 2014, p.54,55)

Tanto em José Gil quanto em Kuniichi Uno, a experiência de abrir o corpo parece estar articulada a um esgarçamento que provoca uma espécie de afetividade – em um sentido amplo – e que se refere também a uma habilidade de sentir, perceber e agir de modos diferenciados em relação às coisas e aos outros. Essa afetividade é entendida aqui como uma sensorialidade expandida e mais intensificada no corpo, como menciona Lepecki (1998, p.15), ao esclarecer sobre um fenômeno ocorrido com artistas da dança portuguesa durante a década de 1990: “a hiper-sensibilização do criador, do performer, permite que estes percepcionem subtis tremores tectônicos, antecipem ventos de mudança, sintam as mais suaves alterações nos ares anunciando uma futura tempestade no campo social.”

André Lepecki (1998) trata como uma “extrema intensificação sensorial” o ato de criar performances na dança, no teatro, na música etc. De todo modo, o ato de criação e a vivência em um processo de criação serão, neste texto, considerados como uma condição expandida dos modos como se percebe o mundo e de como isso se materializa, por meio da criação, em vivências e em formatos e estruturas artísticas. Ainda, esta reflexão propõe uma relação com o que é produzido em, e a partir das experiências em sala de aula, com a expansão dos sentidos e significados que um direcionamento ou informação em aula pode promover para a construção de outras metodologias e sistemas educacionais ou de formação do bacharel e do licenciado em dança.

Lepecki (1998) aponta outra propriedade que se desenvolve desta intensificação sensorial e que se aproxima de uma ordem do político, na medida em que propõe que o artista usufrui de uma habilidade telepática, que o permite perceber preocupações subterrâneas que cruzam seus caminhos. O autor trata como correntes telepáticas aquilo que conecta e sintoniza um artista a outros artistas e pessoas, e mesmo a situações políticas e sociais que estão sendo desencadeadas ainda que a quilômetros e quilômetros de distância.

Mas de que adiantaria esta sensibilização se não fosse para a produção de outros modos de compreender e de inscrever nossas ações e danças, no mundo? O filósofo Jacques Rancière (2014) define este alargamento das habilidades, também, como um alargamento da compreensão do que é estética, um alargamento dos sentidos e dos modos de perceber quando se pensa na estética em sentido largo e como a maneira pela qual o indivíduo e grupos constroem o mundo. É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema.

Pressupõe-se, então, que a ideia de intensificação sensorial conforme proposta por Lepecki ressoa com uma habilidade de alterar o sentido estético das coisas que são produzidas criando outros universos possíveis de inscrição do corpo e do que é por ele produzido, inclusive, explorando outros potenciais e métodos de criação e de ensino, inventando e invertendo estruturas de pensamento que se dão a ver em performances, em obras e peças artísticas, em formatos de aulas de dança.

Uma sensorialidade expandida é atravessada e intensificada no corpo e por isso parece ser um meio não restrito apenas ao artista, mas também é um meio para o docente, para os estudantes e para as pessoas que exercitam seus sentidos e seu potencial de criação.

O que fica sempre em questão são os modos de perceber o mundo e a possibilidade constante e contínua de se transformar estes modos ou de intensificá-los quando isso se torna uma escolha consciente e palpável, por meio de práticas corporais.

O que se passa no corpo quando se está em processo de criação e em temporadas de apresentação artística?

O que se passa no corpo? Na dinâmica do dia a dia? O que se modifica na relação com os outros e com os assuntos cotidianos, quando se está vivenciando um processo de criação artística que atravessa a experiência no corpo pelo movimento, pelo pensamento em dança e pela construção e estudo de uma lógica de criação e (ou) estruturação?

Como é estar em uma temporada com uma peça de dança vivenciando diariamente uma rotina que toma em consideração a troca com o público, os debates e retornos por parte de quem assiste àquele formato artístico que consegue estar em exposição e aberto ao debate?

Como experiências criativas afetam o posicionamento político, sensorial e perceptual do artista ou do docente quando este está em situações como audiências públicas, reuniões de colegiado ou setorial, etc? Como esta prática lhe afeta e afeta suas escolhas e posicionamentos? Como afeta sua prática pedagógica em sala de aula e as possibilidades de perceber outras nuances de um plano de ensino ou de uma matriz curricular, por exemplo?

Esse espaço e tempo que se recorta e cria para compartilhar e vivenciar um processo de criação, tanto para si mesmo quanto para o outro, promove outro tipo de olhar e experiência, inclusive para o público espectador.

Tenho vivenciado essas experiências anualmente, e na última temporada, entre 18 de junho e 06 de julho de 2014, e durante o processo de criação da peça de dança “So you really think you can dance”, a qualidade encontrada no corpo gerava uma espécie de campo de força que me acompanhava por todos os outros ambientes onde circulo, inclusos aí a sala de aula e os debates e experiências vivenciadas com os estudantes, assim como o meu posicionamento e a atuação em espaços como reuniões e em processos de escolha, afetiva e relacional.

Obviamente deve-se tomar em consideração, que não está em questão apenas o exercício “físico” ou “dancístico” e sim, um exercício perceptual e que está intimamente relacionado às questões que o artista carrega consigo para o processo, de procuras e testagens, e que codepende do modo como isso é tratado e conduzido.

Porém, campos de força são gerados pela prática articulada a uma questão que se pretende partilhar com outros. E que atravessa e é atravessada no corpo, conforme sugere Lepecki, por aspectos e discursos que estão no ambiente, a exemplo do que ocorria com a sociedade portuguesa em determinado período:

Quer trabalhem com o seu próprio corpo, quer com o corpo de outrem, o corpo é lucidamente entendido como intensamente preso aos, e construído e destruído pelos múltiplos e variadíssimos discursos que atravessam a sociedade portuguesa de hoje... Se esta pressão invade e modela o tecido social português de uma maneira geral, ela tem impacto muito particular sobre o trabalho artístico produzido em Portugal na última década. (LEPECKI, 1998, p.15)

Lepecki (1998), no texto “Corpo atravessado e corpo intenso”, mencionava discursos recorrentes da década de 1990, em Portugal e observava como estes interfeririam na dança portuguesa do mesmo período; porém, cabe refletir que estes aspectos invadem e norteiam muito do que se pensa que é possível ou não de ser realizado. E uma questão atual no Brasil, diz respeito a como as artes e a pesquisa artística cabem e se inserem, ou não, nos cursos acadêmicos.

A questão é como o docente pode ser atravessado no corpo, por práticas artísticas de modo a afetar, de outros modos, outros corpos e o seu próprio modo de ensinar, de modo a propor e (ou) gerar outros modos de mediar o ensino em dança.

Para pensar atravessamento pelo corpo se observa o que menciona Uno:

Há uma dimensão que só o corpo pode captar, tanto que o corpo provém dessa dimensão, sob a qual o pensamento não pode ter a visão dominante, uma vez que não é possível para o pensamento dominar um objeto se este objeto está separado para si mesmo. O corpo é esse entrecruzamento do visível e do invisível, do dentro e do fora, do que se toca e do que é tocado. Ele não é uma coisa, nem uma idéia, mas o que faz existir uma coisa e uma idéia para nós. O corpo é essa espiral, essa circulação, esse enlaçamento, a dobra do meu interior e de meu exterior, entre o mundo e eu, a visibilidade e a opacidade, o quiasma sobre o qual Merleau-Ponty desenvolveu seu argumento nas belas páginas de *O visível e o invisível*, definindo-o com qualquer coisa que dá a base do ser sensível no mundo. Isso faz com que este quiasma seja uma harmonia pré-estabelecida do ser. (UNO, 2014, p. 53)

■ 226

Como o corpo que é atravessado por experiências em processos de criação se desdobra em outros formatos por vivenciar ideias e temas de outro modo, pela prática artística?

Quanto valem espaço e tempo para criar?

Outro aspecto que cabe considerar é quanto vale a produção artística ou de pesquisa artística no ensino acadêmico e quanto custa uma criação em dança, mesmo fora das instalações universitárias? Isso, considerando tanto as pontuações em tabelas das agências de fomento para esta produção específica quanto o próprio reconhecimento dos pares e do ambiente universitário para a mesma produção. Como o sistema atual de ensino toma em consideração a pesquisa e a prática artística?

É importante refletir sobre o preço a se pagar por essas práticas quando se é um docente universitário e artista que deseja integrar o ensino e a pesquisa acadêmica a essas práticas.

Parece haver uma tentativa de administração das potências criativas e de limitação dos campos de possibilidades para a prática artística e para o ato de criação, de modo geral, na sociedade. Parece haver uma espécie de consenso sobre a não necessidade das práticas artísticas de modo que recursos e espaços para este tipo de existência, assim como a legitimação das artes, são escassos, difíceis de adquirir ou em muitos espaços, inexistem.

Conforme Uno (2014) há filosofias voltadas inteiramente para “defender a vida contra os poderes e as instituições da morte” por meio da afirmação do corpo como potência de afetar e de ser afetado, corpo com capacidade de variar incessante-

mente. Cabendo questionar se esse tipo de consenso sobre a produção e pesquisa artística que se percebe no sistema educacional, no próprio Estado e em suas legislações (ou na falta delas), e mesmo entre pares, não diz respeito a uma negação desta potência criativa nos corpos dos indivíduos.

Parece este ser um consenso que se correlaciona com outro, que diz respeito ao princípio da “insegurança”. Rancière (2010) argumenta que a forma mais avançada de consenso do Estado contemporâneo é aquela que requer a geração de novas situações de insegurança para reforçar a governança.

Podemos imaginar que os governos que se alteram de quatro em quatro anos não dão conta de administrar as potências criativas dos indivíduos e, portanto, administram de outro modo, cerceando acessos e recursos para a criação.

Ao contrário, imaginemos o mundo com espaçamento e estrutura para vivenciar processos de criação dando vazão e condições para o desenvolvimento dos potenciais criativos dos indivíduos, de diferentes modos e em diferentes ambientes e instituições. Talvez, por isso oficializar as Artes e a Cultura seja tão difícil, no Brasil.

Referências de práticas criativas em universidades

Simon Dove, ex-curador do Springdance festival, em Utrecht, atuou por quatro anos como coordenador do Departamento de Dança da Universidade do Arizona, em Phoenix, nos Estados Unidos da América. Em uma de suas entrevistas, Simon Dove (2009) menciona a importância da prática criativa nos Currículos de Dança e a necessidade de aproximação de artistas para atuarem com os estudantes que estão em formação, neste contexto acadêmico.

Dove (2009), mesmo considerando que os cursos de graduação não formam artistas, propôs uma reestruturação no currículo do curso nessa universidade onde a prática criativa deveria ser considerada com elemento central da Matriz Curricular. Mesmo o que estaria sendo ensinado em termos de movimento, deveria ser voltado para a prática criativa, sendo esta baseada em aspectos como liderança, contexto e humanidades.

Ao propor esse pressuposto, deparou-se com a necessidade de reavaliar o que o curso poderia oferecer a partir da formação e do perfil do corpo docente, ao mesmo tempo em que se definiu o perfil dos egressos com base na prática artística e na construção de uma noção clara de que os egressos seriam artistas criativos que deveriam entender sua relação com a sociedade de um modo muito mais engajado e como uma relação dinâmica.

Por essa noção, passaram a exigir muito mais dos estudantes em função da necessidade de que estes constantemente processem informações e se imaginem como realizadores e seres criativos. Conforme menciona Dove:

Não estamos solicitando que eles apenas aprendam uma forma de dança por um tempo e que daí observem o que isso provoca neles. Estamos solicitando deles que processem a informação física que estão apreendendo em uma aula de dança, a cinestesia, e... Suponho que o sistema de conhecimento que eles estão tendo de uma prática corporalizada é sobre o modo como esta pode se relacionar com as percepções deles e com as concepções que eles tem do mundo ao redor deles. Estamos criando um currículo que irá produzir um ser humano engajado que se utiliza da dança como o seu meio principal de se engajar. (DOVE, 2009, p.4)

Da mesma maneira, como a prática criativa cada vez mais parece importante nos currículos de bacharelados em dança, cabe observar a importância e os efeitos que docentes artistas podem ter na relação ensino-aprendizagem, na elaboração de novas metodologias, na potencialização do ensino da dança nas universidades e, especialmente, na articulação entre os saberes compartilhados no ensino superior e o engajamento dos egressos na sociedade por meio da linguagem da Dança.

Referências

BUNGE, Mario Augusto. **Treatise on basic philosophy: ontology II: a world of systems**. Dordrecht/Holland, Boston/USA: D. ReidelPublishingCompany, 1979. v.4.

_____. **Mitos, Hechos y Razones**. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.

LEPECKI, André. **Agotar la danza: performance e política del movimiento**. Espanha: Menú de Comunicación, 2006.

_____. **Intensificação: performance contemporânea portuguesa**. Portugal: Litho& Print, 1998.

_____. "Corpo atravessado, corpo intenso". In **Intensificação: performance contemporânea portuguesa**. Portugal: Litho& Print, 1998.

MANTERO, Vera; GIL, José. "A riqueza de espírito, movimento intenso". In **Intensificação: performance contemporânea portuguesa**. Portugal: Litho& Print, 1998.

FIADDEIRO, João. "...agimos depois de compreender ou compreendemos depois de agir?" In **Intensificação: performance contemporânea portuguesa**. Portugal: Litho& Print, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **Dissensus on politics and aesthetics**. Londres: Continuum International Publishing Group, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

UNO, Kuniichi. **A gênese do corpo desconhecido**. São Paulo: n-1 edições, 2012.

Entrevista:

University Project: Simon Dove, Director, School of Dance, Herberger Institute for Design and the Arts at Arizona State, em conversa com Levi Gonzalez. Entrevista realizada em 09.16.2009.

Revista CULT. Edição 139. **A associação entre arte e política segundo o filósofo** com Jacques Rancière por Gabriela Longman e Diego Viana. Acessado em <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>, em 10 de maio de 2014.