

DRAMATURGIA, CORPO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

RESUMO

São inúmeras as discussões acerca da dramaturgia na dança no Brasil. Neste artigo a dramaturgia é assumida como processo que se dá no corpo, pelo corpo e para o corpo e que, portanto, assume um contexto experiencial que se organiza de modo particular para cada indivíduo. A partir desta perspectiva, é possível estabelecer que os processos formativos vivenciados pelo corpo que dança influenciam de modo significativo em seus percursos de elaboração estética, criativa e artística. Mas como tem se dado os processos formativos em dança na contemporaneidade? De que modo as práticas de ensino têm abordado o assunto corpo? O presente artigo busca discutir essas questões.

Palavras-chave: Dramaturgia; Corpo; Processos de Formação; Contemporaneidade

DRAMATURGY, BODY AND FORMATION PROCESSES IN DANCE IN CONTEMPORANEITY

ABSTRACT

There are several discussions about dramaturgy in dance in Brazil. In this article dramaturgy is assumed as a process that happens in the body, through the body and for the body and therefore assumes an experiential context that organizes itself in a particular way for each person. From this perspective, it is possible to establish that the formation processes experienced by the body which dances interferes in a significant way in its routes of aesthetic, creative and artistic elaboration. But how the formation processes in dance are organized in contemporaneity? How are the teaching practices approaches of the subject body? This articles aims to discuss these questions.

Keywords: Dramaturgy; Body; Formation Processes; Contemporaneity.

Ana Carolina da Rocha Mundim

Bailarina, atriz e fotógrafa. Bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Artes pela UNICAMP. Doutora em Artes pela UNICAMP e pela UAB (Universitat Autònoma de Barcelona). Professora efetiva do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora de Grupo de Pesquisa Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade e do Grupo de Estudos Corpo e Expressividade. Orientadora do Conectivo Nozes. Desenvolve pesquisa na área de dança contemporânea, performance e improvisação.
E-mail: mundim.ana@gmail.com

Dramaturgia e corpo na dança

Segundo o dicionário etimológico da língua portuguesa, a palavra dramaturgia surge em 1873, derivada do grego *dramatourgía*, “composição ou representação de um drama.” (CUNHA, 2007, p. 278) e em sua origem era vinculada exclusivamente às práticas atorais de interpretação de textos teatrais. Desse modo, a dramaturgia de um espetáculo estava pautada pelo texto selecionado para criação, que se atrelava ao conflito estabelecido em cena e o modo como ele se desenrolava.

Porém, no campo da dança, há discussões que apontam o nome de Noverre e a sua proposta do balé de ação, como práticas de implementação do que seria a dramaturgia na dança, desde o século XVIII. Paulo Paixão (2010, p. 206) considera:

Marianne Van Kherkove, dramaturga da coreógrafa belga Anna Teresa Keersmaeker, prefere considerar Jean George Noverre como o primeiro dramaturgo da dança. Certamente a proposta de encenação, baseada em certa narratividade do corpo, que Noverre defendeu para o balé no século XVIII, criando o que ficou conhecido como “balé de ação”, tem relevância para a questão e sustenta o argumento de Kherkove.

Ao longo dos anos, o conceito de dramaturgia foi tomando outras proporções na medida em que a dança se apropriava da palavra em seus processos criativos. Em 1980, com a instituição da profissão de dramaturgo de dança, na Bélgica, as dúvidas, as polêmicas e os questionamentos acerca do que seria dramaturgia na dança se disseminaram. Nitidamente, este se torna mais um conceito escorregadio, que, talvez por seu próprio caráter processual, não tenha como propósito fechar-se em uma definição específica. Estaríamos compreendendo o corpo como texto e realizando uma transferência direta conceitual do texto teatral verbalizado para o texto que se depreende do corpo e do movimento? Essa é uma das possibilidades, no entanto, as discussões acerca da dramaturgia na dança passam por entendimentos diversos sobre o tema e se estabelecem em uma ordem ainda mais complexa. Segundo Paulo Paixão (2010, p. 206)

Do dossiê sobre dança e dramaturgia, publicado em 1997 pela revista belga *Nouvelles de Danse*, podem-se subtrair várias definições para conceituar o que seria uma dramaturgia no terreno da dança. [...] a dramaturgia da dança seria a base de toda criação artística; uma rota para estruturação do trabalho do corpo no espaço, no tempo e na per-

cepção; o ato de fazer nascer o espaço poético da ligação, imperceptível e oscilante, entre a superfície do corpo, no espaço real do teatro, com espaço mental do espectador; aquilo que cria uma arquitetura invisível.

Também é possível entender a dramaturgia como uma organização de sistemas composicionais articulados com os desejos conceitual e coreográfico da obra, pautados na materialização física. Neste texto, considera-se como sistemas composicionais as definições estéticas e políticas que colaboram para a construção poética da cena, tais como a cenografia, a iluminação, a sonoridade, o figurino, a lógica (linear ou não linear) que pode gerar uma roteirização do trabalho, a definição do espaço de apresentação, o tipo de relação a ser estabelecida com o público, entre outros.

No entanto, esses aspectos só se dão no diálogo com o corpo e o que por ele está sendo experienciado e produzido. Para Paulo Paixão (2010, p. 206): “[...] o material humano seria decididamente o mais importante, considerado como fundamento da criação; o corpo com sua lógica própria seria o que forneceria sentido para a construção dramaturgica.”

Sendo o corpo o eixo de toda e qualquer produção criativa na dança, a materialidade dos processos se organiza de modo subjetivo a partir das características próprias de cada indivíduo. Isso produz abordagens muito diferenciadas de acordo com cada visão de mundo que se instaura dramaturgicamente. Nesse sentido, destacam-se as palavras de Rosa Hércules (2010, p. 199) quando ela aborda que

Em primeira instância, dramaturgia será entendida como composição de ações. Considerando-se que o ambiente onde estas ações se configuram é o da dança, torna-se imperativo o reconhecimento dos distintos modos como as instruções que constituem o movimento são, singularmente, implementadas por cada corpo. Assim sendo, a denominação dramaturgia da dança torna-se imprecisa, necessitando ser substituída por dramaturgia do corpo que dança.

Isso ocorre, pois o corpo criador é este corpo que dança, ou que não dança ou que já dançou. E essas memórias interferem diretamente na fisicalidade constituída e nas perspectivas que esta fisicalidade pode proporcionar. Toda esta informação em processo de atualização é uma questão que se imbrica na trajetória criativa, sendo elemento relevante nas escolhas que se fazem seja no processo, seja no resultado afetado diretamente por esse processo.

O corpo germina um percurso, antes que qualquer elemento composicional seja estruturado. Há casos em que o corpo reage à concepção da obra para criação. Mas, muitas vezes, o que insurge do corpo é o que produz a concepção da obra.

Levando em consideração que o processo coreográfico é desenvolvido a partir do corpo, no corpo e para o corpo, podemos identificar uma distinção muito tênue entre composição coreográfica e dramaturgia, especialmente, se pensarmos em uma dramaturgia do corpo que dança. O que é gerado pelo corpo se estrutura como organismo vertebral da composição e também organiza uma leitura dramática. Compreende-se aqui que o corpo e o movimento em dança na contemporaneidade não se restringem mais à produção de passos em deslocamento em macro amplitudes, mas consideram as possibilidades de pausa, micromovimentos e um profundo estudo de suas capacidades sensoriais e cognitivas organizando pensamentos a partir de uma prática experiencial. É a potencialização de distintos estados corporais. Assim, os outros elementos compositivos tais como figurino, cenografia, sonoridade, entrariam em cena como suporte dialógico.

O corpo, portanto, concebe, e a dramaturgia do corpo que dança fundamenta e estrutura a composição coreográfica. Esta, por sua vez, se aproxima de outros elementos que dialogam com este corpo que dança, e, dessa forma, expõe uma ideia, um pensamento, uma concepção que tornam a se reorganizar nesse corpo atravessado, poroso e em contínuo repensar. Como aborda Helena Katz (2010, p. 167): “No caso da dança, em que a ação se dá no corpo, significaria delimitar qual ação/movimento pertence exclusivamente à dança e, ao mesmo tempo, quais os materiais com os quais esse movimento entra em acordo.”

Diante de toda essa cadeia complexa de articulações, e na perspectiva do corpo como foco dos processos criativos e da composição dramática, a produção experiencial de movimento se organiza como eixo principal na geração de produções artísticas, as quais, em relação à cena, podem ser pré-elaboradas, compostas em tempo real ou podem estar nesse entre meio entre a pré-elaboração e a improvisação. Ainda, como o corpo se encontra em transformação continuada, o modo de cada artista se relacionar com o trabalho em cena se constrói, cada vez mais, a partir de olhares específicos. Para alguns artistas, o que se leva à cena é a produção de espetáculos, para outros uma experimentação, ainda há aqueles que levam estágios provisórios ou temporários de um trabalho em constante continuidade ou outros que definem suas elaborações artísticas como etapas (ainda que não

cronológicas, sequenciadas ou lineares) de um processo de pesquisa, que se modifica no contato com o público.

Nesse percurso há outros aspectos que interferem nas escolhas cênicas. Um aspecto passa pelas reverberações que se estabelecem a partir dos diferentes desdobramentos de uma cena, de acordo com sua condução criativa que pode ser regida por um coreógrafo o qual determina os movimentos para os intérpretes, por um coreógrafo que estimula os movimentos dos intérpretes e os organiza dentro da concepção do projeto artístico criado, ou por um intérprete-criador. Um outro aspecto passa pelas distintas práticas, metodologias, filosofias ou experimentos de trabalhos que compõem o universo de cada criador. Esta questão se refere ao modo como cada criador organiza, em um novo processo, as experiências corporais anteriores que vivenciou (se foram técnicas tradicionais rígidas orientadas pela reprodução de movimentos, se foram experiências com Artes Marciais ou com Educação Somática, se foram experiências de improvisação, etc.). Os entendimentos de uma dramaturgia da cena e de uma composição coreográfica se alteram substancialmente se o olhar integrado dos criadores (coreógrafo, iluminador, cenógrafo, músico, figurinista, *videomaker*) passa pela construção experimentalista ou pelo pré-estabelecimento de como as relações composicionais devem se dar e como o movimento deve ser produzido. E esses entendimentos, geralmente, são frutos de um tipo de formação específica vivenciada pelos criadores. Mas, como tem se praticado as ações formativas em dança na contemporaneidade?

Processos formativos em dança na contemporaneidade

Embora desde 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham incluído a dança como campo de conhecimento a ser inserido no sistema escolar, ainda hoje não há uma efetivação na implantação desse processo na maior parte das escolas alocadas em território brasileiro. A inserção da dança se dá, na maioria das vezes, em escolas particulares que a mantém como atividade extra-curricular, geralmente ofertando aulas de balé clássico como entretenimento e não como processo formativo. Além disso, é bastante comum que essas atividades sejam oferecidas apenas ao ensino básico. São poucos os espaços escolares públicos que adotaram a inclusão da dança dentro de seus sistemas curriculares.

Ainda é muito comum, nos dias de hoje, que aulas de balé clássico sejam ministradas dentro de padrões tradicionais de transmissão de

movimentos a partir de sua reprodução, tendo o professor como modelo de execução do vocabulário de passos pré-estabelecidos e a virtuosidade como referência de exequibilidade. Esses parâmetros pedagógicos interferem no processo formativo do estudante de modo que sua prática corporal é centrada na cópia do que se vê e na tentativa de tornar essa cópia a mais perfeita possível. Sendo assim, é uma prática que não envolve aspectos criativos.

Klauss Vianna iniciou uma pesquisa no Brasil, em 1940, visando encontrar uma nova maneira de ensinar o balé clássico. Assim, ele organizou novas propostas didáticas, mantendo a estrutura desta linguagem de dança:

Na atuação pedagógica tirou as sapatilhas de seus alunos para poder ver melhor os pés, sugerindo a pesquisa das direções ósseas do corpo. Os movimentos do balé continuavam os mesmos, mas o que mudava eram os espaços articulares dados a esses movimentos, flexibilizando, assim, o balé clássico. Criara uma escola em que o primordial era a expressão de cada um, e o papel do professor seria revelar a dança que se encontra em cada aluno, como resultado de uma didática inovadora para a época. (MILLER, 2007, p. 36)

As propostas que Klauss Vianna germinou naquele período reverberaram nos dias de hoje, mas ainda alcançam uma pequena parcela dos modos recentes de atuação pedagógica na perspectiva do balé clássico. Se há tantos anos já foi iniciada uma proposição didática que observa as possibilidades criativas de cada indivíduo e parte da compreensão de princípios corpóreos, por que a insistência em manter nas escolas atividades ministradas de modo reprodutivo? Será que ainda estamos atrelados a antigos padrões, apesar das rupturas significativas que ocorreram ao longo dos anos? Jussara Miller (2007, p. 28) considera: “[...] observo no campo da dança que existe uma busca por outras formas de criação, mas o pensamento da dança, ou o que se espera de dança, permanece muito arraigado ao ensino da dança formal de há muitos anos, do bailarino que busca a técnica como sinônimo de virtuosismo.”

O mesmo ocorre com a educação. Paulo Freire já dizia: “[...] somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que repetir a lição dada.” (FREIRE, 1996, p. 69, grifo do autor) Mas, será que a pedagogia da autonomia por ele proposta se configura como ação prática na maioria das escolas?

Se forem avaliados aspectos pedagógicos de outras disciplinas (que não a dança), ministradas em escolas, tais como geografia, matemática,

física, química, história, etc., perceber-se-á que, em sua maioria, a cópia e a reprodução ainda aparecem como eixos centrais dos estudos. O estudante visa, com grande frequência, decorar números, palavras e/ou operações que o ajudem a alcançar seu objetivo maior: passar nas provas. Além disso, ele permanece grande parte de seu tempo sentado em carteira desconfortável, que formata inconscientemente seu corpo dentro de um sistema retilíneo e angular. São poucas as escolas que propõem um ensino pautado na educação sensível, permitindo o desenvolvimento de um raciocínio crítico e colocando o corpo e os aspectos sensoriais em primeiro plano. A produção de conhecimento se esvazia em detrimento do acúmulo de informações que, por serem sobrepostas, justapostas e decoradas são facilmente esquecidas.

As artes, em especial a dança, seriam uma probabilidade do indivíduo aproximar-se de suas capacidades cinestésicas e de ampliar a percepção de seu aparelho sensorio-motor. No entanto, se as práticas de dança que já estão inseridas no sistema escolar tratam esta linguagem como adorno e como meio de reprodutibilidade acrítica, acabam por restringir esse campo de atuação. E, ainda, o que é mais usual: se os sistemas escolares não inserem a dança como campo de conhecimento e produção de um saber sensível, em seus currículos, os processos formativos tenderão a continuar privilegiando o aprendizado intelectualista, estruturado por meio de um pensamento cartesiano e desprovido de um aprofundamento experiencial dos sentidos. Mesmo a área de educação física, que consegue manter sua inserção nas escolas, normalmente trabalha o corpo a partir de um viés competitivo, que visa o rendimento. Portanto, de modo geral, não proporciona um olhar para o corpo a partir da sensibilidade e de suas descobertas criativas.

Os interessados em dança que frequentam academias particulares também encontram, ainda hoje, em grande parte desses locais, um ensino que potencializa a reprodução de movimentos. As únicas vivências com as práticas criativas se dão nas montagens coreográficas, as quais pressupõem que o bailarino copie os movimentos que o professor elaborou e combinou dentro de uma música.

Quando, dentro deste contexto, o estudante de ensino médio opta por dar continuidade aos seus estudos em nível superior, chega à universidade, com alguma frequência, imbuído desse histórico castrador, que caminha em oposição aos desejos de autonomia. Aquele que escolhe a Dança para seu processo de formação universitária, repetidamente, chega às salas de aula com poucas referências estéticas, com capacidade reduzida de ler

e produzir textos e imagens, com um recorte muito restrito sobre o que seja o universo desta linguagem artística e com um tímido repertório de movimentos.

Como acolher e estimular estes corpos acostumados a receber ordens e direcionamentos precisos em um ambiente que exige dos estudantes práticas de atuação criativa e tomada de decisões artísticas? Como trabalhar, nesse novo momento do processo formativo, aspectos criativos e incentivar a produção artística a partir de uma iniciativa do próprio intérprete, que também se faz criador? Como solicitar a um reproduzidor de movimentos e pensamentos que manifeste suas corporalidades, se posicione com argumentos consistentes e encontre seus próprios desejos artísticos? Como trazer discussões contemporâneas corpóreas e amplificar os hábitos comportamentais de movimento de estudantes que passaram toda a adolescência desprovidos do contato com a percepção de seus sentidos e com a sua existência técnico-criativa?

É possível identificar que de acordo com o processo formativo anteriormente vivenciado, o estudante de dança se percebe em meio a um estranhamento, o qual pode trazer proximidade, curiosidade, repulsa, estímulo, entre outras reações. Nesse sentido, como exigir de um estudante de um curso de graduação em Dança que ele crie trabalhos autorais, se na maioria das escolas ou das academias de dança onde ele vivenciou aspectos formativos da dança, ele foi ensinado somente a copiar, obedecer e cumprir prazos para ganhar notas?

Na tentativa de buscar alternativas didáticas para colocar em ação as questões levantadas, muitos docentes destrincham, para os estudantes, procedimentos de improvisação e de criação que funcionam como ferramentas para o desenvolvimento de uma produção artística. No entanto, acostumados a surfar nas superfícies do movimento, os estudantes aprendem algumas estruturas de composição, que são operadas como instrumentais para a criação e parecem não conseguir articulá-las para além da combinação de suas partes.

Desse modo, questiona-se: em que momento os processos de criação dos estudantes transcendem a acumulação de informações e instrumentais de composição para finalmente alcançar uma articulação dramaturgica e poética? Como o estudante pode acionar o prazer de se mover a partir da lógica da dança, mantendo um processo de pesquisa que lhe permita a continuidade e o aprofundamento de experimentações? Ao mesmo tempo, como exigir que um estudante encontre caminhos de pesquisa e estudo

experimental continuado se ele nunca teve referências concretas, simbólicas, imagéticas e estéticas sobre ações poéticas criativas?

As expectativas criadas para um estudante dentro de um curso de graduação em dança parecem estar incoerentes com as práticas formativas corporais dentro e fora da escola pública. Como exigir um aprofundamento em criação e pesquisa de um estudante que aprendeu a estudar de um modo mecanicista e alienante? Como este estudante explorará a dramaturgia de um corpo que dança se seu próprio corpo não é reconhecido dentro do processo formativo educacional?

Nestas questões, pode-se observar um retrocesso no que se refere aos avanços já conquistados por artistas que se dedicaram aos estudos da dança. A história da dança na contemporaneidade parece aflorar e apontar percursos artísticos e didáticos transgressores que fissuraram uma época, mas que ainda não conseguem se instalar como práticas cotidianas no Brasil espalhadas de modo mais amplo. Nos anos sessenta

Os trabalhos de Robert Dunn com dançarinos foram um exemplo de como processos criativos podem acontecer sem a égide dos objetivos pré-determinados, das finalidades explicitadas *a priori*, dos modelos pré-concebidos de pessoas e de corpos para a dança, dos processos de avaliação e julgamento. (MARQUES, 2007, p. 180)

A proposição de problemas que Dunn apresentava para serem resolvidos pelos bailarinos e a ausência de fórmulas para a produção criativa, segundo Judith Dunn (MARQUES, 2007, p. 186) causavam ansiedade nos criadores que com ele tomavam contato. Esta ansiedade em relação ao desconhecido, ao que sai das bordas dos hábitos convencionais, àquilo que explode o lugar comum, poderia gerar bloqueios, anseios ou surpresas aos intérpretes em seus processos individuais de criação. Dunn estimulava a produção de “espaços do nada”, em que o vazio pudesse ocorrer. (MARQUES, 2007, p. 182) Como é nítido observar, experiências artístico-pedagógicas como as de Vianna ou de Dunn, se encontravam muito a frente de seus tempos e já exploravam contornos de um processo artístico que favorecia um percurso formativo mais autônomo e crítico.

Ainda se faz urgente que esses tipos de pensamento/prática sejam inseridos de modo mais contundente nos processos formativos em dança na contemporaneidade, pois operacionalizar a dramaturgia do corpo que dança em um corpo que não é capaz de colocar-se em trabalho e experimentação e que não sabe com clareza quais as suas possibilidades

sensório-motoras e suas aspirações criativas, reduz as possibilidades de elaboração do ato criativo. Como vimos, os aspectos de construção dramática estão enredados em um processo de ordem complexa. Se o artista não tem em sua formação o estímulo para lidar com as complexidades de um percurso criativo e encontra apenas a prática composicional reprodutora, que torna planas as configurações de um corpo que pensa e dança, ele não será capaz de acionar distintas camadas de percepção do corpo em movimento e de sua habilidade criativa.

Conclusões

Percebe-se, portanto, dois níveis de problemáticas que caminham entrelaçadas nos aspectos formativos em dança no Brasil: 1) com a presença reduzida do desenvolvimento de um trabalho corporal sensível, inventivo e experimental em dança nas escolas públicas de educação básica, e ensino fundamental e médio (e muitas vezes também nas redes de ensino não formal - academias de dança), tem-se fortalecido um processo formativo que distancia o estudante do entendimento de seu próprio corpo e de suas possibilidades criativas; 2) como consequência desse quadro, os estudantes, que optam no ensino superior pela graduação em dança, chegam a esta nova etapa de formação, em sua maioria, sem ferramentas básicas que colaborem para a elaboração de um processo criativo e para a sua canalização em um projeto coreográfico. Tendo que lidar em primeira instância com estas ferramentas no ensino superior, é apenas nesse momento que o artista discente tomará contato com a perspectiva da criação. Descolar-se de um modelo reprodutor ou da necessidade de encontrar respostas prontas para caminhar em direção a um novo paradigma de produção criativa, baseado em referências processuais e experimentais, exige tempo e disponibilidade. Dialogando com outras trajetórias formativas e ampliando suas possibilidades na dança, o estudante será capaz de escolher qual caminho deseja perseguir. E, como visto neste artigo, essas decisões interferem diretamente no tipo de ação dramática que se desenvolve pelo corpo que dança e, conseqüentemente, no tipo de produção estética que se organiza em cena.

É emergencial que se façam cumprir as indicações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Só assim os cidadãos poderão se desenvolver a partir de um saber sensível e os futuros artistas terão condições de aprofundar-se em aspectos criativos e encontrar autonomia em suas trajetórias. Essa é uma antiga questão. Até quando ela estará em voga?

Se o corpo, que é elemento fundamental e estrutural das práticas coreográficas e dramáticas, não é reconhecido em suas potências sensorio-cognitivas e não é colocado em ação experimental, o universo do indivíduo se reduz substancialmente no que se refere à sua capacidade de produzir conhecimento, de elaborar-se a partir de um saber sensível e de constituir-se enquanto ser crítico.

Nas atuais circunstâncias, os artistas discentes ainda chegam às universidades, majoritariamente, distanciados do próprio corpo, ainda que tenham tido alguma formação em dança. Desconhecem sua própria estrutura física, seus padrões de movimento, suas possibilidades criativas. Desde a infância, paulatinamente contendo seus movimentos e seu corpo, delimitando-os a seus processos funcionais cotidianos, é apenas na graduação em dança que estes indivíduos são convidados novamente a brincar, a jogar, a experimentar, a testar possibilidades, a arriscar-se. O corpo revê seu caminhar. E nele busca distintos estados corpóreos, nuances de movimento, variação de tónus, elaboração poética. Aqui o intérprete inicia uma leitura de seu texto corpo e começa a construir lentamente possibilidades dramáticas e criativas. Na elaboração de um processo criativo, outros sistemas composicionais como cenografia, iluminação, sonoridades e figurino são discutidos e vivenciados na transversalidade do corpo que dança.

É no corpo e na ação que se produz transformação. Retirar o corpo de seu esquecimento cotidiano e colocá-lo como foco de atuação é uma mudança que gera grandes impactos. É preciso atualizar os velhos tempos e colocar em prática o discurso das rupturas, não por meio da retórica, mas por meio da produção de movimento, assim como já o fizeram Vianna e Dunn, para que aflorem as complexidades das dramáticas poéticas do corpo que dança.

Referências

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HÉRCULES, Rosa. Processo como lógica de composição na dança e na história. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 10, n. 10, 199-203, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/4702/showToc>>. Acesso em: 11 maio 2014.

KATZ, Helena. Por uma dramaturgia que não seja uma liturgia da dança. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 10, n. 10, 163-167, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/4702/showToc>>. Acesso em: 11 maio 2014.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez editora, 2007.

MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna*. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

PAIXÃO Paulo. Quando o drama se apodera da dança. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 205-211, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/4702/showToc>>. Acesso em: 11 maio 2014.