

HOLANDA, Caroline M. **De onde nascem as dramaturgias: apontamentos de micropolítica na formação/criação (parte 1)**. Fortaleza: Sem Instituição. Ex-professora substituta dos Cursos de Dança da Universidade Federal do Ceará. Artista, Docente e Interlocutora Poética Cênico-Instalativa.

### RESUMO

O tema de trato em pesquisa é a dramaturgia e a composição. O desejo é mesmo organizar idéias em torno de elementos compositivos e modos de articulação entre eles, visto a partir de um possível caminho metodológico de interlocução. Entretanto, a dramaturgia e os elementos de composição não são entes abstratos e essa indissociabilidade entre os entornos contextuais e a composição do trabalho mesmo, entre as condições materiais/político-sociais e seu fazer, foram aqui tomadas em relevo. O presente artigo traça-se levantando algumas questões em torno das concepções referenciais de criação/formação e os possíveis descompassos de suas implementações. O intuito é levantar reflexões que nos possibilitem estabelecer com mais justeza as condições de emergência que viabilizem uma maior potência na criação dramaturgical em dança contemporânea.

**Palavras-chaves:** Dramaturgia. Micropolítica. Dança Contemporânea.

### ABSTRACT

The subject of treatment in research is dramaturgy and composition. The desire is to organize ideas around compositional elements and modes of articulation between them, seen from a possible methodological path of interlocution. However, dramaturgy and the elements of composition are not abstract entities, and this inseparability between surrounding contexts and the composition of work itself, between the material/socio-political conditions and their doing, have been taken up here. The present article is drawn up by raising some questions about the reference conceptions of creation/formation and the possible mismatches of its implementations. The intention is to create reflections that enable us to establish more accurately the emergency conditions that enable a greater power in the dramaturgical creation in contemporary dance.

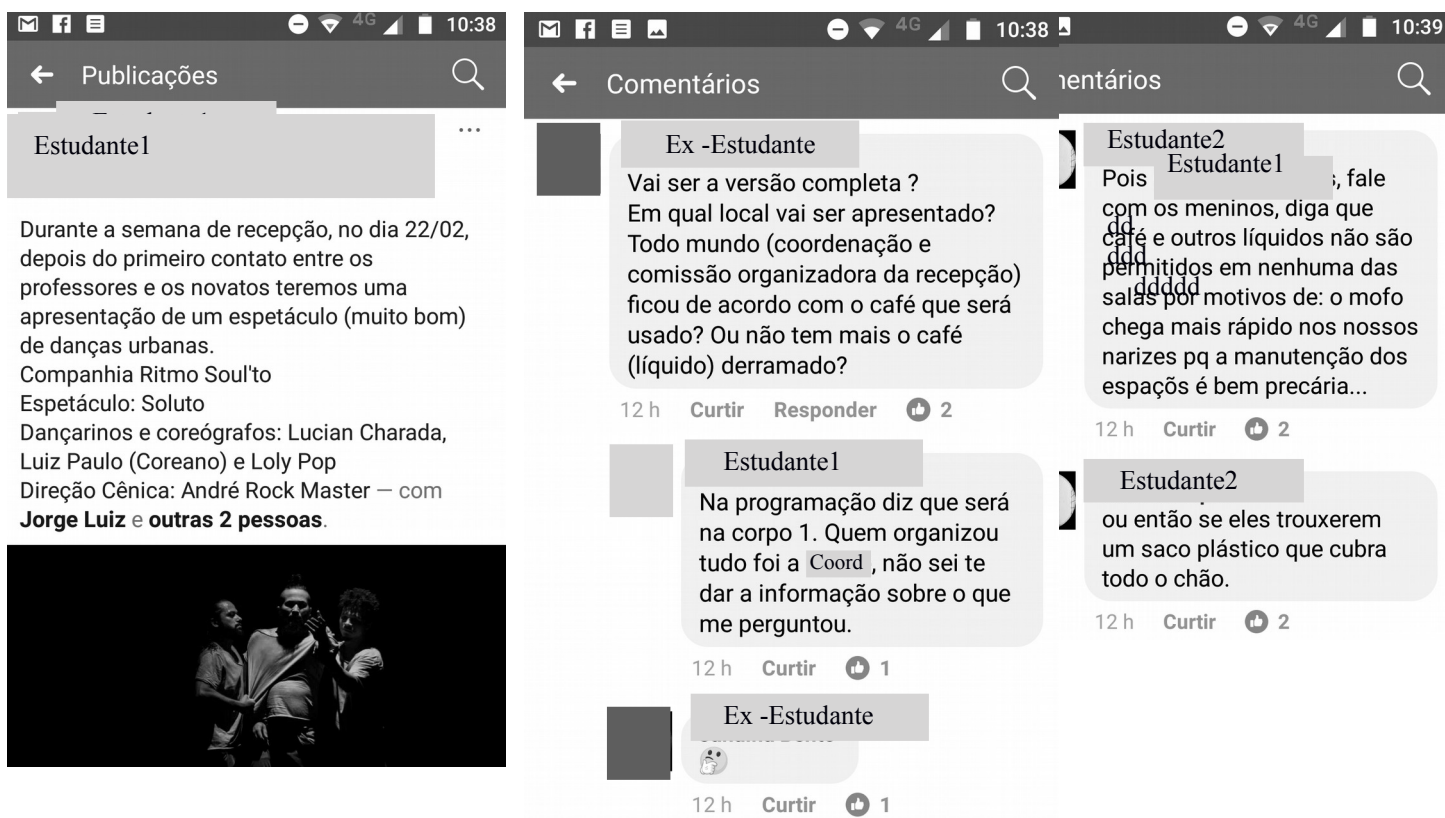
**Keywords:** Dramaturgy. Micropolitics. Contemporary dance.

#### 1- Lugar de fala: um contexto, um recorte.

Nos últimos 8 anos tenho sido interlocutora poética em vários contextos: em processos de criação em diferentes disciplinas em bacharelados de teatro e dança; como professora em cursos não-universitários em torno da cena ou da instalação ou simplesmente interlocuções em processos de outros artistas. Nos anos de 2016 e 2017 exerci docência nos cursos de Dança da Universidade Federal do Ceará - UFC. Como professora substituta conduzi várias disciplinas que estavam em torno dos eixos de Composição, Análise de Movimento/Estudo do Gesto, Tecnologia e Política. Tenho por base de minha perspectiva formadora, a criação. Para mim, criar é um músculo. Tal como os treinamentos corporais diversos, a criação deve ser um exercício frequente no percurso de um artista em formação. Por essa perspectiva, modelei algumas disciplinas como *Ateliês de Criação*, a partir dos quais os “conteúdos” específicos das disciplinas eram abordados. A perspectiva adotada foi a de fazer emergir os trabalhos propostos e desenvolvidos pelos próprios artistas-estudantes. A partir do desejo de organizar aspectos relativos a processos de criação, dramaturgia, composição e interlocução, começo a articular reflexões em torno dos terrenos que considerarei como já constituintes de um corte no caos, engendrando uma espécie de macroplano compositivo. Na perspectiva desta pesquisa, esse macroplano se desenha a partir de questões muito concretas em torno das distribuições de acesso de tempo (cronológico), espaço (euclidiano), proposições

conceptivas (e possíveis descompassos) e as articulações mais ou menos verticais das relações de poder. Também considerei como parâmetro de corte do macroplano, o próprio estudante, com aquilo que é em suas diferentes dimensões, embora aqui não aborde esse tema.

Tenho atribuído a noção de tensões fora-dentro a esse sistema de forças que vai fazer com que os elementos compositivos se desenhem no ateliê de trabalho. No espaço desse artigo, abordarei alguns temas relativos aos sistemas de força de caráter micropolítico que tensionam nessa direção fora-dentro, com a clareza da impossibilidade de larga abrangência própria a estrutura-artigo, mas procurando manter o rigor de uma



reflexão que considero tema central para pensar a criação dramaturgica em dança contemporânea.

## 2- Um caso, um caso: coisas para pensar.

Figura 1 - Conversa entre (ex)estudantes-artistas.

Todos os anos entra uma nova turma de estudantes nos cursos de Dança da UFC. Como lógica operacional, a última turma fica responsável pela organização e implementação de atividades para receber os novatos. Além disso, estabelecem alunos que são “responsáveis” por ajudar o novo colega a seguir no curso. Na conversa acima, *Estudante1* é responsável por organizar a semana de recepção. A categoria *Ex-Estudante* é autoexplicativa, mas vale acrescentar que esse(a) estudante concluiu o Curso Técnico em Dança na cidade de Fortaleza, que possui orientação contemporânea do pensamento em dança. O *Estudante2* está mais próximo à conclusão do curso e desenvolve várias atividades na cidade. E “Coord” era/é o(a) coordenador(a) do momento. O grupo artístico convidado é composto por importantes pesquisadores em danças urbanas no cenário da cidade, propondo-se deslocar-se e apresentar gratuitamente na Semana de Calouros.

Essa sala, mencionada no diálogo, é a sala de aula dos cursos de dança, que consta de uma estrutura de compensado de caráter anti-impacto, coberta por um linóleo; um teto de concreto que dificulta perfuração para fixação de qualquer estrutura de suporte para suspensão de luzes, projetores, roldanas, etc. Ela possui uma lateral de janelas de vidro, o que dificulta em muito, em Fortaleza, a “Terra do Sol”, o uso de projeções. As salas são desse modelo, em número de três, uma delas se diferencia pela ausência do linóleo (demanda do curso de Teatro, com quem partilha-se o espaço). Nesse contexto, duas questões me chamam atenção:

1- Estamos diante de uma sala que não pode (ou apenas com bastante dificuldade): usar líquidos, nem sapatos, nem tesouras, nem móveis, nem trampolins, nem luzes, nem dispositivos cenográficos aéreos, nem equipamentos aéreos circenses, nem suspender projetor (tampouco usá-lo devido a sua luminosidade). O que pode essa sala? O que pode esse corpo-sala? Que tipo de elementos compositivos podem ser utilizados, além da pesquisa de movimento? Que visão de dança essa sala propõe em termos cênicos? Quais dramaturgias podem nascer dela? Quais poéticas pode alimentar?

2- Os estudantes, de arte, ao invés de engendram um processo de ruptura e ampliação das possibilidades de uso das salas, assumem o lugar de “vigia” uns dos outros, ensinando aos novatos uma postura de aceitação das condições restritivas de criação. Com quem aprenderam sobre as limitações e as relações de submissão aos modelos instaurados nesse ambiente de formação/criação em dança?

Para avançar nessa reflexão, decido aproximar-me da noção de *dança contemporânea*, por ser um termo que guia as formulações dos referidos cursos de Dança, mas também por ser uma concepção de circulação no circuito artístico da cidade. Nessa medida, tenho interesse em perceber se tenho operado uma concepção errônea do termo ou se de fato parece estar constantemente dessincronizados os discursos conceituais e os discursos das implementações concretas.

### **3- Um olhar: dança contemporânea.**

A dança contemporânea não se quer definir porque se quer permanecer problema, conceito aberto, como os temas da filosofia. Interessa aqui também manter esse caráter, aberto. Mas desenhar seu perfil - aberto que seja - parece desdobrar-se nas efetivações do processo de formação e realização do artista. Avançando com Giorgio Agamben, pensamento bastante veiculado atualmente, a arte contemporânea refere-se a um modo singular de relação com o próprio tempo, perfazendo um movimento de aderência no mesmo instante em que toma distância. “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.” (2009, p.59). Essa não-aderência é desenvolvida pelo autor em termos de claro e escuro, em termos da capacidade de perceber não apenas as luzes de seu tempo, mas, e sobretudo, o escuro. Mais ainda: olhar a luz para encontrar seu escuro. O escuro não entendido ante a perspectiva da ausência ou da falta. Perceber o escuro, na neurofisiologia do olho, é colocar células específicas em atividade, do que decorre que

perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provém da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes. (AGAMBEN, 2009, p. 63)

Refletindo sobre o que poderia ser tomado como *claro* e *escuro*, me aproximo de Paulo Freire, para pensá-los como uma espécie de estabelecimento de um recuo crítico, um olhar sempre atento às relações implicadas na produção artística e na instauração do circuito. O recuo também necessário à criação cênica autoral, que implica fazer o trabalho (estar dentro do processo de criação) e ao mesmo tempo olhar para ele num gesto

reflexivo. Desenvolver um percurso e estabelecer um gesto de distanciamento e reflexão em torno dele, avaliando suas direções, suas implicações políticas e estéticas. Paulo Freire aborda essa relação a partir do conceito de *conscientização*, elaborado, em sua perspectiva, não apenas em termos discursivos, mas também e, somente, dentro do duo ação-reflexão que ele nomeia de *práxis*. Para ele, a realidade não se dá aos homens como “objeto cognoscível” por sua consciência crítica. A condição mais comum do homem no contexto capitalista não é a de uma posição crítica, mas uma posição “ingênua”, produzida pela própria máquina de instauração de cegueira e de processos de naturalização dos modos de operação de uma sociedade que possui o mercado como centro. Assim, o gesto de criticidade não está dado e cabe, em sua visão pedagógica, ao educador, implementar um processo educacional com visão crítica de mundo. Paulo Freire dizia que ensinar a ler não é ensinar a juntar letras, mas ensinar a ler o mundo, estabelecendo uma relação de criticidade. Em suas palavras:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível (...) a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p.15)

Nessa perspectiva, de conseguir ver as sombras ou, de assumir uma postura crítica ante a realidade de dança, pouco ou nenhum sentido cabe o estabelecimento do entendimento da dança contemporânea como um conjunto de regras sem as quais não se valida como pertencente. Nesse sentido, a dança contemporânea se desenha como uma postura ante a própria dança, não podendo ser definida como um conjunto de dispositivos cênicos e gestuais. Calcar a dança contemporânea em dispositivos cênicos ou qualidades específicas de movimento é apreendê-la na condição de *modalidade* de dança, o que permite discursos como ‘aula de dança contemporânea’. Na presente pesquisa, dança contemporânea é, antes, um modo de pensar a dança. Pensamento a partir do qual uma multiplicidade imensa de formas pode emergir, beleza de uma perspectiva que se abre para invenção e para diferentes acessos contextuais.

Para pensar com especialistas da dança, desfilio reflexões a partir de Laurance Louppe, com seu livro *Poética da Dança Contemporânea*. Ela desenvolve um trajeto reflexivo no qual refaz o modelo de classificação entre dança moderna e contemporânea, no intuito de apresentar a idéia de que já na modernidade, houve uma ruptura dos modos de dançar do ballet clássico. A autora evidencia já nessa ruptura, a criação de todo um projeto cinético investigado a partir do corpo do bailarino em direção oposta ao projeto no qual era central a execução de uma peça coreografada por outrem, em narrativas emplacadas por um pensamento de corpo virtuose, para o qual o corpo do bailarino deveria trabalhar para enquadrar-se. Louppe vai apresentar a contemporaneidade como um pensamento para a dança, no qual se prioriza a invenção/investigação de corporeidades “singulares e irredutíveis”, estabelecendo pontos de vistas particulares na dança, a partir do qual desdobram-se metodologias de formação e geram pensamentos compositivos próprios a cada bailarino-coreógrafo. Ela escreve:

O grande artista da dança é aquele que optou, de maneira autônoma e consciente, por um certo estado de corpo. É por esse motivo que os artistas da modernidade, de Duncan a Wigman e a Hawkis ou Cunningham, se nos afiguram tão poderosos enquanto inventores da sua própria corporalidade, à margem de qualquer modelo ou mesmo de qualquer orquestração prévia. Com certeza que o bailarino de hoje se confronta muito mais com um enorme leque de possibilidades delineadas previamente (na melhor das hipóteses, com uma problemática), a partir das quais seria ingênuo tentar inventar ou mesmo investir um corpo desconhecido. (LOUPPE, 2012, p.70)

O discurso da pesquisadora coloca no centro da questão compositiva em dança, o corpo e o movimento: “Ser bailarino é escolher o corpo e o movimento do corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão.” (2012, p.69). Em meu contexto docente e artístico, o acento no corpo e seu movimento torna-se pauta de ponderação, porque nos restringe pensar a pluralidade de dramaturgias da dança, cuja a atenção para outros elementos da cena<sup>1</sup> ganhou tanta importância quanto o movimento. Como artista, transito entre as artes cênicas e instalações, sempre em torno dos eixos corpo-matéria-movimento-imagem. Entretanto, não é apenas minha peculiaridade artística que me coloca a refletir a pertinência da centralidade cinética como parâmetro contemporâneo. Em Fortaleza, em minha percepção empírica, nossas produções tem muito um caráter cênico “extra-cinético”. Talvez pela própria condição bastante difícil de implementação de rotinas de pesquisa de movimento, por motivos diversos, de ordem estrutural, que aqui não cabe discorrer. Talvez também pela história da constituição do campo da dança contemporânea na cidade, que tem um forte vínculo com o teatro a partir dos/das pioneiros/ras nesse processo de criação do campo. Por um motivo ou por outro, o fator relevante a observar é essa hipótese de uma forte presença de outros elementos que não apenas o cinético na dança contemporânea da cidade.

Abrindo o panorama, podemos falar de muitos trabalhos que deslocam a pesquisa de movimento da preocupação central da criação, tais como os *Still Actes*, tão bem apresentados na pesquisa de André Lepecki, na qual a imobilidade ou o micromovimento são centrais nas obras dos coreógrafos e suas posturas políticas; os gestos falados que ganham espaço na cena contemporânea, tais como *Veronique Doisneau*, do coreógrafo Jérôme Bel; as performances cênicas de La Ribot; as intervenções urbanas e instalações de Trisha Brown, dentre outros. Sabe-se que todos eles tiveram uma larga formação e estudo de movimento, mas ao trazer o texto de Louppe como base reflexiva entre meus estudantes, foi preciso atentar para essa compreensão apontada para a pesquisa de movimento como centro. Importa em minha perspectiva docente e artística, ponderar essa concepção não apenas porque potencializa uma noção mais fechada da dramaturgia contemporânea mas, sobretudo, porque torna imensamente longe a dança contemporânea do contexto de realização dos estudantes com os quais convivo. Implica, então, mais que mera disputa conceitual, o fortalecimento das possibilidades de realização de dança contemporânea.

Assim, em minha abordagem docente e artística, proponho tomar em conta esse pensamento da autora, substituindo, todavia, a noção de corpo-carne-do-bailarino, por corpo-cena. Nesse sentido, minha abordagem deixa de tratar apenas de poéticas calcadas em matrizes de qualidades de movimentos específicas, para abordar *poética* como modos de sentir e criar cenas, multiplicidade não apenas de corporeidades dançantes, mas de modelagens cênicas. Seria substituir a noção de criação em dança contemporânea como pesquisa de *corporeidade* pela noção de criação como pesquisa de *ceneidades*. Ceneidades corporificadas. Ceneidades que emergem de um corpo-pensamento, de suas inquietações, de seu percurso de encontro/desencontro com as técnicas, com os materiais, com os jogos e tensões diversas para estabelecer suas dramaturgias, sua poética.

Ante ao exposto, estamos falando em dança contemporânea, antes de mais nada, com o entendimento de maior amplitude possível de liberdade para a criação, para a investigação de percursos singulares. A dança contemporânea veio permitir a diversidade de modelos de corpos e danças, veio abrir-se às hibridações: dança e tecnologia, instalações coreográficas, dança-teatro, circo-dança, narrações etc. A dança pôde não

---

<sup>1</sup> Embora o termo cena difira-se da noção de performance, proponho nesta pesquisa, por simplificação de vocabulário, o entendimento de cena como dispositivos de ação, podendo tratar-se de cena, instalação ou performance.

dançar (não mover-se nos moldes definidos como dança, 'dança-dançada'); permitiu-se a outras pesquisas de movimentos que não se restringem à virtuosidade; abriu a possibilidade de tornar as inquietações cotidianas, material de dança; instaurou um campo de pensamento, abriu-se a dançar questões e conceitos em cena; reinventou-se, criando um lugar de profunda autonomia para o intérprete-criador; libertou o intérprete para a possibilidade de um caminho autônomo para sua própria formação: a dança contemporânea permitiu que cada criador pudesse ser o motor e corpo de um universo cênico.

Por isso, para mim, certas compreensões e ações engendradas na criação e na formação são opostas à amplitude conquistada pela dança, num aparente descompasso entre concepção e implementação. No caso acima, tomado como ponto de partida para reflexão, essa amplitude é restringida, em meio a ação de formação (dos estudantes mais velhos para os mais jovens), que discutem em torno de restrições também já materificadas nas salas de aulas de seus cursos universitários. E não seriam essas restrições já um plano de composição para as dramaturgias porvir?

#### **4- Micropolítica das conduções de processos.**

A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder não é relação de sentido." (FOUCAULT, 2012, p.41)

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Michel Foucault percorre a partir do recorte da punição, uma reflexão em torno dos modos de controle do corpo. Ele desenha praticamente uma dramaturgia teatral quando relaciona controles de tempo, espaço e ação como fundamento que orientam o pensamento para a produção do que ele nomeia *Sociedade Disciplinar*. No livro, ele conta como a punição passa de um gesto de longa duração, exposta em espaços públicos e com ações que incidiam diretamente sobre a provocação da dor no corpo, para uma articulação de controle minucioso do tempo, do espaço e das ações, em lugares como a escola, o presídio e o hospício. Mostra como é pensado o controle da distribuição do tempo, que na escola, conhecemos bem, utiliza-se também do artifício da separação dos tempos por disciplinas, em arquiteturas pensadas para favorecer o controle e com ações muito precisas de instauração de hierarquias de poder indissolúveis: o professor que tem o conhecimento, o aluno que recebe o conhecimento, sentados, na maioria das vezes, um atrás dos outros, de modo a não poderem olhar nos olhos e se colocarem em relação de diálogo, mas poderem, tão somente, olhar para o único detentor de saber e das atividades a serem desenvolvidas. Essa distribuição inviabiliza o exercício, entre os alunos, do debate e decisão sobre o que fazer com o próprio tempo. Nem de longe se instaura um ambiente de exercício de empoderamento, autonomia ou de gestão coletiva.

Anos de adestramento nesse modelo, como esperar autonomia de um estudante recém chegado à universidade, a autonomia tão necessária ao desenvolvimento de um processo de pesquisa para a dança contemporânea? A maioria das relações de dança da qual provém esse estudante também não instauraram um hábito de pesquisa e autonomia, trabalhando muito em torno da apropriação de passos de corpos de outros bailarinos-coreógrafos. Não é possível esperar, a partir desse contexto, um autor, um artista que engendre a própria pesquisa. Mas, é possível - e creio nos caber esse papel - reconstruir essa compreensão de mundo na direção da tomada de consciência dessas relações de poder e do aprendizado de novas concepções que os permitam desenvolver-se a partir da perspectiva de dança contemporânea.

No entanto, é preciso bastante atenção para que não reproduzamos, senão esses, outros modelos de relação de poder que não contribuem para o deslocamento desse estudante. Na dança, podemos facilmente implementar processos deficientes quanto ao

empoderamento, mas fortemente camuflados de proposições verbais de liberdade, estímulos a potência, composição de planos, estabelecimento de rizomas, exercícios de decolonialidade e outros discursos que nos interessa, aqui, nessa mesma pesquisa, mas que podem ter efeito oposto, a depender dos modos como se efetivam em processo criativo ou formativo. As relações de poder instauradas no ambiente de criação/formação da dança contemporânea podem tornar-se muito camufladas pelo terreno tão frutífero do discurso polissêmico da filosofia/sociologia/antropologia/etc. Uma das formas mais convenientes de manter um lugar de poder é na produção de desníveis de saber entre pessoas, professor e estudante, estudante mais antigo e estudante mais jovem, por exemplo. Não construir acessos ao pensamento apresentado em sala, dando a sensação de um professor que sabe e um estudante que não, é um dos modelos mais antigos e ainda recorrentes de manutenção, no estudante, da sensação de estar diante de quem sabe mais, de quem tem mais poder(saber). É um modo de manter a hierarquia, garantir a sensação de mais valor, fortalecer um “gueto de especiais”, manter os postos já ocupados, etc. Em nosso contexto, os estudantes chegam da escola para a universidade tendo sido adestrado majoritariamente por essa relação de desempoderamento e, quando encontram esse modelo novamente, posto de modo mais sutil em meio a névoa de um discurso oposto, eles tendem a continuar a confirmar o modelo e a proliferá-lo.

Estamos falando, então, da produção de saber e os poderes engendrados nessa mecânica ante ao necessário processo de aprendizagem da autonomia numa perspectiva contemporânea de dança. Não se trata absolutamente de esbravejar contra a abertura dos sentidos das palavras e conceitos. O ponto de reflexão dá-se quando o gesto de produção de discursos polissêmicos, podem ser o modo de manutenção de posições de poder, reproduzindo modelos de operação hierarquizados e debilitando a constituição da autonomia e empoderamento do intérprete-criador. Nessa perspectiva, vale refletir sobre a necessidade de tratar, eventualmente, em termos de certas “concretudes” os conceitos abordados, para enfronhar-se em problemas matéricos postos pelo fazer da criação dos estudantes, tateando com eles os múltiplos sentidos emergidos, conceitos e reflexões que brotam da prática, evitando, assim, estabelecer dicotomias entre pensar e fazer.

Esse pode ser o sentido da proposta freireana de pensar a substituição daquilo que chamou de educação bancária por uma educação libertadora/problematizadora. Na primeira, o professor é possuidor do conhecimento e vai *depositar* no estudante. Na segunda, o educador deixa de colocar-se em lugar distinto do estudante e vai estabelecer um terreno comum a partir do qual, num processo de dialogicidade, vai construindo juntos um conhecimento partilhado. Para o estabelecimento desse terreno dialógico, Paulo Freire sugere partir do conhecimento do próprio estudante, para só então, tomar distintas direções no movimento de aprendizado crítico. Em toda a sua prática, Freire propunha partir da atenção, observação e levantamento do conhecimento dos estudantes:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p.15)

Esse movimento torna a aprendizagem mais significativa para o estudante, além da relação de empoderamento pela valorização de seu universo e da necessária pesquisa sobre si (enquanto mobilizador poético), situação agravada quando o terreno em questão é a arte e ainda mais, na dança, porque inside sobre a carne. O gesto de escuta do estudante, tem como concepção a idéia de que não só o professor ensina, mas também aprende, relaciona-se ao que Paulo Freire defende de que o professor é sempre educando e que revê o que conhece pela mediação desse novo contexto que se

apresenta com esse novo grupo de estudantes. Nessa perspectiva, Paulo Freire aposta numa relação de respeito ao universo que carrega o educando como gerador de conhecimento e o coloca como co-responsável por seu processo de aprendizagem, a partir do mecanismo do diálogo, afastando o estudante da posição de mero receptor das idéias. Na dança, ignorar o percurso do estudante torna-se ainda mais grave, a meu ver, porque se estabelece diretamente sobre a subjetividade dançante. Ignorar o conhecimento do estudante tem consequências bastante incisivas porque não se trata de aprendizagem de conceito apenas, nem de objetos simbólicos produzidos externamente, como pode ser nas artes visuais ou na música. Na dança a relação é direta no corpo-movimento. Ignorar o que traz o estudante é ignorar suas histórias de vida, seus valores, condensados em seus saberes cinéticos, manancial de origem de seus mecanismos de criação.

Avançando em torno dessa perspectiva, umas das chaves para olhar para essa questão é a relação entre poder e saber na produção de verdades. Foucault sublinha que “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. (...) Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder.” (2012, p.230-231).

Embora a noção de *verdade* preponderante esteja vinculada ao “conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer” (2012, p.53), Foucault esclarece que toma o conceito antes, pelo “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (2012, p.53). Ou seja, trata-se de escolher tomar *isto* ou *aquilo* como verdade e entender que há relações de poder a quem interessa produzir *essa* ou *aquela* verdade, bem como a criação de modos de engendrar essa verdade entre as pessoas. A esse respeito, ele diz:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela escolhe que faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados se verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, p.52, 2012).

Nesse sentido, quando nós docentes e/ou interlocutores poéticos, não nos apropriamos da compreensão de que nosso conhecimento constitui um terreno particular, que possui em si uma técnica, uma ética própria e um ideário de homem, que nossa prática é ainda mais específica que nossos conceitos e que assim sendo, ela não é a verdade, mas uma delas, corremos o grave risco de engendrarmos um processo de catequização a partir de uma só perspectiva, a nossa. Essa autoreflexão poderia ser um caminho para que o docente esteja aberto a compreender as demandas específicas desse ou daquele contexto cultural discente, atento ao momento de compreensão do estudante e disposto a encontrar mecanismos de diálogo entre as suas verdades e as dos estudantes. E esse processo - de entender-se como um campo de verdades em meio a outros - me interessa pelo seu desdobramento como instauração de um processo efetivo e respeitoso de escuta, a partir do qual se pode então erigir outros modos de conhecimento, de pensar e de fazer vida e dança. Interessa porque o descuido dessa relação de poder, fecha o terreno da emergência da criação dramaturgica, ou seja, os elementos compositivos já se colocam em menor número quando a referência para sua emergência é somente aquela do professor.

A clareza da impossibilidade de desvínculo entre poder/saber e produção de verdades, pode engendrar uma atenção necessária para a realização do que chamo “dança dos poderes”, quando deixamos que o poder saia das posses do professor para que o estudante traga, crie e compartilhe seu universo e ferramentas de criação. Tratando-se de um espaço de criação de pesquisas (co)autorais, nada mais natural que o



professor vá assumindo a função de interlocutor e que seu discurso vá diminuindo em assertividade, dando mais lugar a escuta. Certa vez ouvi uma estudante dizer: “os trabalhos são tão nossos que fica até difícil das pessoas se meterem a falar”. O depoimento me fez refletir sobre a efetividade do processo instaurado naquele ateliê de criação: fazia sentido para esse processo de formação de criadores, no qual eles vão assumindo as posses dos seus trabalhos em suas diversas instâncias - conceitual, política, cinética, dramática. Esse processo - de heterotopias das verdades - pode fazer emergir um universo cênico com coerência interna própria e com o qual dialogar demanda mais escuta ao trabalho proposto. Mais que isso, a instauração de terrenos que viabilizem dançar os poderes é também uma aposta para a emergência de uma multiplicidade de discursos e múltiplas dramaturgias e verdades em torno da dança.

Então, a produção de relações de poder despotencializadoras a partir da não construção de planos comuns ou da não consideração do saber do outro, é um movimento que se estabelece não apenas entre professor e aluno, na medida em que a formação não se restringe a relação discente-docente. Nesse sentido, não somente os modos de condução docente podem devir planos restritos de composição. O aprendizado se faz socialmente, muitos fatores interferem nesse processo, dentre eles, os colegas tem grande participação na formação porque são interlocutores diretos. Eles compõem e interferem naquilo que se constitui como conhecimento num ambiente formativo/criativo. Talvez por isso a formadora argentina Diana Aisenberg, conhecida por seu trabalho de formação e interlocução de/com artistas escreve em seu livro: “Creio que são muito mais importantes os companheiros que os professores em qualquer escola de arte. É algo que todos sabem, mas disso não se fala.” (2017, p.21, *tradução minha*). Ela menciona sobre como a relação entre os colegas é orientadora dos processos de criação nos ambientes formativos, um dos motivos, pelo qual, na conversa da imagem, a interdição advinda dos colegas mais velhos me convoca à reflexão. Reflexão em torno do processo de formação implicado; da posição assumida na condição de artistas jovens; da micropolítica latejante, portanto; e da constituição das dramaturgias.

Apostando na concepção de que a formação e os discursos não acontecem apenas verbalmente, nem somente entre docente-discente e discente-discente, seguimos a partir de Foucault, para pensar como as distribuições e usos arquitetônicos são eloquentes discursos de perspectivas específicas. No que concerne ao espaço, as paredes falam, o chão fala, o teto fala. Na sala de aula em questão no diálogo acima, essa lista de restrições de uso tornam-se já um dos primeiros cortes no macropiano de composição das criações. Essa sala convoca o elemento cinético como elemento compositivo privilegiado, num contexto onde a produção em dança contemporânea é menos ancorada na pesquisa de movimento, sem colocar a condição de acesso de uso da sala no tempo necessário para desenvolvimento de uma pesquisa cinética. Nesse sentido, a sala cambaleia em dialogar tanto com a realidade dos estudantes e seus contextos, como com a própria concepção de dança contemporânea que transbordou fortemente a pesquisa do movimento como quase-único elemento de contribuição da pesquisa/criação em dança. Não se ignora que na implementação de um curso, tudo é luta. Assim, pode-se entender que essa arquitetura de criação/formação ali está por todas as dificuldades que se fez presente na sua implementação. Entretanto, se essa é a perspectiva, o discurso em torno da sala não deveria ser o de esmaecer a emergência das idéias, mas o de juntar forças para continuação de um projeto inacabado. Seria, então, tomado, como um projeto inacabado e não sob discurso de completude, proferido de um modo a produzir a sensação de inadequação ou desconhecimento das condições de uso, como na conversa entre os estudantes. A questão que penso ser importante atentar, nesse exemplo, em torno do discurso arquitetônico, está no fato de ter silenciosamente a aceitação de completude da sala, tendo suas restrições de uso afirmadas de maneira a gerar a recolha do estudante ante suas possibilidades de

experimentação. Um discurso que carrega e ensina uma postura política e uma postura compositiva-dramatúrgica. Esse discurso, proferido de diferentes modos não somente entre os estudantes, mas também por docentes, e concretado como sala, me convoca a refletir acerca da sua dissonância com a liberdade apresentada pelos discursos conceituais polissêmicos da dança contemporânea que guiam a estruturação dos processos de formação de criadores.

### **5- E assim...**

Esses aspectos levantados perpassam um processo de aprendizagem que acontece muito além das palavras ditas e escritas. O modo de pensar dos outros, seus valores, se dão a ver na experiência relacional com todo o entorno social. Aprendemos muito mais a partir do não explicitado que do pouco que se torna verbo. Partindo dessa perspectiva, torna-se importante e motivo de mais atenção essa gama discursiva não-verbal ou entre-verbal, devido ao quanto ela ensina e diz de modos de instaurar políticas de criação. O estudante que encontra essa sala do exemplo mencionado e percebe de seu professor uma concordância mais ou menos explícita de seu uso restrito, pode sim opor-se a proposta de condições reduzidas de uso da sala, mas em geral, não consegue dá-se conta do quanto essas restrições podem lhe retirar de seu manancial de criação. E talvez nem o professor perceba do quanto o gesto de manutenção do estado atual ante às inquietações discentes, ensine sobre passividade e desempoderamento. No contexto de massivo aprendizado de relações de poder verticais sob o qual estamos submetidos, dificilmente esse estudante romperá a hierarquia professor-aluno a fim de propor outras possibilidades. E então, esse aprendizado, dito pelo espaço físico e pelas proposições pedagógicas ou por outras vias aqui não mencionadas, vão formando esse artista que contagia os outros a partir do convívio: esse estudante, agora “veterano”, transfere o aprendizado das regras que não pôde questionar.

Meu terreno de atuação é a criação e a formação. E embora essa formação tenha aparecido aqui através de uma experiência universitária, esse processo de aprendizagem, reafirmo, acontece na vida. Aprendemos com o circuito, com os outros artistas, vivenciando os modos de agir. E esse lugar - dos corpos em relação, onde se efetiva a micropolítica - é terreno de atenção, disputa e cuidado importante. Lugar onde as pequenas coisas acontecem e, despercebidas, tornamos-nos elas, carregando conosco essas relações, esses modos de pensar, controlar e de criar. Por isso, reafirmo a importância de atentar e tensionar, produzindo diálogos que possam dar outras referências acionais entre nossos pares e estudantes, num desejo de luta por evitar reproduzir os modelos que considero fragilizar a potência de vida e criação. Salas restritas, concepções restritas, gestos restritivos, inviabilidade de tempo, metodologia docente “bancária”: são elementos que interferem profundamente nos trabalhos porvir. Compreender que as ferramentas de composição e suas articulações dramatúrgicas não se apartam de suas condições de insurgência é, aqui, uma aposta na concepção de *dança contemporânea* sem separá-la da dimensão política envolvida no ato de construção de percursos e poéticas que tomam como centro a relação corpo-cena na invenção de múltiplas *ceneidades*.

### **Referências bibliográfica**

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*. Tradutor Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: argos, 2009.
- AISENBERG, Diana. *MDA - Método Diana Aisenberg*. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 25 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa* 25 Edição . São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Tradução de Rute Costa. 1ª Edição Portuguesa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.