

Corpo, dança e contexto: apontamentos sobre a técnica da dança em abordagens plenas

Resumo

Este artigo busca desenvolver apontamentos sobre as relações estabelecidas entre corpo, dança e contexto, associando e aproximando temáticas relacionadas à arte e à política a partir das experiências adquiridas e vivenciadas pelo autor no ensino superior de dança. Pretendemos analisar os fatores organizadores daquilo que concebemos como técnica da dança e redimensionar a discussão para as demandas de um corpo pleno característico da cena contemporânea. Para tanto, elaboramos uma breve discussão sobre o lugar da técnica da dança não como processo normativo, mas como possibilidade de autodescoberta, relacionada não com a repetição gestual, mas com um devir experiencial que amplia as possibilidades da ação, do movimento, do corpo, da vida.

Palavras-chave: Corpo. Dança. Contexto. Técnica. Universidade.

Victor Hugo Neves de Oliveira

Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPb). Pesquisador Associado do NEPCênico/UFPb onde desenvolve pesquisas sobre Corpo, Ritual e Performance. Doutorando em Ciências Sociais Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Ciência da Arte Universidade Federal Fluminense (UFF) e bacharel em Dança Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. E-mail: dolive.victor@gmail.com.

Body, dance and context: Notes on the Dance Technique in Broad Approaches

Abstract

This article seeks to develop notes on the relations between body, dance and context, making associations and approximations between art and politics from the experiences acquired by the author in higher education in dance. We intend to analyze the organizers factors of what we conceive how dance technique and resize the discussion to the demands of a broad body that it is characteristic of the contemporary scene. To this end, we present a brief discussion about the dance technique not as normative process, but as a possibility of self-discovery, not related with the gestural repetition but with a experiential that expands the possibilities of action, motion, body, life.

Key-words: Body. Dance. Context. Technique. University.

Introdução

Em seu livro intitulado *Dança: o enigma do movimento*, Mônica Dantas (1999) aborda a questão do gesto em dança situando-o numa **tríade estabelecida entre expressividade, plasticidade e significância** (isto é, abordagem de movimento que produz campos de repercussões de significado e importância); com isso, Dantas (1999) revela-nos que a dança é possibilidade de arte inscrita no corpo, metáfora de pensamento que se desdobra em expansão de formas e vidas, forças e movimentos.

Neste contexto, o corpo como questão e inscrição da dança estrutura processos de formação, informação e transformação vinculando-se, desta maneira, não apenas aos processos geradores de desenhos de movimento pelo espaço, mas também como fator organizador do movimento, como princípio do movimento: motor de impulsão e/ou expansão e força de contenção e/ou retenção do movimento.

Assim, compreendemos a dança como configuração do movimento corporal

[...]quem dança transforma o seu próprio corpo, se molda e se remodela, se reconfigura. Quando a dança se manifesta no corpo, a todo instante transforma este corpo, multiplicando-o, diversificando-o, tornando-o vários corpos que se sucedem. (DANTAS, 1999, p. 27-8)

Neste ínterim, percebemos que o conceito adotado por Dantas (1999), onde a dança é o corpo transfigurando-se em formas, reflete não um modelo aristotélico hilemórfico (baseado na relação matéria-forma), mas uma ontologia do processo (baseada na relação materiais-forças).

Assim como no pintor Klee (1973) que demonstrava por utilização de exemplos possíveis, que os processos de gênese produtores das formas que encontramos no mundo em que habitamos são mais importantes que as formas em si [“A forma é o fim, a morte”, escreve Klee (1973, p. 269), “o dar forma é movimento, ação”], percebemos em Dantas uma preocupação não com a forma, mas com a ação de formar: inventar, criar, produzir sistemas de relações em agenciamentos sem fim.

A natureza destes agenciamentos sem fim, campos de multiplicidades e linhas de forças, contextualiza o corpo não como o princípio de matéria em um meio homogêneo, constituído de matéria-forma, mas acentua as relações processuais e os fluxos variáveis e qualitativamente distintos que fomentam o acoplamento materiais-forças, gerando possibilidades de arte encarnada no corpo. (DELEUZE; GUATARRI, 2011b)

A compreensão da matéria, como força em movimento e vida em fluxo, estrutura, diretrizes metodológicas libertárias e emancipatórias para se pensar o ensino da dança no contexto universitário; deste modo, percebemos que o campo de nossas compreensões acerca de estilísticas corporais baseadas em propostas de mecanização e repetição se desdobram para o processo de técnicas de descobertas e conhecimento de um corpo que se faz próprio.

Por isso, no estudo aqui apresentado, pretendemos analisar os processos relacionados com o ensino na graduação em dança, a partir de duas experiências por nós vivenciadas: a primeira na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010-2012) ocasião em que ocupamos a função de professor substituto dos cursos de graduação em dança; e a segunda na Universidade Federal da Paraíba (2013) onde ingressamos recentemente como professor permanente e colaboramos na elaboração e planejamento dos programas do curso. Desejamos, examinar formas de envolvimento entre conceitos ainda tratados de forma isolada tal qual criação e desenvolvimento de valências, prática e teoria, revelando, sobretudo a técnica como lugar de descoberta.

Técnica e(m) descoberta

Em seus estudos sobre Fenomenologia da Percepção, Maurice Merleau-Ponty (2009) esclarece que os fenômenos e representações artísticas não podem ser analisados sob uma lógica formal ou puramente científica, pois são forças que possuem uma lógica própria: associativa e imanente. Neste sentido, apreendemos a corporeidade como um processo associativo e integrativo entre corpo-espaço o que nos induz a crer que a noção de corporeidade está vinculada à compreensão do homem como ser no mundo, onde o homem não é um todo com ele mesmo, é um todo com relação ao Universo. Daí, neste tópico, pretendemos elaborar uma discussão sobre os contextos de vida que vinculam os indivíduos à sociedade.

Nesta medida, a noção de corpo-mundo habilita-nos a reflexionar sobre as relações instituídas entre ensino e contexto tendo-se em vista que na fenomenologia merleau-pontyana o mundo vivido está fundamentalmente vinculada à percepção, à produção de sentidos e à geração de movimentos em um corpo pleno.

Cabe-nos rejeitar os preconceitos seculares que colocam o corpo no mundo e o vidente no corpo ou, inversamente, o mundo e o corpo

do vidente, como numa caixa. Onde colocar o limite do corpo e do mundo, já que o mundo é carne? Onde colocar no corpo o vidente, já que evidentemente no corpo há apenas ‘trevas repletas de órgãos’, isto é, ainda o visível? O mundo visto não está ‘em’ meu corpo e meu corpo não está ‘no’ mundo visível em última instância: carne aplicada a outra carne, o mundo não a envolve nem é por ela envolvido. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 134)

Estabelece-se, portanto, uma plenitude de caráter rizomático que “[...] conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 43): o que estabelece redes de multiplicidades em contextos. As implicações de tais redes em contextos para o ensino superior em dança consistem na promoção e validação de qualidades auto-organizativas que escapam de moldes e conteúdos pré-estabelecidos e desestabiliza determinadas hierarquias entre docentes e discentes, a favor de uma autonomia no processo de saber-fazer.

Ao trabalhar com o contexto vejo uma imensa rede sendo tecida com diferentes texturas, cores, tamanhos, estruturas, complexidades. Esta rede de dança e educação, baseada nos relacionamentos entre os conteúdos da dança, os alunos e a sociedade, absolutamente não ignora os relacionamentos/ sentimentos/ sensibilidade ‘humanos’. Ao contrário, a formação desta rede possibilita o aumento de nossa capacidade de encontrar novos e diferentes modos de construir/ reconstruir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo. (MARQUES, 1999, p. 95)

Os contextos vividos e desdobrados, pois, nos ambientes de estudo da dança, dentro do ambiente universitário, associam arte e vida possibilitando aspectos de representação sensível da vida e de experiência da arte; liberando intérpretes, educandos, educadores e fazedores-pensadores das encenações contemporâneas de lugares fixos à ficção e representação de realidades que não possuem o caráter da familiaridade; além disso, as práticas de experimentação vinculadas à noção de corpo e mundo geram zonas de diálogos entre arte e política no que tange a formação e elaboração de sujeitos conscientes em suas relações sociais.

Nesta perspectiva transversal percebemos uma corresponsabilidade, um compartilhamento [de saberes contextuais] realizado de modo mais horizontal, que desloca os lugares tradicionalmente codificados no con-

texto de ensino-aprendizagem e que propõe novos modos de perceber o mundo a partir do fenômeno da experiência. (MARQUES, 1999, 2003)

Depreendemos, portanto, maneiras de vivenciar a dança em contextos educacionais que permitem e viabilizam a promoção de sistemas e mosaicos de inter-relações baseadas na ideia de cooperação, colaboração, heterogeneidade, liberdade e rede no âmbito das ações artístico-educativas universitárias. Conforme Marques observa, os cursos de técnica não devem centrar-se essencialmente no conteúdo das disciplinas [gerando rupturas e abismos entre criatividade, teoria e técnica] mas, precisam promover encontros entre arte e política no processo de valoração do material simbólico-corporal, contextualmente articulado, dos educandos e educadores em processos de “dodiscência”.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2011, p. 25)

Neste ínterim, a expressão técnica [cuja origem etimológica remete a *techné* que significa ofício, habilidade, arte] historicamente associada a um fazer baseado em imitação e tradição, como propõe Mauss (2011) no célebre texto *As técnicas do corpo* passa a representar ofício de descobrir-se, habilidade de desvelar-se, arte de conhecer-se. Mais do que modos de agir, a técnica é processo de autodescoberta, que nos habilita a identificar afinidades gestuais, dificuldades em processos de execução de movimento e alargar a dimensão e entendimento do corpo próprio.

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

Apesar de a condução da formação interpretativa e do domínio técnico em diversas universidades ainda ser regido e fundamentado em padrões fixos e normativos, isto é, em técnicas de codificação fechadas aos

aspectos da criatividade e emancipação, pretendemos aqui compartilhar alguns princípios que elaborem outros mapas de possibilidades para a formação corporal hodierna nos cursos superiores de dança.

Para tanto, partimos de um quadro de experiências vivenciadas recentemente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010-2012) ocasião em que ocupamos a função de professor substituto dos cursos de graduação em dança e na Universidade Federal da Paraíba (2013) onde ingressamos recentemente como professor permanente e colaboramos na elaboração e planejamento dos programas do curso. Estas experiências em torno de uma prática-pensamento que coordena as ações nestes cursos específicos tornam-se fundamentais para a pesquisa aqui desenvolvida.

A experiência anterior na Universidade Federal do Rio de Janeiro habilita-nos a perceber esferas onde as abordagens em torno da composição, improvisação e roteirização, desenvolvimento das valências físicas e do pensamento-corpo conversam entre si; porém tais diálogos se dão em estruturas disciplinares isoladas, isto é, cada componente estrutural é estudado e apreendido de forma contígua ao outro e não entrelaçado, sem dialogismos ou colaborações. Já na Universidade Federal da Paraíba, apreendemos um esforço – mesmo no estabelecimento do programa das disciplinas (porquanto ainda tratamos de disciplinas) – de que aspectos vinculados à criatividade, improvisação, composição estejam continuamente em diálogo com o desenvolvimento de valências físicas e conteúdos da cultura popular o que favorece a uma espécie de (des)envolvimento entre indivíduo, histórias específicas e sociedade.

Segundo Lima (1999), em um artigo intitulado *Helenita Sá Earp e suas propostas para abordagens criativas da formação técnica de intérpretes na dança contemporânea*, existe um descompasso no diálogo entre as demandas das artes e encenações corporais contemporâneas e as abordagens formativas de desempenhos corporais, que diz respeito à formação do bailarino na contemporaneidade. Este descompasso se encontra hoje no tratamento que elaboramos em torno do conceito da técnica e seus derivados.

Acreditamos, entretanto, que não basta oportunizar abordagens criativas na formação de intérpretes ou futuros professores de dança, mas sobretudo gerar áreas de conexão entre criatividade e subsídios performativos: entendimentos amplos e conectados para aquele que pretende lecionar, dançar, criar, produzir, escrever, poetizar ou viver a dança. De fato, ainda hoje:

Há um consenso generalizado entre parte dos profissionais da área, de que a técnica codificada do balé representa a base indispensável para todo e qualquer desempenho apurado na dança. Esta idealização dicotomiza os processos de treinamento da disponibilidade corporal como um todo, como se fosse possível que uma determinada tradição particular de movimentação codificada, contenha em si mesma, a capacidade de dar subsídios performáticos de outros fenômenos de movimentos não manifestados naquele campo gestual pré-codificado. (LIMA, 1999, p. 148)

Faz-se, todavia, importante ressaltar que a dança no âmbito da universidade não está relacionada unicamente com a formação de intérpretes hábeis e virtuosos, afinal como bem propõe Morandi e Strazzacappa (2006), quem vai pra faculdade de dança quer – além de dançar – discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança; quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever, lecionar dança.

As faculdades de dança formam mais que o bailarino. Formam o pesquisador, o professor, o criador. Formam o bailarino que pensa. Não estamos aqui dissociando teoria da prática. Muito pelo contrário [...]. Precisamos desfazer a imagem de que bailarino tem “músculo no cérebro”. Bailarino que não sabe comentar e refletir sobre seu trabalho artístico não é um profissional que se preze. (MORANDI; STRAZZACAPPA, 2006, p. 13)

Neste ponto, por isso, surgem algumas questões: Como podemos fomentar devires compositivos e potencializar planos de composição que valorizem, incitem e dialoguem com inúmeras genealogias corporais? De que maneira potencializamos agenciamentos, atravessamentos e encontros entre a reprodução e a mudança – dentro do contexto de ensino-aprendizagem universitário? De que modo promovemos capacidades afetivas e condições de geração da autonomia no processo de geração de afetos?

Em verdade, não existe uma estrutura de regras, tampouco uma fórmula que se apresente como solução imediata para as problemáticas iniciadas e percebidas num contexto de ensino superior de dança; mas diante das experiências de planejamento e execução, percebemos que um princípio importante é pensarmos em procedimentos pedagógicos que possuam objetivos claros no que tange a formação de humanidades diversas.

Neste sentido, apreendemos que o corpo em formação em cursos superiores de dança não pode prescindir de um treinamento técnico integrado onde constem fatores de **composição** (exercícios laboratoriais relacionados com a pesquisa de movimento corporal cujo escopo se encontra na confecção de partituras coreográficas); desenvolvimento das **valências físicas** (neste conjunto, se encontram as abordagens que priorizam o desenvolvimento físico do interprete – estudos relacionados com trabalho de força, alongamento, flexionamento, equilíbrio, coordenação psicomotora, capacidade cardiorrespiratória, etc.); **apreciação coreográfica** (análises das experiências realizadas e dos estudos dramaturgicos e corporais, apreciações pautadas em conversas, entrevistas, depoimentos, textualizações, visionamento de vídeos e espetáculos de teatro e dança, que relacionem a prática e a experiência do interprete com o discurso sobre esta mesma prática). Tais ações se articulam como possibilidade de nortear e garantir a continuidade dos processos técnico-criativos quando os alunos estão extremamente exauridos, além de ativar a consciência dos educandos e/ou artistas para processos de reconhecimento das tendências, das afinidades gestuais e da natureza das dificuldades corporais); **improvisação** (exercícios que se pautem em estudos não diretivos – ou seja de caráter livre – ou direcionados para um tema, aqui entendemos este fazer como algo que excite a criatividade e represente a base experimental da formação de artistas contemporâneos).

A partir de tais fundamentações teórico-metodológicas pretendemos favorecer a uma formação humanística e reflexiva sobre o campo das artes do corpo e, com isso, estimular práticas em concordância com os itens propostos e dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 71), donde percebemos que nem todo conteúdo didático-artístico se presta à formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na formação e construção de uma sociedade democrática; afinal, é necessário promover contextos que aproximem cada vez mais arte e vida de modo consciente e libertário; deste modo:

[...] qualquer que seja a abordagem de técnica da dança, ela deve ser compreendida como um 'processo' e não como um 'produto'. O objetivo não é 'chegar lá', onde quer que 'lá seja; ao contrário, a ênfase está no 'como' o movimento é melhor realizado, para que seja alcançado um corpo hábil, expressivo da individualidade do aluno, dançante e mais funcional expressivamente. (IANNITELLI, 2000, p. 201)

Repensando a formação técnica em dança

Percebemos, neste momento, que a formação técnica de um intérprete de dança no âmbito universitário se dá de forma complexa, isto porque a percepção do movimento dançado faz-se como presença: uma presença que deflagra as relações corpo-pensamento, onde a consciência do corpo abre o espaço da consciência e do pensamento ao corpo e aos seus movimentos; afinal:

[...] já não há lugar para uma consciência vazia, quer dizer, para movimentos vazios, porque o esvaziamento dos movimentos correspondia ao esvaziamento desse pensamento que acompanhava e guiava sempre a coreografia da dança moderna e do *ballet*. (GIL, 2009, p. 43)

A compreensão das relações estabelecidas, portanto, entre corpo e pensamento, movimento e consciência, fundam novos paradigmas na concepção de exercícios e atividades que orientem a formação interpretativa em dança. Certamente, tais reações não se enclausuram à aplicação de métodos e exercícios normativos, tendo-se em vista que buscamos não a norma, mas o dever experiencial que enquanto fenômeno dilata as técnicas de conhecimento corporal ao campo de processos diversificadores da ação, do gesto, do movimento e, por fim, da vida.

Neste tópico, portanto, pretendemos conhecer os vértices que confectionam o mapa de territorialidade daquilo que aqui designamos por técnica, modos de relação entre saber-fazer das encenações corporais contemporâneas, a saber: composição, valências físicas, apreciação coreográfica, improvisação.

A composição num trabalho técnico integrado envolve o estudo laboratorial para geração de exercícios e partituras coreográficas solísticas, em duos, trios ou grupos maiores, baseadas em processos poéticos acerca dos parâmetros organizadores da ação corporal (movimento, espaço, fluxo, dinâmica, tempo), das relações entre os sujeitos com a cidade, dos vínculos estabelecidos ente os indivíduos e seus contextos relacionais, enfim inúmeras abordagens temáticas dão origem a processos de construção coreográfica; afinal como afirma Schulze (2007) a composição é um projeto coreográfico-dramatúrgico capaz de estimular, provocar e organizar movimentos ou ações que serão vivenciados em cena.

O aprimoramento das valências físicas está vinculado, geralmente, a trabalhos de abordagens diretas; sua ênfase, por isso, refere-se ao de-

envolvimento de processos sensíveis e perceptivos em consonância com o acionamento motor onde há necessidade de execução e experimentação dos aspectos fundadores do movimento, suas especificidades e a compreensão do grau de aplicação e variação de intensidade da energia (peso), da variação de velocidade (tempo), da plasticidade assimétrica ou simétrica do gesto (movimento), dos aspectos envolvidos com a potencialização e a liberação do movimento (fluxo) e das bases, níveis e planos das partes do corpo e do corpo como um todo (espaço). Em síntese, o desenvolvimento das valências físicas busca o aprimoramento do corpo na execução de exercícios e cenas que apresentem uma demanda relacionada com o trabalho de força, alongamento, flexionamento, equilíbrio, coordenação psicomotora, capacidade cardiorrespiratória, etc.

A apreciação cênica relaciona-se com o desenvolvimento de fatores correspondentes à formulação de discursos críticos acerca do fazer nas artes corporais contemporâneas; a partir de orientações estéticas, filosóficas, antropológicas, sociológicas, históricas e, sobretudo, vinculadas às diversas linguagens artísticas. Neste campo, estabelece-se o estudo de problemas fundamentais da reflexão estética e suas ligações com a práxis artística hodierna o que favorece a geração de interfaces entre ciência, filosofia, arte e ética.

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

Neste interim, faz-se necessário também pensar na improvisação como fantasia: no papel da imaginação avançada na construção improvisada, porquanto antes de se efetivar como imagem do corpo, como estruturação em imagens no espaço, antes de a improvisação adquirir fisicalidade, tridimensionalidade no corpo que encena, ela se edifica e engendra no campo adimensional deste corpo – no campo do devaneio, da elaboração imagética, do esforço, do pré-movimento. A improvisação é a interface corpo-pensamento na experiência que conjuga os modos de saber e fazer.

A improvisação traz um caráter de presença que contribui, significativamente para o estabelecimento de um corpo político, ou de uma política

do corpo, ou ainda na configuração de um corpo-política, isto porque os processos de interação são mais habilmente estabelecidos pelo reconhecimento, valoração e produção da presença. Ao tratar projetos pedagógicos como ambiência da presença, isto é, como lugar do processo, da convivência, do verbo-ação conjugado por sujeitos envolvidos na arena da performatividade, estabelecemos arenas de envolvimento político.

É por este viés, sobretudo, de valoração da presença que a proposta de ensino experienciada por nós se insere no contexto hodierno das artes do corpo; o corpo é política em sua presença e através desta noção buscamos operar para significar graus de micropolíticas nos contextos propositivos e relacionais entre arte e docência.

Canton (2009) revela que a diferença entre política e micropolítica está na situação em que os próprios termos são substancializados, a política adotada, de modo geral, como algo sólido e unificado passa nos tempos hodiernos a ser substituída pelas micropolíticas, que consistem numa “[...] atitude focada em questões mais específicas e cotidianas, como o gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à habitação, à ecologia, enfim, tudo aquilo que nos diz respeito e nos faz viver em sociedade.” (CANTON, 2009, p. 15)

A técnica de dança nestes novos contextos, portanto, é um aspecto que relaciona cognição, motricidade e criatividade; revelando-se como abordagem de corpo-pensamento em processos de imaginação avançada; ela vincula arte-vida gerando questões éticas e estéticas para o panorama da dança: uma ambiência política em esferas de micropolíticas.

Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CANTON, Katia. *Da política às micropolíticas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DANTAS, Monica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed 34, 2011a. v. 1.
- DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2011b. v. 2.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

IANNITELLI, Leda Maria M. Técnica da dança: uma proposta alternativa de formação e treinamento de dançarinos. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2., Belo Horizonte, 2000, *Anais...* Belo Horizonte: ABRACE, 2000.

KLEE, Paul. *Notebooks: the nature of nature*. London: Lund Humphries, 1973. v. 2.

LIMA, André M. Helenita Sá Earp e suas propostas para abordagens criativas na formação técnica de intérpretes na dança contemporânea. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 1., Belo Horizonte, 1999. *Anais...* Belo Horizonte: ABRACE, 1999.

MARQUES, Isabel. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Márcia. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

SCHULZE, Guilherme. Notas para uma dramaturgia coreográfica. *Moringa*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 8-16, jun., 2007.