



# REVISTA DA FUNDARTE

ANO 19  
NÚMERO 37  
JANEIRO A MARÇO DE 2019

FUNDAÇÃO MUNICIPAL  
DE ARTES DE MONTENEGRO



# DANÇA

ENSINAR É APRENDER



ISSN 2319-0868 On-line

# DANÇA

## ENSINAR E APRENDER



EDITORA DA FUNDARTE





EDITORA DA FUNDARTE

## REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação

especial da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 19, número 37, Janeiro/Março 2019.

### Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Lisiane da Silva Lopes- Presidente do Conselho Técnico Deliberativo

André Luis Wagner- Diretor Executivo

Julia Maria Hummes - Vice-diretora Executiva Pedagógica

Priscila Mathias Rosa – Vice-diretora Executiva de Comunicação

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello

Júlia Maria Hummes

### Coordenação da Edição

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)

Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)

Marco Túlio Coutinho (FUNDARTE/RS)

Carine Klein (FUNDARTE/RS)

Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)

Maria Isabel Petry Kehrwald

### Comissão Editorial da Editora da FUNDARTE

Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS/RS)

Maristela Alberini Loureiro Campana (Faculdades Santa Marcelina/SP)

Matteo Bonfitto Júnior (UNICAMP/SP)

Solange dos Santos Utuari Ferrari (Drda Universidade Presbiteriana Mackenzie/ SP)

### Comissão Editorial da Revista da FUNDARTE

Luciana Prass (UFRGS/RS)

Carmen Lúcia Capra (UERGS/RS)

Edgardo Hugo Martinez (UNL/SANTA FE)

Maria Eduarda Ferreira Coquet (UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL)

Andrea Hofstaeter (UFRGS/RS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS/RS)

Federico Gariglio (UNL/SANTA FE)

Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE/SP)

Gilberto Icle (UFRGS/RS)

Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres (IPA/RS)

Josemir Valverde (FUNDARTE/RS)

Eduardo Pastorini (FUNDARTE/RS)

Adriana Bozzetto (UNIPAMPA/RS)

### Comissão Científica da Revista

**Criação da Capa:** Estevão Dornelles

**Concepção e composição gráfica:** Estevão Dornelles

**Foto da Capa:** Estevão Dornelles

**Artistas fotografado:** Suzana Schoelkopf e Patrick Moraes

Júlia Maria Hummes

### Editoração Eletrônica e gerenciamento da REVISTA

### Imagem da Capa:

Suzana Schoelkopf e Patrick Moraes, fotos de Estevão Dornelles

## REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro CEP: 95780-000 – Montenegro/RS–Brasil Fone/fax: (51) 3632-1879

Home-page: [seer.fundarte.rs.gov.br](http://seer.fundarte.rs.gov.br)

[revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br](mailto:revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br)



R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico]/Fundação  
Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1  
(jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte,  
2019.  
559 p.

Trimestral

ISSN 2319-0868 Online

<<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>

1. Dança – Folclore. 2. Ballet Clássico. 3. Pedagogia da dança. 4. Manifestações populares. I. Título. II. Fundarte III. Bausch, Pina.

CDU 793

CDD 793.3

#### DADOS

INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
BIBLIOTECA DA FUNDARTE – MONTENEGRO, RS, BR

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/0003

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 19	n. 37	Janeiro/março 2019
------------------------	------------	--------	-------	-----------------------

Edição Especial sobre Dança

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.



## **BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES DA EDIÇÃO Nº 37 DA REVISTA DA FUNDARTE**

**ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER** - Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos Cursos de Música da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Pesquisas NarraMus.

**ANA PAULA PARISE MALAVOLTA** - Graduada em Psicologia – URI. Mestre em Artes Visuais, UFSM. Doutoranda em Educação, UFSM. Membro do FLOEMA - Núcleo de estudos em estética e educação, UFSM.

**CARMEN ANITA LESE HOFFMANN** - Docente Adjunto II/ Centro de Artes/ Curso de Dança-Licenciatura UFPel, Doutora em História (PUCRS). Mestre em História (PUCRS) [carminhalese@yahoo.com.br](mailto:carminhalese@yahoo.com.br).

**CRYSTIAN CASTRO** - Mestrando em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Licenciado em Dança pela UFSM (2016); Professor Substituto do Cursos de Dança - Bacharelado e Licenciatura da UFSM. Diretor, coreógrafo e bailarino da Crystian Castro Cia de Dança. Professor Colaborador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança - LICCDA e participante do projeto de pesquisa Imediações entre Arte Contemporânea e Cultura Visual.

**DANIEL SILVA AIRES** - Professor Substituto no Curso de Dança- Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Dança (UFRGS) e Bacharel em Artes Visuais (UFSM). Artista/pesquisador na Cubo1 Cia. de Arte (Porto Alegre- RS).

**DANIELA CASTRO** - Docente Adjunto I/Centro de Artes/Curso Dança-Licenciatura UFPel. Doutoranda em Motricidade Humana: Dança (Universidade de Lisboa). Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC). [<danielallopcastro@gmail.com>](mailto:danielallopcastro@gmail.com)

**DÉBORA SOUTO ALLEMAND** é Doutoranda em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Arquiteta e urbanista, Licenciada em Dança e Mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas. Foi professora substituta no curso de Dança-licenciatura da UFPel de 2016 a 2018 e atualmente é professora de Arte do município de Pelotas. Participou como intérprete-criadora do Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto de 2013 a 2016. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa OMEGA. Estuda as relações entre dança e cidade, tendo como foco a dança contemporânea e os processos de criação de movimento a partir da rua.

**DENISE MARCOS BUSSOLETTI** - Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência nas áreas de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: infância,



representações sociais, identidade social, memória e narrativas populares. Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade (GIPNALS).

**DIEGO EBLING DO NASCIMENTO** é professor, extensionista e pesquisador na área da dança e da educação física da Universidade Federal do Tocantins. Mestre e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Artes Híbridas e em Dança e Consciência Corporal.

**DJENIFER GESKE NASCIMENTO** - Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e acadêmica do Curso de Educação Especial (UFSM). Bailarina/pesquisadora no Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA) do Curso de Dança-Licenciatura da UFSM.

**DR. ODAILSO BERTÉ** - Pós-doutor em Arte pela Universidad Iberoamericana Ciudad de México (2018); Doutor em Arte e Cultura Visual pela UFG (2014); Mestre em Dança pela UFBA (2011); Especialista em Dança pela FAP/UNESPAR (2009); Licenciado em Filosofia pela UPF (2002); Professor dos Cursos de Dança da Universidade Federal de Santa Maria; autor dos livros "O movimento criativo e pedagógico de Frida Kahlo (2018)" e "Dança Contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se" (2015); e coordenador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança - LICCCA. E-mail: [odailso.berte@ufsm.br](mailto:odailso.berte@ufsm.br)

**ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS** - Docente Adjunto III/Centro de Artes/Curso de Dança-Licenciatura UFPel, Doutora em Artes Cênicas (UFBA). Mestre em Dança (UFBA). [eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com](mailto:eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com).

**FELLIPE SANTOS RESENDE** - Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Dança, Licenciando em Dança (UFRGS). Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

**FRANCISCO ROBERTO FREITAS** - Mestre em Artes Cênicas (UnB/2017). Especialista em Metodologia de Ensino Fundamental, Médio e Superior (FAESPI/2003). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física (UFPI/1997). É professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (SEMEC) e da Universidade Paulista (UNIP); integrante do Observatório das Juventudes, violências e Cultura de Paz nas Escolas (OBJUVE/CCE-UFPI). Autor dos livros: "Arte, Educação e Inclusão – 10 anos de Cordão Grupo de Dança" (2018) e "OUSADIA - vinte anos de História do Balé da Cidade de Teresina" (2014), dentre outras publicações.

**GENILDO GONÇALVES SILVA** - Graduando em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - Campus Recife. Bailarino, Coreografo e Arte Educador. Atua nos seguintes temas: Danças Populares pernambucanas, dança contemporânea, Dança Moderna, práticas corporais Periféricas e Crianção. Pesquisa na linha de culturais locais pernambucanas,



saberes mobilizados na prática de ensino da dança. Atualmente membro do Projeto de Extensão Participesporte e Esportes Paralímpicos - PRO-NIDE - UFPE. Estagiário da Secretaria de Pós em Administração-PROPAD-UFPE.

**GIULIANO SOUZA ANDREOLI** - Possui graduação em Educação Física (UFRGS), Especialização em Pedagogias do Corpo (UFRGS), e Mestrado em Educação (UFRGS). Atua na área de Teoria da Dança, com ênfase na relação entre Dança e Educação, Dança e Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia, História, Estudos Culturais, Estudos de Gênero). É professor do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atua principalmente nas disciplinas: Teoria da Dança, Dança e Cultura I e II, História da Dança I e II, Educação e Pluralidade Cultural e Técnicas corporais Circenses.

**HELENA THOFEHRN LESSA** - Licenciada em Dança e Fisioterapeuta. Mestre (2014) e Doutora (2018) em Educação Física na Universidade Federal de Pelotas na área de concentração Movimento humano, educação e sociedade - Linha de pesquisa Comportamento Motor. Foi professora substituta auxiliar no curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e atualmente integra o Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gênero e Arte da Universidade Federal de Pelotas.

**HELENA THOFEHRN LESSA** é graduada em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2015) e em Fisioterapia pela Universidade Católica de Pelotas (2009). Doutora (2018) e Mestre (2014) em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas na área de concentração Movimento humano, educação e sociedade - Linha de pesquisa Comportamento Motor. Foi professora substituta do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas de outubro de 2017 a janeiro de 2019.

**ISABELA TEIXEIRA PATIAS** é licencianda do Curso de Dança-Licenciatura da da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É integrante do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias) e foi bolsista do Programa de Licenciatura (Prolicen), dentro do projeto Práticas Artísticas Pedagógicas em Dança. Tem experiência na área da Dança, com ênfase em balé clássico.

**JANAINA BRUNA DOS SANTOS** - Graduanda no curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e integrante do Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gênero e Arte da Universidade Federal de Pelotas.

**JEFERSON DE OLIVEIRA CABRAL** é ator, bailarino e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). [grandeje@gmail.com](mailto:grandeje@gmail.com)

**JOSIANE FRANKEN CORRÊA** é professora no Curso de Dança - Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas. Doutora (2018) e Mestre (2012 - Bolsista CAPES) em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em



Corpo e Cultura: ensino e criação pela Universidade de Caxias do Sul (2010).  
Graduada em Dança - Licenciatura pela Universidade de Cruz Alta (2008).  
Desenvolve pesquisa em Artes Cênicas com foco em Ensino de Dança na Educação  
Básica e Práticas Pedagógicas em Dança . E-mail: [josianefranken@gmail.com](mailto:josianefranken@gmail.com)

**JÚLIA FERREIRA** - Bacharela (2016) e Licenciada (2017) em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. Integrou a organização do FEIA - Festival do Instituto de Artes da UNICAMP (2013-2015). Estagiou no Grupo Dançaberta (Campinas, SP, 2014), onde atualmente atua como bailarina e integra a equipe de produção executiva. Desenvolveu projeto de Iniciação Científica financiado pela FAPESP (2015-2017) e contemplado com o Prêmio Mérito Científico no XXIV Congresso de Iniciação Científica da Unicamp (2016) e como o melhor trabalho na área de Artes no 69ª Reunião Anual da SBPC (2017).

**JÚLIA URACH DONATA DE OLIVEIRA** é licencianda do Curso de Dança-Licenciatura da da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID-Dança) da UFSM. É integrante do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias) e do Laboratório de Investigativos de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA). Foi bolsista do Programa de Licenciatura (Prolicen), dentro do projeto Práticas Artísticas Pedagógicas em Dança. Participou como bailarina/intérprete do Programa de Extensão "Dança Fames", no Núcleo Grupo Integração e Arte Centenário/FAMES, da Faculdade Metodista de Santa Maria - FAMES Tem experiência na área da Dança, com ênfase em balé clássico e dança contemporânea.

**JÚLIA ZIVIANI VITIELLO** - Possui graduação em Bachelor of Arts - New York University (1990), mestrado em Master Of The Fine Arts Dance - New York University (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e pós graduação na University of Colorado at Boulder.. Atualmente é professor pleno do Instituto de Artes - Unicamp, concepção e criação de figurinos e adereços da Universidade Estadual de Campinas, diretora artística da Universidade Estadual de Campinas, Dançaberta: pesquisa, criação e apresentação da Universidade Estadual de Campinas e produção geral da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Execução da Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, educação somática, arte, produção artística e dança contemporânea.

**JULIANO RIBEIRO FARIA** - Possui graduação em Artes Cênicas e Dança pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2018). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em artes cênicas.

**KÁTIA SALIB DEFFACI** é professora da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. É bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Exerceu docência em Arte na Educação Básica





na rede pública e particular; e ministrou oficinas de dança para bailarinos e atores. Pesquisa processos de criação, educação somática, educação infantil e cultura popular brasileira.

**LARISSA SATO TURTELLI** é Bailarina, intérprete e diretora no método Bailarino-Pesquisador-Intérprete. Professora Doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP), com atuação na Graduação em Dança e na Pós-Graduação em Artes da Cena. Chefe do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Unicamp. E-mail: [l.turtelli@iar.unicamp.br](mailto:l.turtelli@iar.unicamp.br)

**LARISSA CANELHAS** é graduada em Dança: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. Foi Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Participou da Residência Artística “Do perigo de se contar uma única história” do Projeto: “Espaços Sobre as Pequenas Distâncias. Estudos para o Infinito” no Centro de Referência da Dança de São Paulo. É integrante do Coletivo Órbita onde atua como bailarina intérprete criadora e professora.

**LUÍSA FEDRIZZI EL ANDARI** - Formada no Curso Normal (Magistério) pelo Colégio São Carlos - Caxias do Sul/RS. Licenciada em Dança - graduação - pela ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) - Canoas/RS. Especialista em Sistema Laban/Bartenieff - pós-graduação - pela FAV (Faculdade Angel Vianna) - Rio de Janeiro/RJ.

**MARCELO DE ANDRADE PEREIRA** - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - linha educação e artes, UFSM; Coordena o FLOEMA, núcleo de estudos em estética e educação, da UFSM; Pós-Doutor pela NYU; Doutor em Educação, UFRGS; Mestre em Filosofia, UFRGS; Mestre em Educação, UFRGS; Graduado em Filosofia, UNISINOS; Editor Associado da Revista Brasileira de Estudos da Presença. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPQ, nível 2. Atua na área de Estética e História das Artes, com pesquisa sobre Pedagogias Performativas e Pina Bausch.

**MARINA MAURA DE OLIVEIRA NORONHA** é Graduada em Artes Cênicas - Licenciatura - e Aluna Especial no PROFEDUC – Programa de Mestrado Profissional em Educação – na UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Aluna Especial no PPGMel - Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS. É Membro do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq e do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS.

**MARCILIO DE SOUZA VIEIRA** - Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC e PROFARTES da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).



**MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA** - Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em Artes Visuais pelo IAR - UNICAMP. É professor do curso de Graduação em Artes Cênicas (TEATRO e DANÇA) da e do PROFEDUCA – Programa de Mestrado Profissional em Educação – UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – na Cadeira de Artes Visuais ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais, Itinerários Científicos III, Arte e Cultura Regional, Arte Educação, Itinerários Científicos IV para os 1º, 3º e 4º anos do curso. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/UEMS. É membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais – UNICAMP.

**MARIA JULIA M. ALVES SIMÃO** é bailarina e professora de dança, participa do Grupo de Pesquisa Bailarino -Pesquisador- Intérprete (BPI) e Dança do Brasil. Graduada em Dança e Mestra em Artes da Cena, ambos pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - SP) E-mail: [mjmaranzatoalves@gmail.com](mailto:mjmaranzatoalves@gmail.com)

**MAURÍLIO SCHUQUEL BERTAZZO** - Graduado em Artes Cênicas, UFSM. Mestrando em Artes Cênicas, UNB. Membro do FLOEMA - Núcleo de estudos em estética e educação, UFSM.

**MIRIAM BROCKMANN GUIMARÃES** é Graduada em dança licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas e Mestranda em Artes Visuais pela mesma Universidade. Pesquisa a relação entre educação e poéticas com foco no espectador emancipado no espetáculo coreográfico Tempos Brancos: Uma poética sobre a memória, de Berê Fuhro Souto, que rememora e aprofunda conhecimentos de estratégias de composição, elementos de espetáculos e conhecimentos de dança contemporânea na história e no tempo.

**MÔNICA CORRÊA DE BORBA BARBOZA** - Professora Assistente do Departamento de Desportos Individuais, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada aos cursos de Dança-Licenciatura e Educação Física-Licenciatura. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPe), Pedagoga e Licenciada em Dança pela UFPe e artista da Dança.

**NEILA BALDI** é professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora e Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi. Foi professora do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), de 2013 a 2016. Coordena o Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias) e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID-Dança) na UFSM. Tem experiência na área da Dança, com ênfase em balé clássico, educação somática e pedagogias da dança.



**ODAILSON SINVALDO BERTÉ** - Pós-Doutor em Arte pela Universidad Iberoamericana Ciudad de México; Doutor em Arte e Cultura Visual (UFG); Mestre em Dança (UFBA); Licenciado em Filosofia (UPF); Professor do Curso de Dança - Licenciatura (UFSM); Coordenador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCDA)

**REBECA PEREIRA SAN MARTINS** - Mestranda em Educação (UFPel). Licenciada em Dança (UFPel). <[becasanmartins@gmail.com](mailto:becasanmartins@gmail.com)>

**RITA BRUÇO** - Graduanda do Curso de Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Bailarina-intérprete, coreógrafa, professora-artista e fotógrafa.

**ROBSON LOURENCO** - Bacharel em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação Cásper Líbero, é Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas e Doutor em Artes da Cena pela mesma instituição. É docente do Curso de Dança e Teatro da Universidade Anhembí-Morumbi, onde atua na área de ensino de dança, consciência corporal para bailarinos e atores e ao coordenar os Trabalhos de Conclusão de Curso de Dança e Movimento. No Curso de Licenciatura em Dança atua também como Supervisor de Estágios, orienta as monografias dos Trabalhos de Conclusão da Licenciatura e supervisiona o projeto de extensão "Todos na Dança Expandido". Integrou o elenco do Balé da Cidade de São Paulo de 1993 a 2008, quando atuou como solista nas principais produções da companhia no período. Desenvolve a integração entre procedimentos de percepção do esqueleto humano às técnicas de dança do balé e também desenvolve pesquisas dentro de fundamentos inspirados na dança moderna americana, principalmente aqueles ligados à atuação dos artistas Dóris Humphrey e José Limón. Atua desde 2006 na interação Arte & Ciência e tem como foco de pesquisa Embriologia Humana e Anatomia Comparada, quando desenvolve ferramentas pedagógicas para o ensino destes conteúdos no âmbito acadêmico, artístico e social. Atuou como bailarino do Balé da Cidade de São Paulo de 1993 a 2008. É integrante do grupo de pesquisa Dançaberta da UNICAMP. Atua principalmente nos seguintes temas: Arte, Dança, Criação, Técnicas de Dança, Consciência Corporal, Arte-Educação e Arte & Ciência.

**RODRIGO LEMOS SOARES** é Professor de Educação Física, Mestre em História e Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande, atualmente é discente de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade (GIPNALS). Bolsista CAPES – Demanda social.

**ROSSANA PERDOMINI DELLA COSTA** - Rossana Della Costa é professora adjunta do Curso Licenciatura em Teatro do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em cotutela com a Université Paris Nanterre.



**SILVIA MARIA GERALDI** - Artista, professora e pesquisadora da dança. Docente do Departamento de Artes Corporais, Instituto de Artes, UNICAMP. É também professora do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena na mesma instituição, atuando como coordenadora dentro do biênio 2017-2019. Lidera o Grupo “Prática como pesquisa: processos de produção da cena contemporânea” (CNPq). Certificada como professora e instrutora do Método Feldenkrais de Educação Somática. Autora do livro “Raízes da Teatralidade na Dança Paulistana, duas criadoras” (Editora Prismas, 2015).

**SUZANE WEBER DA SILVA** - Professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e professora associada no Departamento de Arte Dramática (UFRGS). Doutora em Estudos e Práticas Artísticas pela Université du Québec à Montréal (Canadá), Mestre em Ciências do Movimento Humano e Bacharel em Interpretação Teatral (UFRGS).

**THAYNARA GARCIA DE OLIVEIRA** é graduada em Dança – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2018). Seus primeiros estudos e experimentos em dança começaram em 2002, iniciando sua trajetória com a Dança do Ventre em 2006, tornando-se coreógrafa da Cia de Dança e Teatro de Corpo e Alma da cidade de Rio Grande/RS desde 2014. E-mail: [thaynaragarciadeoliveira@gmail.com](mailto:thaynaragarciadeoliveira@gmail.com)

**VERA LÚCIA BERTONI DOS SANTOS** é atriz, professora dra. associada e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e ao Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da UFRGS. [bertonica@gmail.com](mailto:bertonica@gmail.com)

**ZILIANE LIMA DE OLIVEIRA TEIXEIRA** - Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Educação (Educação e Artes - 2016) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Música pela Universidade de Aveiro (2011) e Bacharela em Música pela UFSM (2007).

**VALÉRIA MARIA CHAVES DE FIGUEIREDO** - Professora associada da Universidade Federal de Goiás. Atua nos cursos de Dança e Teatro. Doutora em educação pela Unicamp. Mestre em Artes pela Unicamp. Coordenadora de estágio e do Pibid do curso de Dança. Pesquisadora nas áreas de história e memória e corpo, escola e educação.

**WARLA GIANY DE PAIVA** - Artista performer, professora e pesquisadora do movimento e da dança. Atua no Centro de Estudo e Pesquisa do Ciranda da Arte - Seduc/Go. Mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (2015). Especialista em Pedagogias da Dança pelo CEAFI/PUC - GOIÁS.



## EDITORIAL

Vanessa Longarai Rodrigues<sup>1</sup>

No ano em que se completa o decenário do falecimento de Pina Bausch a Revista da FUNDARTE tem a honra de fazer uma Edição Especial recheada de artigos e ensaio somente com textos de Dança e se propõe homenagear não só o legado de Pina Bausch como também a Dança como um todo. Esta edição intitulada **Dança: ensinar e aprender** apresenta ao leitor artigos muito variados que vão desde um resgate histórico, reflexões sobre o corpo até questionamentos muito atuais sobre a legislação.

Abrimos esta Edição Especial com o artigo **Notas sobre a Teatralidade na Dança-Teatro de Pina Bausch**, de **Jeferson de Oliveira Cabral** e **Vera Lúcia Bertoni dos Santos**. Os autores fazem um brevíssimo resgate da história da dança-teatro desde o seu surgimento até o momento em que Bausch inicia suas atividades artísticas, além de uma breve análise de cenas do seu repertório.

Com um relato das principais propostas do Baila Cassino **Daniela Llopart Castro**, **Carmem Anita Hoffmann** e **Eleonora Campos da Motta Santos** apontam reflexões sobre a dança na maturidade, tendo em vista que atualmente é neste momento que muitas pessoas dedicam-se aos projetos adiados. No seu artigo **Baila Cassino Grupo de dança e Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade como proposta de desenvolvimento e produção artístico-cultural** mostram as autoras que pessoas da maturidade também devem fazer parte da produção de nossa cultura.

**Valéria Maria Chaves de Figueiredo** e **Warla Giany de Paiva** buscam apresentar um panorama da implantação da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I e II e tecem reflexões às várias transformações ocorridas ao longo da disciplina, em seu artigo **Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG**.

**Prática docente e dança do ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande** tem como objetivo discutir a prática docente da Dança do Ventre e é um convite das autoras **Thaynara Garcia de Oliveira**, **Josiane Franken**

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Teatro pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2010). Pós-graduada em Orientação Educacional pelo Centro Universitário Internacional - Uninter (2015). Atualmente, tem cargo de Assistente Técnico I na Fundação Municipal de Artes de Montenegro, é Editora da Revista da Fundarte, faz parte da Comissão Editorial da Editora da Fundarte, atua no setor de Comunicação e Eventos da Fundarte e TV Cultura da mesma instituição.



**Corrêa e Helena Thofehm Lessa** para reflexão sobre as práticas docentes em relação às histórias de vida e formação de cada uma, e como suas experiências influenciam suas formas de pensar e criar as aulas.

Reflexões das experiências vividas em uma pesquisa de campo no Quilombo Jarmy dos Pretos no Maranhão, o artigo **Tambores de vida: uma pesquisa do Tambor de Crioula de Jarmy dos Pretos a partir do método bailarino-pesquisador-intérprete** traz uma análise da movimentação presente no Tambor de Crioula e também a criação artística com resultados corporais práticos das autoras **Maria Julia Maranzato Alves Simão e Larissa Sato Turtelli**.

**Miriam Brockmann Guimarães e Débora Souto Allemand** em seu artigo **Berê Fuhro Souto: pilates e palavra coreografada** discutem as estratégias de composição coreográfica utilizadas pela diretora Berê que, mesclando várias linguagens artísticas e usando a técnica do pilates, deixou um material importante sobre estratégias de criação.

O professor como detentor do conhecimento e uma educação “bancária” que se perpetua desde o século XII é o que propõem discutir as autoras **Neila Cristina Baldi, Júlia Urach Donata de Oliveira e Isabela Teixeira Patias**, em seu artigo **Procedimentos artístico-pedagógicos em Dança a partir da decolonialidade e da autobiografia**.

Apresentar algumas relações entre as Danças Afro Religiosas estabelecendo interlocuções com a Educação Física é o que nos trás o artigo **Um coração para o mar... Uma possibilidade de danças com/ na/ pela educação física**, de **Rodrigo Lemos Soares e Denise Marcos Bussoletti**.

Questionamentos a respeito do corpo na dança é o que o autor **Diego Edbling do Nascimento** trata em seu artigo **Do balé clássico à dança moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança**, e nos convida a embarcar nas mudanças de concepções de corpo na dança desde a rigidez da técnica, como padrão de corpo da dança clássico, à libertação dos pés das sapatilhas em um momento histórico, social e cultural onde nasceu a dança moderna.

**A arte/dança como uma das artes da cena nas bases, documentos e currículos nacionais**, de **Marcilio de Souza Vieira**, nos apresenta um apanhado histórico do ensino da arte e da Dança a partir da análise dos documentos oficiais contextualizando a inclusão do ensino da Arte na LDB e o ensino da Educação Artística.



**Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos**, das autoras **Rebeca Pereira San Martins** e **Eleonora Campos da Motta Santos**, adentra no universo conceitual da figura do professor de balé, esboça os caminhos dos mestres de dança e introduz conceitos trazidos por Noverre, suas idealizações em relação ao mestre de balé.

Da junção dos termos Dança Contemporânea e Cultura Pop surge a Dança Contempop e a partir desta proposta os autores **Djenifer Geske Nascimento**, **Daniel Silva Aires** e **Mônica Corrêa de Borba Barbosa**, em seu artigo **A preço de fábrica: proposições da Dança Contempop no contexto escolar**, analisam os procedimentos de criação desta dança em contexto escolar e se inspiram em Pina Bausch, como ferramenta de autonomia dos alunos nos processos de criação coreográfica.

Indagando a respeito das influências exercidas pela respiração na aprendizagem da (o) bailarina (o) é o assunto do artigo **Entre o pensar e o sentir: investigações sobre a influência da respiração na formação técnico-artística do bailarino contemporâneo** de **Silvia Maria Geraldi** e **Julia Ferreira**.

**Quando o corpo dança suas experiências: inspirações no legado de Pina Bausch** de **Crystian Danny da Silva Castro** e **Odailso Sinvaldo Berté** é o estudo a partir dos processos criativos da coreógrafa Pina Bausch e reflete sobre as possibilidades de criação em dança.

**Na ponta dos pés: pisando em ovos ou quebrando ovos?** Mostra diferentes olhares sobre a bailarina clássica, mulher que dança sobre as sapatilhas de ponta. **Helena Thofehr Lessa** e **Janaina Bruna dos Santos Moreira** se utilizam de metáforas para se referir à técnica do balé clássico e à cena criada a partir do seu trabalho artístico.

Propondo reflexões sobre o processo de implantação da Dança enquanto disciplina integrante do currículo da educação básica, **Francisco Roberto Freitas** em seu artigo **A dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí – uma realidade em crescimento**, parte de vários autores e passa de um plano de ideias para um plano de ações concretas e valorizando a relação entre as áreas da Educação e da Dança.

Como bailarinos-observadores no ambiente de sala de aula, os autores **Fellipe Santos Resende** e **Suzane Weber da Silva** propõe, em seu artigo **Princípios organizativos de movimento nas aulas de dança contemporânea de Eva Schul**,



relatar alguns dos princípios que norteiam e organizam o seu fazer dança, a partir do contato aprofundado com a técnica da coreógrafa Eva Schul.

**Pina: quando a dança pode romper o discurso de Rita Bruço** traz uma análise da obra Barba-Azul de Pina Bausch e dialoga com diversos autores sobre aspectos que podem ser percebidos em todo o seu repertório a partir de 1977.

**Larissa Canelhas e Kátia Salib Deffaci**, em seu artigo **Habitar e pulsar: A integração do ser no mundo é dança**, relatam o processo de criação proposto a partir das abordagens somáticas de movimento pela perspectiva prática com a condução a partir do Sistema Laban/Bartnieff.

**Giuliano Souza Andreoli e Larissa Canelhas**, em seu artigo **A Dança e as Relações de Gênero: Uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança**, apresenta uma pesquisa onde o objetivo era compreender como a aula de dança pode trazer experiências sobre gênero. O artigo foi dividido em três momentos: apresentação do conceito de gênero, a relação entre dança e educação e apresentação da metodologia, do campo e dos objetivos da pesquisa.

Contestando o corpo perfeito e um ensino de repetição, **Juliano Ribeiro Faria e Marcos Antônio Bessa-Oliveira** iniciam o seu artigo **Corpo estranho: o desamparo que encontra sua política de ser** que discute os vários tipos de corpos existentes em sala de aula criando o conceito de corpo estranho.

Questionamentos sobre os corpos dançantes no ambiente escolar e a análise do percurso de realização do estágio supervisionado, é o que **Marina Maura de Oliveira Noronha e Marcos Antônio Bessa-Oliveira** trazem em seu artigo **Corpos roubados nos saberes do ensino de Artes**, além de questões para pensar o ensino de Arte em geral na atualidade.

Com o tema da dança moderna e suas influências, **Rossana Perdomini Della Costa** aprofunda um recorte teórico das ideias de Duncan e Craig em três imagens, no seu artigo **A relação artística de Duncan e Craig em três imagens cinéticas**, descrevendo pontos de passagem nos quais Duncan e Craig teriam deixado suas marcas.

**Genildo Gonçalves da Silva e Francini Barros Pontos** trazem uma pesquisa sobre as construções artísticas estabelecidas através do estilo musical brega nas práticas em dança e uma investigação sobre novas possibilidades de ensino, tendo em vista que a disciplina de artes está obrigatoriamente incluída no currículo





escolas. As conclusões estão no seu artigo **Na pele: construções artísticas estabelecidas através do brega**.

**Robson Lourenço e Júlia Ziviani Vitiello** trazem, em seu artigo **Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jan-Georges Noverre**, um recorte a respeito dos conhecimentos anatômicos apresentados por Noverre entrelaçando a anatomia com o estudo do balé e refletindo a respeito da preparação dos alunos, respeitando os limites anatômicos de cada aluno.

Relatando uma pesquisa realizada numa disciplina de Música para os cursos de bacharelado licenciatura em dança, o artigo **Momentos-charneiras memórias musicais: encontros conexões nas narrativas de acadêmicos em Dança**, de **Ziliane Lima de Oliveira Teixeira, Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer**, traz a análise de cinco trechos das narrativas e relatos de alunos que experienciaram uma forma diferente de memória musical e lembranças da sua relação com a dança.

**Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes temas – caminhos para uma prática criativa de dança na Educação Infantil** é o artigo de **Luísa Fedrizzi el Andari** que apresenta considerações das propostas de trabalho na educação infantil, a partir dos grandes temas do sistema Laban/Bartenieff como prática criativa.

Finalizando esta edição, temos o ensaio **As paisagens de Pina Bausch**, dos autores **Marcelo de Andrade Pereira, Maurílio Schuquel Bertazzo e Ana Paula Parise Malavolta**, que procuram demonstrar como a obra de Pina nos faz compreender questões que vão além de um universo particular. A paisagem em suas coreografias opera como uma síntese dramática das qualidades como um produto das interações entre elementos de origem natural e humana em um determinado espaço.

Agradecemos aos autores que enviaram seus artigos para esta Edição Especial e convidamos os leitores a desfrutarem de todos os questionamentos e reflexões de diferentes olhares sob o mesmo ponto de partida, a Dança. Desejamos uma boa leitura e que os textos oferecidos pelos diversos autores motivem novas práticas e pesquisas.

Vanessa Longarai Rodrigues  
Comissão Editorial da Editora da Fundarte



**NOTAS SOBRE A TEATRALIDADE NA  
DANÇA-TEATRO DE PINA BAUSCH**

**JEFERSON DE OLIVEIRA CABRAL  
VERA LÚCIA BERTONI DOS SANTOS**



## NOTAS SOBRE A TEATRALIDADE NA DANÇA-TEATRO DE PINA BAUSCH

Jeferson de Oliveira Cabral<sup>1</sup>  
Vera Lúcia Bertoni dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Busca-se, neste artigo, além de resgatar e contextualizar aspectos da história da dança-teatro desde seu surgimento até o momento em que Bausch adentra nesse cenário artístico, enfatizar elementos presentes em cena na poética bauschiana a partir de premissas da “teatralidade” (Féral, 2004), conceito explorado nos estudos teatrais da atualidade.

**Palavras-chave:** Teatralidade; Dança-teatro; Performance; Pina Bausch; Cena contemporânea.

### NOTES ON THEATRICALITY IN DANCE-THEATER BY PINA BAUSCH

**Abstract:** In this article we seek to rescue and contextualize aspects of the history of dance-theater from its inception to the moment in which Bausch enters this artistic scene, and to focus elements present in the scene in Bauschian poetry, based on premises of "theatricality" (Féral, 2004), concept explored in the theatrical studies of the present time.

**Keywords:** Theatricality; Dance-theater; Performance; Pina Bausch; Contemporary scene.

#### Nota 1. Da dança-teatro de Pina Bausch

Como tudo o que se inicia necessita de um preâmbulo, de uma ideia que se lapida, até virar palavra, frase, esta primeira nota apresenta um brevíssimo apanhado sobre as origens e o contexto mais amplo da dança-teatro, e propõe-se a situar o trabalho da bailarina e coreógrafa Pina Bausch (1940-2009) junto ao grupo de dança alemão *Wuppertal Tanztheater*, a partir dos elementos centrais que constituem o seu legado poético.

A formulação fundante do conceito de dança-teatro remete-se ao trabalho do bailarino, coreógrafo e teórico Rudolf Von Laban (1879-1958), profundo estudioso do movimento humano, precursor do chamado movimento criativo e considerado o pai da dança moderna. Ativista em favor da integração entre as artes e comprometido com o processo formativo e com a profissionalização dos seus bailarinos, Laban dedica-se à promoção do diálogo entre artistas de diversas áreas, deixando uma

---

<sup>1</sup>Jeferson de Oliveira Cabral é ator, bailarino e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). [grandeje@gmail.com](mailto:grandeje@gmail.com)

<sup>2</sup> Vera Lúcia Bertoni dos Santos é atriz, professora dra. associada e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e ao Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da UFRGS. [bertonica@gmail.com](mailto:bertonica@gmail.com)



importante contribuição artística e pedagógica que se delineia a partir da década de 1920, inaugurando a concepção de um novo artista da dança.

Dentre as inúmeras contribuições desse artista da dança destaca-se a elaboração de um sistema pioneiro de “análise do movimento”, a *Labanotacion*, e a disseminação de um trabalho comprometido com a pesquisa relacionada à corporeidade e à formação em dança em centros de investigação situados em diversos países da Europa.

O termo “dança-teatro”, adotado por Laban, mas não precisamente delimitado em sua obra, relaciona-se, portanto, à maneira inovadora de como esse artista e seus seguidores mais diretos, dentre eles o bailarino, coreógrafo e professor Kurt Jooss (1901-1979), praticam e teorizam a dança: uma forma de arte que se desprende dos padrões da dança até então, que se desvincula da ideia de virtuosismo, que rompe com cânones de harmonia, temporalidade e espacialidade e com o compromisso com a expressão de sentimentos subjetivos, pautando-se pela exploração das possibilidades de movimento do corpo, numa ampla perspectiva que, além da própria dança, abarca o gesto, o movimento abstrato e os movimentos cotidianos.

Alinhada a essa concepção de dança surge a proposta de Pina Bausch junto do grupo alemão *Wuppertal Tanztheater*, que inicia suas atividades em 1973, caracterizado por uma bricolagem de formas artísticas que inclui a dança, o teatro e a performance. A fusão desses elementos é reflexo da formação artística eclética e multidisciplinar de Bausch, iniciada na década de 1950, na então *Folkwang Hochschule*, atual *Folkwang University of the Arts* (Essen, Alemanha). Nessa conceituada escola de dança, além do contato direto com Jooss e com a sólida e abrangente formação que lá se desenvolve, a jovem bailarina relaciona-se com diversos elementos artísticos. Outra experiência marcante na trajetória de Bausch ocorre na década de 1960, num intercâmbio de estudos na *Juilliard School of Music*, em Nova York, Estados Unidos, onde a performance passa a alcançar um grande público (GÁLHOS, 2010, p.60).

Ainda que de passagem, cabe considerar algumas ideias em relação à emergência do performer, bem como à noção de performance na cena



contemporânea, com base em definições pinçadas do Dicionário de Teatro de Patrice Pavis (1999) e em um estudo da pesquisadora Josette Féral (2008).

Conforme Pavis, o termo performer marca “a diferença em relação à palavra *ator*, considerada muito limitada ao intérprete do teatro falado” (PAVIS, 1999, p. 284), e caracteriza também o cantor, o bailarino, o músico e outro tipo de artista que realize “uma façanha (uma performance) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e à representação mimética do papel pelo ator” (PAVIS, 1999, p. 284). O performer “fala e age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público”, realizando uma “encenação de seu próprio eu” (PAVIS, 1999, p. 284-285).

Ao caracterizar o chamado “teatro performativo”, Féral (2008, p. 198) observa alguns elementos trazidos pela performance, dos quais o teatro passa a beneficiar-se, e que se manifestam com frequência e de diferentes formas na cena contemporânea:

[...] transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente espetacular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia[...] (FÉRAL, 2008, p. 198).

Muitas razões levam a considerar as influências da performance na poética do *Wuppertal*, mas aqui se enfatiza a opção de Bausch por concretizar uma arte intimamente ligada a experiências pessoais dos bailarinos com quem trabalha. Essas experiências vividas, inscritas no corpo, constituem pontos de partida o levantamento de diversas problemáticas individuais e sociais que se fundem à dança, ao teatro e à performance, num processo de criação e questionamento. A proposta da coreógrafa faz dos artistas membros do *Wuppertal Tanztheater* o centro da reflexão, da dramaturgia e da execução das suas obras. Na construção dos seus espetáculos, Bausch interessa-se por compreender de que forma a sociedade é subjetivada nos corpos dos artistas do seu coletivo.

De acordo com Bentivoglio (1994, p.13), o início da carreira de Bausch como coreógrafa não se dá isento de indisposições por parte de membros do grupo, que se mostram resistentes às suas inusitadas propostas, negando-se a dar sequência a



processos que a princípio lhes parecem inócuos. As maiores dificuldades localizam-se justamente na perspectiva de exposição do “eu” desses bailarinos (acomodados a modos e processos tradicionais de dança), que implica acessar sentimentos, receios e desejos individuais e exige arriscar-se à experimentação de novas formas narrativas, como o gesto e a palavra.

A respeito do processo de formação do artista no coletivo dirigido por Bausch e das maneiras de como suas experiências de vida são postas em jogo no espaço de ensaio, a pesquisadora Leonetta Bentivoglio considera:

[...] um processo em que continuamente se desvenda a própria essência do indivíduo que faz teatro, para além de qualquer aspecto falsamente terapêutico. Não se faz “análise”, mas nos defrontamos com os próprios sentimentos, ajustamos as contas com a própria verdade “como pessoa”. (BENTIVOGLIO, 1994, p.28).

## **Nota 2 – Da noção de teatralidade**

Os estudos sobre o que se convencionou chamar teatralidade decorrem da necessidade de abarcar a complexidade e a multiplicidade de manifestações do teatro contemporâneo, visto que tal noção parece permitir colocar em questão diálogos, atravessamentos e fusões de preceitos do teatro com a dança, a performance, a dança-teatro e outras artes artesanais, midiáticas ou intermediais que compõem a cena atual. Longe da necessidade de trazer certezas sobre um tema que se mostra complexo e de difíceis contornos, este estudo compreende a busca pelo entendimento da teatralidade, atrelada ao questionamento sobre a especificidade do teatro nesse contexto de amplas interações e rápidas transformações.

As reflexões dos estudiosos sobre o assunto não parecem revelar posicionamentos excludentes, ou seja, não parecem voltadas à normatização dos olhares sobre o que é ou não exclusivo do teatro, mas parecem querer identificar particularidades de cada forma de arte, especialmente daquelas que se realizam em interação direta, intencional ou não, com diferentes vertentes de teatro que se processam na atualidade.



Para Féral (2004, p.87), “formular hoje o problema da teatralidade é buscar definir o que distingue o teatro de outros gêneros” (tradução nossa)<sup>3</sup>. Nessa perspectiva, identifica-se um esforço para que a história do teatro - vivida por diversos criadores e movimentos que o materializam em diferentes manifestações, através de distintos tempos e espaços e refletida por teóricos dedicados à análise e compreensão desse fenômeno estético e dos seus desdobramentos e contextos - não se perca na interação com outras artes. Féral (2004) apresenta a sua argumentação mediante provocações ao seu leitor, através das quais se percebe o desejo de instalar um pensamento coletivo sobre o assunto, de fornecer pistas em busca do que é a teatralidade na arte contemporânea.

Ao que remete a teatralidade? Tal questão costuma levar o interlocutor leigo no assunto a pensar quem sabe na magia que o teatro propõe a quem se deixa adentrar a um espetáculo, na plasticidade dos signos ali presentes e, até mesmo, no aspecto amalgamado à presença cênica dos atores, no palco, ou de indivíduos em geral, que revelam especial desenvoltura ou histrionismo no cotidiano. Mas e o interlocutor mais avisado, leitor dos pressupostos de Féral e de outros teóricos dedicados ao assunto, de que forma compreende a teatralidade? É possível dizer que, da mesma maneira, as premissas da teatralidade formuladas pela autora dão respaldo, de certo modo, às colocações aparentemente mais ingênuas e desprovidas de sustentação teórica.

Na perspectiva de Féral (2004), a teatralidade acontece a partir do olhar que a materializa, do ponto de vista que, a partir de determinada ação, transforma o que vê em algo espetacular, construindo o sentido poético do que é visto como algo distinto, como algo teatral. A partir disso acontecem diversas reproduções de discursos que assimilam a teatralidade a episódios banais, triviais, a fatos cotidianos, não teatrais, que, por meio de relações perceptivas, tornam-se cênicos. Ou seja, segundo a autora, a questão do direcionamento do olhar é imprescindível para a compreensão da noção de teatralidade. Sob essa ótica:

---

<sup>3</sup> “Formularse hoy el problema de la teatralidad es intentar definir lo que distingue al teatro de los otros géneros”.



A condição para acontecer a teatralidade seria, então, a identificação (quando desejada pelo outro) ou a criação (quando o sujeito a projeta sobre as coisas) de um “espaço outro” do cotidiano. Um espaço que cria o olhar do espectador, mas fora do qual ele está. Esta divisão no espaço cria um fora e um dentro da teatralidade, que é o espaço do outro, que funda a alteridade da teatralidade. (FÉRAL, 2004, p.91) (tradução nossa)<sup>4</sup>.

Como se pode constatar, a premissa de Féral sobre a teatralidade confere poder ao olhar do espectador. É ele que, por sua própria decisão, cria um espaço que não é o real, pois está registrado no tempo do outro. O outro, nesse caso, é a pessoa, ou objeto em estado de performance, ou antes, algo que está em ação, que não pertence ao seu corpo.

Féral dedica-se a pensar na teatralidade do teatro quando se tem o espaço, o edifício, que gera a experiência teatral. Para isso, além do olhar do espectador, a pesquisadora ressalta a importância do corpo do ator, e da sua ação em si, pois a teatralidade pode ser provocada a partir da atuação. Essa ideia sugere que a teatralidade transcende o olhar, pois o corpo do ator apresenta sinais da sua produção. O ator consegue transformar tudo o que está à sua volta, através do olhar do espectador, consciente de que o mundo criado, embora fictício, é feito real pelo acordo entre esses dois pólos.

Os escritos de Féral enfocam também a ficção e a ilusão como efeitos da teatralidade. Para a autora, o espectador aceita a ideia de o que está em cena não é “real”, pois a cena teatral tem por base a construção de tal artifício, como um acordo; ou seja, o público é convidado a embarcar na viagem que lhe é oferecida. A criação de um espaço e tempo outro é produzida por toda a equipe envolvida no espetáculo, representada no palco pelos atores e demais elementos que compõe a sua tessitura, como a cenografia, a iluminação, os recursos sonoros, dentre outros. Porém, a efetivação do evento teatral só ocorre em colaboração com quem o assiste, alguém

---

<sup>4</sup> La condición de la teatralidad sería, entonces, la identificación (cuando ella fue deseada por el otro) o la creación (cuando el sujeto la proyecta sobre las cosas) de un “espacio otro” del cotidiano, un espacio que crea la mirada del espectador, pero fuera del cual él permanece. Esta división en el espacio que crea un afuera y un adentro de la teatralidad es el espacio del otro. Es el fundador de la alteridad de la teatralidad.





de fora da cena materializada, que cria o espaço ficcional de jogo entre os pólos da atuação e da expectativa.

A teórica Silvia Fernandes (2010) expande a compreensão acerca da noção de teatralidade, ao abordar os elementos criados para a cena a partir do exemplo do teatro de Bertold Brecht (1898-1956), que influenciariam de forma decisiva as formas teatrais daquele momento em diante. Segundo ela, uma das intenções da poética brechtiana é expor a teatralidade ao público, através de “um mecanismo de revelação da teatralidade pelo próprio teatro” (FERNANDES, 2010, p.12), ou seja, trata-se de construir o espaço ficcional para desconstruí-lo e mostrar que a teatralidade é ali fabricada. Esses apontamentos sobre a ficção como algo a ser aceito possibilitam compreender o jogo de presença estabelecido em cena, entre os seus realizadores e aqueles que “se deixam” nela envolver, conferindo sentido à realidade que lhes é apresentada.

A pensar na premissa que considera que o cerne da teatralidade está no jogo entre quem olha e quem é visto, infere-se que a discussão sobre teatralidade, aparentemente recente, delinea-se desde as formas fundantes do teatro e tende a fricções e ressignificações constantes. Independentemente do objeto estético, do tempo e do espaço em que se produza, independentemente do sujeito da mirada, dos seus “instrumentos de mediação” (seus conhecimentos prévios, seus sentimentos, emoções e estados de ânimo), a premissa central dos estudos de Féral, na qual esta reflexão se apoia, conduz ao entendimento que: “(...) a teatralidade aparece como a imbricação de uma ficção e uma representação de um espaço de alteridade que põe, frente a frente, um observador e um observado”. (FÉRAL, 2004, p.100) (tradução nossa) <sup>5</sup>.

### **Nota 3 – Dos vestígios de uma teatralidade mediada em *Kontakthof***

Diante do exposto nas notas anteriores, cabe reconhecer que a tarefa de evidenciar a teatralidade de um objeto cênico não é simples; e a pensar no caso da obra de Bausch, que mescla seus elementos com extrema coesão e sobre a qual a

---

<sup>5</sup> No original: [...] la teatralidad aparece como la imbricación de una ficción en una representación en el espacio de una alteridad que pone frente a frente un observador y un observado.



própria coreógrafa, nos seus depoimentos e entrevistas, não objetiva aspectos que possibilitem maiores inferências a respeito, ela torna-se ainda mais complexa – dir-se-ia, arriscada – pois requer a busca de elementos que aqui se denominam “vestígios de teatralidade”, cuja coleta é feita a partir de um olhar individual, um ponto de vista instrumentalizado, por certo, acurado, mas estritamente pessoal e, logo, passível de questionamento.

Esses vestígios são identificados mais especificamente em algumas das cenas do espetáculo *Kontakthof* (1978), em duas diferentes montagens, documentadas nos filmes “Pina” (2011), de Wim Wenders, e “Sonhos em Movimento” (2010), de Anne Linsen e Rainer Hoffman, ou seja, não são captados pelo olhar direto do espectador à cena, mas se fazem mediados, atravessados pelos enquadramentos, lentes e cortes dos realizadores dessas produções cinematográficas.

*Kontakthof*, do alemão “pátio de contatos” ou “lugar de contatos”, aborda o tema da incompletude relacional: os afetos e relações humanas que nunca se completam; encontros que se chocam ao vento, mas que seguem seu rumo desprezando o contato, às vezes amoroso. O espetáculo mostra, de forma sutil, a violência que as pessoas cometem umas em relação às outras e a fugacidade de encontros superficiais.

Algumas observações preliminares sobre as cenas de Bausch aqui descritas, embora possam soar um tanto óbvias, são primordiais à reflexão pretendida. A primeira considera que no espetáculo em foco, cujas cenas de diferentes montagens se revelam através da linguagem do cinema, não haja somente dança, ou seja, as formas de dança que se apresentam são amalgamadas ao teatro e à performance. Outra observação importante é que as montagens, quando apresentam falas, diálogos e jogos de cena, remetem-se ao cotidiano, criam um espaço outro; e que esse cotidiano é, por sua vez, revelador de relações interindividuais, ações não abstratas, comportamentos humanos, colocados em relação direta com a forma de como o teatro representa a vida.

De acordo com a estudiosa Lícia Maria Moraes Sánchez (2010, p.53) “(...) a teatralidade bauschiana é construída pela sensibilidade de todos os envolvidos, para



uma emissão e recepção sensíveis, sem intenções medidas”. Considere-se, pois, que a arte da dança apresenta uma narrativa diferente da do teatro, pois é fundada na qualidade de movimentos e cria jogos cênicos distintos do teatro, que, por sua vez, constitui uma forma estética na qual a situação se processa de modo que o espaço e tempo outro possuem ligação próxima ao espectador.

Partindo do pressuposto que as considerações trazidas até aqui sejam suficientes para localizar o trabalho de Bausch numa zona de intersecção, de fricção, entre a dança e o teatro, para atribuir à coreógrafa funções de encenadora e para justificar a denominação binômica conferida à sua arte, arrisca-se a indagação: o que se considera especificamente teatral no espetáculo *Kontakthof* realizado por Bausch e seu grupo de dança-teatro?

Para objetivar a apreciação das cenas do espetáculo, foram escolhidos três momentos registrados nos documentários de Wenders (2011) e de Linsen e Roffman (2010). No primeiro registro, o cineasta une as três versões do espetáculo, correspondentes à montagem original, de 1978, realizada com os artistas do *Wuppertal*, e a outras duas montagens realizadas por Bausch, uma em 2002, com a colaboração de adultos não bailarinos acima de 65 anos, e outra, em 2008, com a colaboração de jovens não bailarinos. O outro registro é dedicado totalmente à montagem de 2008.

As cenas escolhidas são intituladas *Assédio*, do filme de 2011, *Suicídio*, do filme de 2010 e *Venda de si mesmo*; e a escolha foi motivada pela hipótese que os excertos trariam evidências significativas de teatralidade.

A cena *Assédio* é composta por uma bailarina e nove bailarinos. Os espectadores são “convidados” a observar a ação, que acontece num grande salão, que remete aos salões de baile. A cor cinza, em tons diversos, predomina em todo o cenário, composto por dezenas de cadeiras pretas, um piano, microfones, um cavalo de parque de diversões e uma janela, que dá a ideia de passagem do dia, conforme incide a iluminação. Esses elementos contrastam diretamente com o colorido dos figurinos das mulheres.

O sentimento dominante na cena *Assédio* parece ser o de passividade, que se revela na figura de uma mulher de aparência delicada, que surge em cena



trajando um vestido cor de rosa de fino tecido, e cujo olhar cabisbaixo parece buscar conexão consigo mesmo. Esses elementos corroboram para o estabelecimento de uma das premissas da teatralidade: o chamado espaço outro. Não se vê no decorrer da cena qualquer movimento nitidamente dançado, o que cria outro tempo dentro da própria encenação, que se desenrola ao olhar do público imerso em silêncio. Na sequência, outra atmosfera instaura-se, caracterizando mais um elemento de teatralidade, a partir dos corpos dos intérpretes, nove bailarinos-atores homens que entram em cena, um a um, como se buscassem algo que está no corpo da mulher. Assim começa uma procura baseada no assédio: os toques iniciais dos homens no corpo da mulher lembram carícias, primeiramente no seu rosto, a seguir nos seus cabelos, nos ombros, quando, num rompante, eles passam a beijá-la nos pulsos, no pescoço, até que se vê o corpo da mulher elevar-se no ar, erguido pelos homens, que a sustentam pela cintura. Os toques prosseguem e logo depois a mulher é posta no chão. Seu olhar ainda se encontra repousado, como se não pudesse fazer nada. Surge, então, outra bailarina que se desloca em cena sensualmente, trajando um vestido ajustado ao corpo. Assim que percebem a entrada da mulher, os homens voltam seus olhares a ela e passam a segui-la, deixando para trás o “objeto” do assédio anterior, em busca de outro objeto, passando a estabelecer nova relação de assédio.

A cena possibilita refletir sobre a intenção de ver e compreender o que está no palco a partir dos significados lançados como leitura e distinção de lugar, pois o público que assiste não pode agir em relação à violência sofrida, pois está colocado fora da ação. O excerto do filme mostra algo cotidiano elevado ao espetacular, possibilitando reconhecer a vida e refletir sobre ela a partir do corpo de outra pessoa. Assim, o espaço outro se revela vivo e a teatralidade, presente.

A cena *Suicídio*, mostrada no documentário de Linsen e Roffman, traz em cena uma cadeira e, próxima a ela, uma jovem, trajando um justo vestido cinza e uma *écharpe* lilás. A jovem sobe na cadeira e diz: “estou na beira do piano prestes a cair, mas antes de fazê-lo, grito alto para que todos escutem”. O corpo da bailarina-atriz cria uma atmosfera intimista e a duplicidade do texto com a movimentação de cena reforça a teatralidade, pois o fato da jovem dizer que se encontra à beira de um



piano e estar, objetivamente, numa cadeira, leva o espectador a conectar-se com o seu imaginário, desprendendo-se da realidade apresentada em cena. A ação remete, pois, a outra espacialidade.

O estudo de Royd Climenhaga (2009) sobre *Kontakthof* aponta elementos teatrais por ele identificados ao assistir o espetáculo:

Eu sou forçado a ver estas pessoas sob novas condições. Isto é um momento de distanciamento brechtiano levado ao extremo, como um lance para que a cena mostre nossa própria distância da vida. Os atores-bailarinos criam um mundo no palco por meio da combinação de sua presença e da metáfora de nos contarem algo. (CLIMENHAGA, 2009, p. 89) (tradução nossa)<sup>6</sup>.

Essa forma de compreender o espetáculo relaciona-se aos pressupostos de Féral acerca do poder do ator de transformar os elementos que o cercam em signo. A cena *Suicídio* é exemplar nesse sentido, na medida em que a ficção é posta como convenção e o espectador, embora acredite naquilo que é dito, aceita o desafio proposto por sua própria percepção, que o leva a um lugar lúdico, entre o real e o ficcional.

As ideias de Féral (2004) sobre o acontecimento que se situa fora de si, criando o espectador e a cena em sua relação de alteridade, inspiram a pensar a poética de Bausch, na qual os espectadores se reconhecem no palco, longe da ação, mas a vivenciando e transformando em teatral suas próprias relações consigo mesmo, com o outro e com a sociedade, através do espaço outro do seu imaginário.

A última cena, intitulada *Venda de si mesmo*, é um excerto do filme de Wenders, que envolve todos os membros do elenco em caminhadas que partem de diferentes pontos do palco e dirigem-se ao proscênio, culminando na exposição de partes do corpo pelos bailarinos-atores. Uns caminham, enquanto outros permanecem sentados, até chegar o momento de levantar e andar. No constante ir e vir dos intérpretes, a teatralidade é marcada pela força impressa pelos corpos a cada passo, a cada parada, a cada momento em que expõem diferentes partes dos

---

<sup>6</sup> No original: I am forced to see these people under new conditions. It is a moment of Brecht alienation taken to the extreme and shot through the piece as an overriding metaphor for our own



seus corpos, remetendo a diversos significados. Novamente não se observa qualquer movimento nitidamente dançado: cada caminhada é norteada por um objetivo preciso e, após seu término, se iniciam novos momentos que invocam situações cotidianas, teatralizadas.

Em determinada passagem do documentário, Bausch menciona as motivações para a criação da cena, que, segundo ela, surgem da necessidade de expressar os sentimentos referentes a momentos vividos por bailarinos em audições para companhias de dança, prática frequente na sua atividade artística. A exposição relatada por Bausch reporta nitidamente a uma *venda de si mesmo*, pois diz respeito a estratégias usadas pelo bailarino para tornar-se atrativo em cena: os dentes são mostrados, também a forma das mãos e o corpo, em diferentes partes, de distintos os pontos de vista.

Climenhaga (2009, p.78) aponta especificidades dessa cena e do trabalho de Bausch como um todo: “*Kontakthof* usa técnicas teatrais como metáfora para uma ideia geral do espetáculo em conexão com nossas relações sociais. Simples e dramaticamente, as cenas são reconhecidas como teatrais”<sup>7</sup>.

O trabalho de Bausch junto ao *Wuppertal Tanztheater* caracteriza-se por retratar momentos de vida do ser humano. As cenas dos seus espetáculos são criadas a partir do entendimento da coreógrafa e encenadora e do seu elenco de bailarinos-atores sobre suas próprias vivências, que são transformadas, corporificadas, dançadas, teatralizadas, performadas, poetizadas, gerando movimentos, gestos, palavras, ações, num laborioso processo de criação estética. As reflexões sobre o legado de Bausch a partir das lentes de Wenders, Linsen e Roffman e de contribuições do campo dos estudos teatrais permitem afirmar que a teatralidade de *Kontakthof* reside no fato de conferir espetacularidade a momentos cotidianos, triviais, e de evidenciar, poeticamente, contatos sociais estabelecidos em diferentes formas de interação humana. Assim, é a vida posta em cena no teatro de Pina Bausch.

---

distance from life. The performers create the world on stage through a combination of actual presence and metaphor rather than telling us something.



## Referências:

BENTIVOGLIO, Leonetta. *O teatro de Pina Bausch*. Lisboa: Lito Tejo, 1994.

CLIMENHAGA, Royd. *Pina Bausch*. New York: Routledge, 2009.

FÉRAL, Josette. *La teatralidad: en busca de la especificidad del lenguaje teatral*. In: *Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras*. Buenos Aires: Gallerna, 2004.

FERÁL, Josette. *Por uma poética da performatividade*. Sala Preta, São Paulo, v.8, p.197-210, 2008.

FERNANDES, Silvia. *Teatralidades Contemporâneas*. In: *Teatralidades Contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GÁLHOS, Cláudia. *Pina Bausch – sentir mais*. Lisboa: D.Quixote, 2010.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

*PINA*. Direção: Wim Wenders. Nue Road Movies Berlin, Alemanha, 2010. 100 min, 3D digital.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Moraes. *A dramaturgia da memória no teatro-dança*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

*SONHOS EM MOVIMENTO*. Anne Linsel e Rainer Hoffman: Imovision, Berlim, 2010, 89 min.

---

<sup>7</sup> Kontakthof uses techniques of theatrical presentation as metaphors for the general idea of presentation and connection in our social relationship. Simply and dramatically the act of presentation in the theatre (tradução nossa).



**BAILA CASSINO GRUPO DE DANÇA E  
PROJETO DE EXTENSÃO BAILAR: NÚCLEO  
DE DANÇA NA MATURIDADE COMO  
PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO E  
PRODUÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL**

**DANIELA LLOPART CASTRO  
CARMEN ANITA HOFFMANN  
ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS**





## **BAILA CASSINO GRUPO DE DANÇA E PROJETO DE EXTENSÃO BAILAR: NÚCLEO DE DANÇA NA MATURIDADE COMO PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL**

*Daniela Llopart Castro<sup>1</sup>  
Carmen Anita Hoffmann<sup>2</sup>  
Eleonora Campos da Motta Santos<sup>3</sup>*

**Resumo:** O texto é um relato das principais propostas do Baila Cassino, grupo de dança que integra o Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade da UFPel, apontando reflexões sobre os objetivos do projeto e resultados das ações realizadas. Buscou-se aporte teórico em Garcês et.al (2012), Vieira (2016), Strazzacappa (2012) e Rodrigues (2005-2006), dentre outros. Constatamos que o projeto conta com motivos para sua manutenção e continuidade, por afirmar sua relevância extensionista quando aproxima a comunidade ao ambiente universitário, desdobrando-se em ações disparadoras e orientadoras para grupos de maturidade, a exemplo do Baila Cassino que há 10 anos vem construindo uma trajetória de sucesso, através da dança.

**Palavras-chave:** Dança; Maturidade; Extensão universitária.

## **BAILA CASINO DANCE GROUP AND DANCE EXTENSION PROJECT: DANCE MATURITY CENTER AS A PROPOSAL FOR ARTISTIC-CULTURAL DEVELOPMENT AND PRODUCTION**

**Abstract:** The text is an account of the main proposals of Baila Cassino, a dance group that integrates the Extension Project of the Dance Degree of UFPel - Bailar: Dance in Maturity Center, pointing out reflections on the project objectives and results of the actions carried out. A theoretical contribution was sought in Garcês et.al (2012), Vieira (2016), Strazzacappa (2012) and Rodrigues (2005-2006), among others. We verified that the project has reasons for its maintenance and continuity, for affirming its extensionist relevance when it brings the community closer to the university environment, unfolding in triggering and guiding actions for maturity groups, such as Baila Cassino, that during 10 years has been achieving a successful trajectory through dance.

**Keywords:** Dance; Maturity; University extension.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Curso de Dança do Centro de Artes - UFPel. Mestre em Ciências do Movimento Humano. Doutoranda em Motricidade Humana – Dança (Universidade de Lisboa). Diretora Artística do Grupo Baila Cassino. Coordenadora do Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade/ UFPel (2012-2016). Coordenadora Geral dos I, II, III, IV, V e VI Cassino em Dança: Encontro Regional de Dança na Maturidade (2009-2015).

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Dança e Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no Centro de Artes - UFPel. Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Coordenadora da Câmara de Extensão do Centro de Artes e Coordenadora do Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade. Colíder do Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gênero e Arte (UFPel/CNPq).

<sup>3</sup> Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Dança e Membro Externo do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no Centro de Artes - UFPel. Doutora em Artes Cênicas e Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Chefe do Núcleo de Articulação de Coordenadores da Coordenação de Pedagogia Universitária da Pró-Reitoria de Ensino da UFPel.



## Introdução

Os avanços da ciência nas mais variadas áreas médicas, ocorridos nas últimas décadas, provocaram um aumento não só na expectativa, como também na qualidade de vida do ser humano. Nesse contexto o processo de envelhecimento no Brasil está se desenvolvendo a passos largos, o que faz emergir uma nova questão social: o aumento da quantidade de pessoas que atingem idades superiores aos 60 anos, com capacidade produtiva física e intelectual – um envelhecimento que exige atenção e alternativas de qualidade nos serviços de atendimento, em especial com relação à saúde e ao lazer. Entendemos, portanto, que a terceira idade deve ser vista como uma fase da vida com expectativas e oportunidades que precisam ser conquistadas a cada dia, já que a expectativa de vida está aumentando cada vez mais, alcançando no Rio Grande do Sul uma média de 75 anos, segundo os últimos dados do IBGE (FIGUEIREDO, 2016).

De acordo com Garcês et al., (2012), ao invés de o envelhecimento ser, como antigamente, um tempo de declínio e decréscimo das capacidades, sem condições de desenvolvimento humano, hoje, ao contrário, buscamos entender esse período como um momento em que as pessoas deixam a vida produtiva do mundo capitalista, mas não deixam de se desenvolver, seja de forma cultural, política, religiosa ou hedônica.

Por isso, atualmente o ciclo do envelhecimento é o momento de dedicar-se aos projetos que anteriormente foram adiados por falta de tempo para sua execução. Para se compreender o processo de envelhecimento, temos que investir na interdisciplinaridade através da educação permanente voltada aos princípios e à valorização do humano e do sensível.

Fazer parte de um grupo de convivência, praticar dança, viajar, se envolver na criação, engajar-se em atividades propostas coletiva e sistematicamente, provocam um sentimento de pertencimento e protagonismo nas produções artístico-culturais. Segundo Vieira (2016, p.165), “o corpo maduro quando dança afirma a vida desses dançantes”. Assim surgiu o Baila Cassino (Figura 1), um grupo de dança composto por mulheres com mais de 50 anos de idade, que hoje integra o Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade.



Figura 1: Aula de dança moderna, 2016. Foto: Acervo do Baila Cassino

Este projeto tem como objetivos principais proporcionar aos alunos de graduação em artes cênicas, bem como ao grupo Baila Cassino, a vivência em processos de composição coreográfica e montagem de espetáculos, difundindo a arte da Dança na Maturidade. Além de permitir à comunidade o acesso às informações difundidas no meio acadêmico em relação à produção em arte, através do aporte dos alunos como participantes desses processos. Busca, também, propiciar o intercâmbio de informações sobre o processo criativo entre comunidade e universidade, reforçando a formação acadêmica dos alunos de graduação, por meio da interligação de ações de ensino e pesquisa via extensão.

Através da exposição das ações e atividades do Bailar junto ao Grupo Baila Cassino, salientamos a relevância da extensão universitária no que tange à aproximação da comunidade com as ações acadêmicas e a importância do diálogo entre teoria e prática na construção dos saberes. Conforme Rodrigues (2005-2006), a extensão universitária, como uma práxis, tem o intuito de construir uma efetiva relação com a sociedade pautada no pensamento crítico. E assim acontece de fato com o trabalho que o Projeto Bailar vem desenvolvendo ao longo de seus cinco anos de atuação na Universidade Federal de Pelotas, tendo como parceiro o Grupo de Dança Baila Cassino.

### **O Baila Cassino e a extensão da UFPel: caminhos e encontros**

O Baila Cassino é um grupo de dança formado por mulheres que decidiram

CASTRO, Daniela Llopart; HOFFMANN, Carmen Anita; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Baila Cassino Grupo de Dança e Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade como proposta de desenvolvimento e produção artístico-cultural. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.33-52, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



se dedicar à dança como forma de superação, motivação, autoestima e também almejando sensibilizar pessoas de diferentes classes sociais. O grupo trabalha com a dança a partir de diferentes gêneros, desbloqueando medos e vergonhas que vão se instaurando ao longo da vida, aliando os interesses das alunas com atividades que proporcionem seu desenvolvimento artístico, sempre com um olhar voltado para um trabalho onde todas se sintam produtoras de cultura e de arte.

Seguindo as estimativas, o trabalho de dança com a maturidade vem crescendo no mundo, e a intenção do Baila Cassino é mostrar que pessoas com esta faixa etária também devem fazer parte da produção de nossa cultura, principalmente pelo fato de carregarem uma grande bagagem histórica através de suas experiências de vida. Dessa forma, trazem de volta a ideia ancestral de respeito aos mais velhos como valorização de seu conhecimento. Não com o propósito de seguir sempre igual, mas sim através da troca de informações, criar novas propostas envolvendo ambas as gerações. Assim, não é apenas o artista-bailarino jovem que pode ser profissional, já que possui condições físicas para isso, mas também o artista-bailarino idoso tem muito a contribuir com a dança, podendo tornar-se esteticamente interessante se trabalhado com este objetivo. Vieira (2016, p.170) reforça esta ideia através da seguinte afirmação:

[...] a dança na maturidade valoriza as qualidades pessoais de cada artista, o virtuosismo técnico dá lugar ao trabalho do corpo como um todo e este é reinventado a cada movimento poético que é ético e estético. Esse corpo amadurecido por via da idade procura outra forma de dançar em que está presente o repouso e a lentidão.

Sobre esses pilares filosóficos é que o Grupo Baila Cassino foi criado em 2007 e segue seu curso no caminho das artes cênicas. Ao longo destes 10 anos já participou de inúmeras atividades, tais como eventos culturais, festivais de dança, cursos variados, espetáculos artísticos, chás beneficentes, etc. Pela excelência de sua arte recebeu várias premiações dentro de sua faixa etária. Dessa forma, concordando com Strazzacappa (2012) sobre o papel da dança, salientamos seu propósito enquanto forma de arte e expressão, isto é, proporcionar ao corpo que dança possibilidades diferenciadas de percepção e cognição.



Em 2011 o grupo realizou a Turnê Salão Paraíso que percorreu cinco cidades do sul gaúcho. Foram elas: Arroio Grande, Jaguarão, Santa Vitória do Palmar, São José do Norte e Porto Alegre. O projeto foi patrocinado pelo Ministério da Cultura, Instituto Empreender e Petrobrás. Além dessas atividades, o grupo organizou seis edições do Cassino em Dança: Encontro Regional de Dança na Maturidade (Figura 2). Um evento que trouxe diversos grupos de diferentes localidades do Rio Grande do Sul, com uma proposta de integrar os participantes através de atividades variadas, preparadas especificamente para esta faixa etária.



Figura 2: Oficina no III Cassino em Dança, 2011. Foto: Acervo do Baila Cassino

A intenção do grupo com as apresentações artísticas e demais atividades desenvolvidas, até os dias de hoje, é provocar reflexões sobre a vida moderna. Conforme Castro (2017, p.42):

A dança enquanto arte da contemporaneidade permite compreender o mundo de outra maneira. Através dos movimentos realizados, das concepções coreográficas, dos espetáculos articulados com elementos que o compõem, vai-se questionando a sociedade atual, e assim provocando outros olhares ao hibridismo da corporeidade que se apresenta no século XXI.



Em 2017 o Grupo Baila Cassino comemorou 10 anos de atividades ininterruptas. Suas relações com a comunidade em geral e com o meio acadêmico e artístico proporcionaram, ao longo deste tempo, experiências muito ricas para a vida das integrantes do grupo. Aprendizados como a responsabilidade com o trabalho, as relações de companheirismo e a apuração da fruição em arte, transformaram positivamente essas mulheres, empoderando-as como agentes ativas no século XXI.

Ao legitimar o trabalho extensionista como participante ativo no processo de crescimento do grupo, concordamos com Rodrigues (2005-2006, p.85) quando afirma:

Para que a extensão universitária possa ser construída efetivamente é preciso que a comunidade reconheça a Universidade como um dos espaços para o exercício do pensamento crítico da sociedade, devendo, para tanto, adentrar ao seu interior, de modo a estabelecer um processo de diálogo permanente entre ambas.

A partir deste diálogo surge a construção do trabalho dentro do projeto Bailar. A proposta de dança desenvolvida com o Baila Cassino tem um cuidadoso olhar individual para cada integrante, respeitando seus limites e experiências. Nas criações, as ideias buscam aproveitar aspectos subjetivos das bailarinas como sensações, percepções, memórias e intuições na relação com o tema que estiver em questão. Essas vivências revelam o potencial artístico de cada uma (Figura 3). Projetos como este denotam o quanto a dança permite possibilidades infinitas, com qualquer que seja a realidade do indivíduo, colaborando, assim, com a mudança de paradigma em relação aos corpos dançantes no mundo em que vivemos.



Figura 3: Ensaio do espetáculo *Apenas Mulher*, 2015. Foto: Arquivo Baila Cassino



Ao todo foram criadas seis obras completas que serão apresentadas no decorrer deste texto. Essas obras configuram-se como espetáculos de dança e foram desenvolvidas ao longo dos dez anos de atuação do grupo. Todas tiveram sua estreia na Sociedade Amigos do Cassino, espaço sede do grupo, no Balneário Cassino, cidade de Rio Grande/RS.

### **A produção de espetáculos e o protagonismo artístico**

Um dos eixos fundamentais que se articula pelo binômio educação-cultura está orientado para a formação de público, o qual se beneficia com a apresentação dos espetáculos que o grupo desenvolve junto ao projeto Bailar. Além disso, é interessante ressaltar também a grande importância que o projeto tem para a formação docente dos alunos de graduação, através do planejamento e da atuação em aulas de dança para a maturidade, participação nas montagens de espetáculos e os respectivos processos de criação e preparação corporal, interligando ações de ensino e pesquisa através da extensão.

Com relação às apresentações, concordamos com Strazzacappa (2012, p.90) que diz serem “parte importante da formação em dança, porém como resultado de todo um processo que desemboca num espetáculo”. Todos os aspectos, desde a seleção de conteúdos até os modos como estes são encaminhados, surgem de um grande aprendizado em dança que são reconhecidos no trabalho realizado pelo grupo.

A dança, como área de conhecimento autônoma, vem ampliando seu espaço e lutando pelo devido reconhecimento de seu valor, principalmente na área acadêmica. Os cursos superiores de dança, além de auxiliarem na formação técnica em dança, ou seja, na formação do bailarino, propiciam a formação do criador, do pesquisador e do professor. Isso tem possibilitado uma reflexão muito maior a respeito do papel da dança na sociedade e diversificado o campo de atuação dos profissionais da área. (STRAZZACAPPA, 2012, p.91).



A seguir serão referendados os espetáculos que foram apresentados ao longo de uma década, como resultado de muito estudo e envolvimento do Grupo, dos acadêmicos, da coordenação, dos colaboradores e da apreciação do público sempre presente (Figura 4).



Figura 4: Plateia se organizando para assistir espetáculo do grupo, 2011. Foto: Leda Acosta

O primeiro deles foi **Ritmos da Vida**, que estreou em novembro de 2008 (Figura 5), com uma segunda apresentação em abril de 2009 na Festa do Mar, ambos na cidade de Rio Grande. Com nove bailarinas da maturidade, duas professoras, cinco crianças e um bailarino convidado, a obra se estruturou a partir de um texto construído especialmente para o espetáculo, retratando as diferentes fases da vida de mulheres que viveram ao longo do século XX. De acordo com Castro et al. (2016, p.90):

Foi uma proposta ousada através da qual as bailarinas se permitiram entrar em cena, realizando algo nunca feito por elas antes: participar de uma obra artística de dança. O espetáculo foi construído a partir das histórias de vidas das integrantes, criando uma única que unia todas as outras.





*Figura 5: Ensaio e montagem de palco para o espetáculo Ritmos da Vida, 2008. Foto: Acervo do Baila Cassino*

**Salão Paraíso** estreou em 2010 e, através do Prêmio Inezita Barroso, oferecido pelo Ministério da Cultura, circulou com a **Turnê Salão Paraíso** por cinco cidades no primeiro semestre de 2011 (Figura 6): Arroio Grande, Jaguarão, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Porto Alegre, além de ter sido apresentado também na Festa do Mar em Rio Grande. “Esta circulação por diferentes cidades gaúchas atribuiu segurança ao trabalho que vinha sendo desenvolvido, possibilitando às integrantes vivências no universo e na rotina da arte que muitas não conheciam” (CASTRO, et al., 2016).



*Figura 6: Cena do espetáculo Salão Paraíso em Porto Alegre, 2011. Foto: Leda Acosta*

O espetáculo foi baseado na história da cidade de Rio Grande no início do



século XX, uma casa de shows que promovia concertos musicais, apresentações de companhias de variedades, reuniões dançantes e movimentados bailes de máscaras. Neste cenário se desenrolaram as coreografias dançadas e interpretadas pelas bailarinas do grupo. Fez-se uso da literatura existente e da memória de pessoas locais, trazendo à tona aspectos do cotidiano da cidade em determinada época, que foram ressignificados pelas bailarinas, acompanhando uma releitura histórica do município mais antigo do Rio Grande do Sul.

**Mosaico** estreou em novembro de 2011 em única apresentação (Figura 7). Teve como objetivo retratar o foco principal do grupo desde sua formação: dançar. Este espetáculo mostrou um pouco dos caminhos percorridos durante os cinco anos de existência do grupo, na busca da expressividade e do autoconhecimento relacionados à dança. Conforme Castro et al. (2016, p. 92), no espetáculo Mosaico:

...relatamos a história do Baila Cassino de maneira cênica, utilizando-se de um trabalho dramático de *mise en scène*, que já aparecia como importante recurso para o grupo, associado ao uso de falas/diálogos teatrais. A pantomima e os textos foram criados especialmente para o espetáculo e permitiram, em determinados momentos, que as bailarinas declamassem e interpretassem situações sobre si mesmas.



Figura 7: Cena do espetáculo Mosaico, 2011. Foto: Leda Acosta

O espetáculo **Mamma Mia!** (Figura 8) iniciou um novo ciclo para o grupo

CASTRO, Daniela Llopart; HOFFMANN, Carmen Anita; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Baila Cassino Grupo de Dança e Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade como proposta de desenvolvimento e produção artístico-cultural. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.33-52, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Baila Cassino. A partir deste ano o grupo passou a integrar o projeto de extensão Bailar, da Universidade de Pelotas e, com isso, foi desenvolvendo uma relação intergeracional mais intensa, através da circulação dos bolsistas, monitores e público universitário em geral nos eventos realizados pelo Baila Cassino. A obra estreou em novembro de 2012 e contou com mais três apresentações completas: na programação de verão da SAC em janeiro de 2013, na Festa do Mar em abril e no IF-Sul na cidade de Pelotas em maio do mesmo ano. A construção do espetáculo foi inspirada no filme *Mamma Mia!*, dirigido por Phyllida Lloyd, e narra uma história sobre amor e amizade de uma mulher determinada e sonhadora que vivia com sua filha numa pequena ilha grega. Às vésperas de seu casamento a jovem decide buscar a identidade de seu pai entre os três amores de sua mãe na juventude. Com músicas do grupo sueco ABBA, as apresentações foram muito bem recebidas pelo público em geral, o que repercutiu positivamente para o envolvimento do Baila Cassino com a proposta do Projeto Bailar.



Figura 8: Cena do Espetáculo *Mamma Mia!* 2012. Foto: Leda Acosta

O espetáculo **Olé!** estreou em fevereiro de 2014 e contou ao todo com onze reapresentações, dentre elas uma em Pelotas/RS e duas na cidade de Montevideu/Uruguai. Segundo Castro e Gonçalves (2014), entre sapateios, leques, balanço das saias, movimentos das mãos e uma expressão forte é que se destacaram as mulheres de 55 a 75 anos que participaram do Espetáculo Olé!



Baseado na cultura hispânica, a obra trouxe ao palco a ideia do sarau flamenco, utilizando-se de músicas e figurinos da região (Figura 9). A composição coreográfica partiu da técnica de dança livre, aproveitando o folclore de projeção para as propostas de movimento apresentadas, dessa forma, algumas coreografias apresentaram a leveza e ao mesmo tempo a força do povo cigano que se originou na Espanha. Com este trabalho, foi levado ao palco o diálogo entre as linguagens da dança, música, teatro e artesanato difundidos em sua composição. Para Castro et al. (2016, p.94):

Contrastando com o espetáculo anterior, esta obra não procurava narrar, de forma linear, uma história, mas sim propunha composições coreográficas diferenciadas que se uniam em torno de um mesmo tema. A contribuição dos acadêmicos se deu por meio da preparação corporal e cênica desenvolvidas com o grupo, permitindo que as bailarinas fossem para cena mais seguras, demonstrando bastante firmeza ao encarar os papéis que lhes foram propostos.



Figura 9: Cena do espetáculo OLÉ! 2014. Foto: Leda Acosta

O espetáculo mais recente do grupo foi **Apenas Mulher...** (Figura 10), que estreou em outubro de 2015 e foi apresentado diversas vezes, inclusive nas cidades de Pelotas, Santa Maria, Belo Horizonte e Montevideu. Mostrando um amadurecimento enquanto trabalho coreográfico, esta obra foi construída com base na dança contemporânea, utilizando-se de improvisos, pesquisas de

CASTRO, Daniela Llopart; HOFFMANN, Carmen Anita; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Baila Cassino Grupo de Dança e Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade como proposta de desenvolvimento e produção artístico-cultural. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.33-52, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



movimento e criação colaborativa. Concordando com Castro et al. (2016, p.96), foi “uma obra que levou ao palco um retrato da mulher brasileira, por meio da seleção de músicas cantadas por grandes intérpretes nacionais e a exploração de movimentações das dançarinas referenciadas na dança contemporânea”.



*Figura 10: Cena do Espetáculo Apenas Mulher, 2015. Foto: Leda Acosta*

A atuação dos monitores, bolsistas de extensão e egressos se mostra presente na forma de organização desse trabalho, construído de maneira bastante coletiva e com provocações teóricas intensas. A cada nova obra o grupo Baila Cassino se envolve mais com o projeto Bailar, compreendendo a riqueza das trocas proporcionadas por esta relação.

### **10 anos de Baila Cassino e o efetivo exercício da extensão universitária**

No ano de comemoração de seus 10 anos de existência, o Grupo Baila Cassino tem promovido diversas ações, a primeira delas foi a Festa da Década: Mulheres na SAC (Figura 11), que iniciou os festejos de aniversário. As bailarinas apresentaram uma performance fazendo referência aos seis espetáculos realizados pelo grupo, além de receberem grupos de dança convidados.



Figura 11: Festa da Década, Sociedade Amigos do Cassino, janeiro 2017. Foto: Paula Liaroma

Na sequência, promoveram um brechó que subsidiou a realização do Sarau dos 10 anos (Figura 12). Este aconteceu num casarão do início do século XX, na Avenida Rio Grande, no balneário Cassino, local de encontro da burguesia da época. A temática fez referência aos anos 20, com figurinos e decoração que remetia ao período de ostentação da vila balnear. No sarau houve diversas apresentações de artistas convidados e o grupo anfitrião apresentou a performance intitulada “Chá das Cinco”.



Figura 12: Noite do Sarau Década de 20, 2017. Foto: Acervo do Baila Cassino

Durante as comemorações de aniversário, a participação da comunidade acadêmica aparece de diferentes formas. Bolsistas e monitores do projeto Bailar

CASTRO, Daniela Llopart; HOFFMANN, Carmen Anita; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Baila Cassino Grupo de Dança e Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade como proposta de desenvolvimento e produção artístico-cultural. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.33-52, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



atuam em diversas frentes para colaborar com a organização dos eventos, desde a confecção de cartazes e programas, até as funções de ensaiadores, técnicos de som, fotógrafos, etc. Antigos alunos, atualmente licenciados em dança, trabalham enquanto professores do grupo, e também trazem suas produções artísticas para interagir com as propostas do Baila Cassino. Professores do curso de dança da UFPel contribuem com oficinas e teorizações relacionadas à dança na maturidade, proporcionando a circulação do grupo por diferentes cidades onde se torna possível mostrar sua arte; e o público universitário em geral frui dança produzida com corpos maduros, compreendendo a importância desse novo olhar para a mudança de paradigma em relação ao artista mais velho.

Pensar nesta relação nos faz compreender que ações já existentes na comunidade, a exemplo do grupo Baila Cassino, permitem fomentar experiências com a universidade ao mesmo tempo em que a opção pela parceria com esta instituição, através do projeto Bailar, potencializou a ação da comunidade. Desta forma, concordamos com Castro (2004) ao afirmar que a extensão pressupõe a presença de um outro, além do aluno e do professor, permitindo uma ampliação da experiência onde narrador e ouvinte se misturam e se revezam nos papéis. Ao construir a experiência numa relação emancipatória, outros narradores e outros ouvintes podem surgir a partir daí. O conhecimento assim produzido é um conhecimento que circula, podendo ser testado e, dessa forma, agregar a ele novos valores. A difusão do conhecimento, assim, não é uma mera repetição, mas serve, com base na narrativa, para caminhar de outro modo.

Em paralelo às comemorações programadas, o Grupo recebeu manifestações de reconhecimento da comunidade. Uma destas foi o prêmio junto ao Projeto Bailar: Núcleo de dança na Maturidade, a Medalha da 54<sup>o</sup> Legislatura do Parlamento Gaúcho, em homenagem ao trabalho realizado. As bailarinas do grupo, ao final da cerimônia, dançaram uma pequena parte de seu último espetáculo *Apenas Mulher* (Figura 13), encantando o público presente.



Figura 13: Apresentação na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul 2017. Foto: Acervo do Baila Cassino

Com sensibilidade e sabedoria, a escolha do Baila Cassino e do Projeto Bailar para obter esta medalha, mostra a percepção sobre os pilares artísticos e sociais do trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo destes dez anos por todas as mulheres que estão ou já passaram pela experiência junto ao grupo. Muitas foram às atividades – aulas, cursos, seminários, performances, espetáculos, publicações acadêmicas e bibliográficas, reuniões, viagens, eventos diversos – que contribuíram com o crescimento e amadurecimento da proposta até chegar ao modelo atual. O reconhecimento deste trabalho estimula sua continuidade e salienta sua importância no seio da comunidade gaúcha, fortalecendo a parceria do Grupo Baila Cassino com a UFPel, através de sua relação junto ao projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade.

Através de exemplos como esse, seguimos trabalhando na estruturação de uma universidade aberta e inclusiva, pactuando com Rodrigues (2005-2006, p.85) quando diz que:

A Universidade somente poderá ter sua extensão institucionalizada se os seus muros deixarem de existir e a comunidade tiver livre trânsito no seu interior, influenciando o ambiente acadêmico e sendo por ele influenciado, destruindo, assim, a concepção meramente assistencialista de extensão.





O trabalho desenvolvido pelo projeto Bailar tem permitido observar que a terceira idade pode se caracterizar como a época em que as pessoas se redescobrem, encontram velhos interesses e motivações, estabelecem novos relacionamentos e projetos, continuando a utilizar o processo criativo. As ações que estão sendo propostas são importantes para os idosos se manterem ativos e voltados para o mundo externo, para sentirem prazer em acompanhar os interesses do mundo, para se projetarem no futuro, criarem novas metas, reverem experiências do passado e, também, para poderem se encaminhar com maior maturidade para o futuro.

### **Considerações Finais**

A apresentação deste texto buscou reafirmar a importância da atuação extensionista que a Universidade Federal de Pelotas tem através do projeto Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade junto ao trabalho desenvolvido pelo Grupo de Dança Baila Cassino, especialmente por reconhecer a necessidade de implementar ações disparadoras e orientadoras para grupos de maturidade.

A vivência das participantes do grupo pode não corresponder à realidade de toda a população de terceira idade, mas demonstra que esta fase da vida pode ser marcada por alegrias, satisfações e realizações. As bailarinas são estimuladas a continuarem tendo objetivos, crescerem pelas trocas de experiências e a desenvolverem a criatividade.

Algumas ações promovidas pelo grupo têm reverberado muitos aspectos positivos para a região, como a realização de espetáculos, oficinas e seminários que são pensados estrategicamente para a inserção da arte da dança na maturidade.

Para além da relação com a comunidade em geral, através das atividades mencionadas, apontamos a potencialidade do Projeto Bailar no que tange às ações acadêmicas e à importância do diálogo entre teoria e prática na construção dos saberes e das escolhas profissionais dos discentes da UFPel que com esta proposta extensionista se envolvem. Em outras palavras, consideramos oportuno destacar que a maioria dos monitores e bolsistas que atuaram/atua no projeto, por essa via,



reconheceram o interesse e a oportunidade em atuar profissionalmente com o público da maturidade ou reafirmaram desejo pré-existente. Como exemplo podemos citar a produção de seus trabalhos de conclusão de curso tratando sobre o tema (ALMEIDA, 2014; SALDANHA, 2017; NEUTZLING, 2017)<sup>4</sup>, bem como sua atuação no mercado de trabalho através da prática docente em dança de salão, balé e dança contemporânea para e com o público maduro. A atual direção geral do Baila Cassino, é exercida, inclusive, por egressa do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel que, enquanto discente da graduação, atuou como monitora voluntária e, posteriormente, como bolsista de extensão do Projeto Bailar por dois semestres. Além disso, a existência do projeto faz com que o assunto “Dança na Maturidade” seja bastante presente nas discussões em sala de aula, o que colabora para o interesse e incentiva a produção de trabalhos sobre essa temática, mesmo nos alunos que não atuam diretamente no Bailar (MARINHO, 2013; PEREIRA, 2014).

Assim, acreditando ainda mais na relevância de trabalhos comprometidos com a educação e a cultura, destacamos aqui a materialização do papel extensionista da universidade, que se constitui em um espaço multidisciplinar onde a dança é trabalhada através de uma proposta artística para adultos maduros e para formação complementar dos licenciandos, que vivenciam intensamente um trabalho com um público cada vez mais inserido no universo acadêmico.

Este projeto contribui para o reconhecimento institucional, articulando-se por meio de uma política de inclusão social, que é orientada pela valorização da diversidade cultural, e, além disso, oferece notável oportunidade para organizar e compartilhar o pensamento gerado pela reflexão sobre *o que* a produção artística na maturidade pode trazer de novo para a cena contemporânea da dança e o ensino da dança na universidade e na sociedade em geral.

---

<sup>4</sup> Estes TCCs estão disponíveis, em versão completa, pelo link <http://wp.ufpel.edu.br/danca/graduacao/trabalhos-de-conclusao/>.



## Referências:

ALMEIDA, Alex Sander Silveira. *Entre o artístico e o terapêutico: um olhar sobre o Grupo Kiriann Teatro de Dança*. 2014. 120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) — Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

CASTRO, Daniela Llopart. *Corpos Dançantes na maturidade: compreendendo um universo diverso*. In: III Seminário Internacional de Arte: corpo e experiência vivida, 3, 2016, Ibirité. *Anais...* Belo Horizonte: Alba Pedreira Vieira, Fernanda Abbatepietro Novaes, Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz (editoras), 2017. p. 38-44.

CASTRO, Daniela; GONÇALVES, Maiara; SAYÃO, Maria Eduarda; SAN MARTINS, Rebeca; SANTOS, Eleonora. *A maturidade em cena: experiências com o espetáculo Apenas Mulher no Projeto Bailar*. *Paralelo 31*. n.7, p.89-114, dez, 2016.

CASTRO, Daniela; GONÇALVES, Maiara. *Espetáculo Olé e Projeto Bailar: una experiencia artística en la edad madura*. 2da Bienal de Educación y Arte. Montevideo, 2014.

CASTRO, Luciana Maria. *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores*. In: Reunião Anual da ANPED, 27, Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. Acesso em: 10 out 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>

FIGUEIREDO, Adma Hamam (org.). *Brasil: uma visão geográfica e ambiental do início do século XXI*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2016.

GARCÊS, Solange B. Billig, et.al. GIEEH – Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano da UNICRUZ: Tecendo os fios entre o Envelhecimento e a Educação em uma Sociedade (Pós)Moderna. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et.al. (orgs). *Pesquisa na Universidade: mosaico de vivências acadêmicas*. Santa Maria: Pallotti, 2012.

MARINHO, Thomas Porto. *Dançando a Vida: um método de ensino para terceira idade.*, 2013. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

NEUTZLING, Andrine Porciuncula. *Dança na Maturidade: Caminhos que permeiam os propósitos dos professores/coordenadores e a produção artística*. 2017. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

PEREIRA, Josiane da Mota. *Motivos da permanência das integrantes do grupo de danças da maturidade no espaço Laís Hallal*, 2014. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CASTRO, Daniela Llopart; HOFFMANN, Carmen Anita; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. *Baila Cassino Grupo de Dança e Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade como proposta de desenvolvimento e produção artístico-cultural*. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.33-52, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



RODRIGUES, R. A extensão universitária como uma práxis. *Em Extensão*. Uberlândia. v.5, p. 84-88, 2005-2006.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a Arte e a Docência*. Campinas: Papyrus, 2012.

VIEIRA, Marcílio. A memória gruda na pele ou a dança madura no corpo. *Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Arte*. v.3, n.2, p.160-177, 2016. Acesso em: 22, mai, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/9525/7812>>

CASTRO, Daniela Llopart; HOFFMANN, Carmen Anita; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Baila Cassino Grupo de Dança e Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade como proposta de desenvolvimento e produção artístico-cultural. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.33-52, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA DE ESTÁGIO  
CURRICULAR OBRIGATÓRIO I E II DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM DANÇA DA UFG**

**VALERIA FIGUEIREDO  
WARLA GIAN Y PAIVA**



## REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO I E II DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UFG

*Valéria Maria Chaves de Figueiredo<sup>1</sup>  
Warla Giany Paiva<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este trabalho busca apresentar um panorama da implementação da disciplina Estágio Curricular Obrigatório I e II, do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal de Goiás – UFG, ministrada no primeiro semestre de cada ano aos estudantes do 5º e 6º períodos. Busca-se com isso apontar e tecer reflexões relativas às várias transformações ocorridas ao longo da disciplina no que concerne sua estrutura e organização, bem como, as mudanças significativas que a sua implementação dinâmica tem provocado nos campos de estágio. As atividades da disciplina iniciaram em 2013. Os estágios I e II acontecem em um mesmo campo de estágio, no qual o primeiro momento é voltado para a investigação em torno dos aspectos que compõem a gestão escolar, projeto político pedagógico, currículo e as teorias pedagógicas. E o segundo momento, aos estudos sobre propostas pedagógicas para o ensino de dança em ambiente escolar com ênfase na regência. No decorrer desse processo observamos mudanças nos campos de estágio e na própria instituição formadora, revelando uma complexa trama política, educacional e social. Esta teia de tensões propiciou o desejo e a necessidade de uma reflexão mais sistemática da disciplina objetivando acompanhá-la em seus primeiros anos de implementação, levantando as potencialidades e os aspectos desafiantes e problematizadores. Utilizamos como referencial teórico, estudos de Paulo Freire, Demerval Saviani, Ilma Passos, Marli André, Karenine Porpino, entre outros.

**Palavras-chave:** Estágio; Ensino de Dança; Escola.

## REFLECTIONS ON THE MANDATORY CURRICULAR STAGE DISCIPLINE I AND II OF THE DANCING LICENSE IN THE UFG

**Abstract:** This study aims to present an overview of the implementation of discipline Mandatory Curricular Internship I and II, the degree course in dance at the Federal University of Goiás - UFG, it is given in the first half of each year to students of 5th and 6th periods. Search yourself with this point and weave reflections on the various transformations over the course regarding its structure and organization as well as the significant changes that the dynamic implementation of it has caused in the internship fields. The activities of the discipline in the course of dance, started in 2013. Stage I and II take place in the same training field, in which, the first time focusing on research around the aspects that make up the school management, pedagogical political project, curriculum and pedagogical theories. And the second time

---

<sup>1</sup> Valéria Maria Chaves de Figueiredo - Professora associada da Universidade Federal de Goiás. Atua nos cursos de Dança e Teatro. Doutora em educação pela Unicamp. Mestre em Artes pela Unicamp. Coordenadora de estágio e do Pibid do curso de Dança. Pesquisadora nas áreas de história e memória e corpo, escola e educação.

<sup>2</sup> Warla Giany de Paiva - Artista performer, professora e pesquisadora do movimento e da dança. Atua no Centro de Estudo e Pesquisa do Ciranda da Arte - Seduc/Go. Mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (2015). Especialista em Pedagogias da Dança pelo CEAFI/PUC - GOIÁS.



studies on pedagogical proposals for dance education in school environment with an emphasis on teaching. In the process we observe changes in training camps and in their own educational institution, revealing a complex plot political, educational and social. This web of tensions led to the desire and the need for a more systematic reflection of discipline aiming to accompany her in her early years of implementation raising the potential, the challenging aspects and problem-solving. The theoretical framework study of Paulo Freire, Demerval Saviani, Ilma Passos, Marli André, Karenine Porpino, among others.

**Keywords:** Internship; Dance Teaching; School.

Nesse artigo pretendemos descortinar e debater aspectos do ensino de dança que atravessam suas proposituras metodológicas, para em um segundo momento apresentar e refletir sobre os processos de implementação referente à estrutura e organização das disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório I e II do Curso de licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás - UFG. Também queremos apresentar alguns pontos de tensão, conflitos e reflexões que se apresentam nesses processos de implementação dos estágios em um curso de licenciatura em dança.

Quando pensamos em dança na escola, as imagens se manifestam e ressaltam a sua presença nas festas tradicionais da instituição, nos espaços de lazer e recreação, nos vídeos do youtube, nas crianças pequeninas que ao ouvir uma música se movem divertidamente, etc. Na escola e na universidade essa presença é motivadora, mas ao mesmo tempo deslegitimadora de saberes que preenchem e esvaziam essa área de conhecimentos tão importante para a formação humana. Muitos desencontros e confrontos compõem o espectro da dança na escola hoje.

O que percebemos, portanto, é que a dança de alguma forma faz parte do cotidiano escolar, principalmente após a nova LDB, depois com os PCNs e a nova expectativa com a Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Sabemos que o calendário escolar possibilita muitos espaços para atividades artísticas e interdisciplinares, mas muitas vezes são ocupados por projetos isolados e não projetos coletivos e instigantes. O que fazer? Como fazer? Onde e quando fazer? Como atuar e melhorar as compreensões em torno da educação e do ensino de dança na escola de modo a ampliar a sua contribuição e legitimar seu espaço no ensino formal?

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG.

*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Abrir brechas e possíveis caminhos é nossa intenção aqui, considerando que diálogos e conflitos preenchem e distendem as visões, na arte é necessário esse lugar de confronto com as racionalidades e as dicotomias, para se criar a oportunidade de se estabelecer outras redes de conhecimento e crescimento intelectual, social, cultural, físico e emocional. Busca-se com isso revisitar essa perspectiva dicotômica que nos atravessa historicamente para o alargamento de nossas percepções em relação à mercantilização da experiência, provocando assim, outras formas de (re)existir e de re(fletir).

O mundo moderno trata de associar valores mercantis e de consumo, hierarquizando saberes, diluindo sensibilidades e singularidades, desqualificando o outro, destituindo as diferenças. Esta perversa rede produz exclusão, violência, alimenta conformidades e apatias. Como recuperar capacidades de deixar rastros e marcas? Na impossibilidade de esgotar a discussão, propomos articular questões, afim se constituir alternativas e experiências outras de convívio com a dança e a comunidade escolar tendo como eixo a produção de saberes artísticos, estéticos, históricos, educativos, ancorados na possibilidade de transformação.

Portanto, ainda é urgente a problemática entre teoria e prática no âmbito da dança na escola. Metodologias que reforçam as dicotomias estão presentes ainda no ambiente escolar e, principalmente, nas aulas de dança, portanto são necessárias e urgentes de serem problematizadas, merecendo novas discussões e reflexões. Pode-se dizer que ainda há uma espécie de litígio entre a dança e os espaços escolares, que alimenta tensões e dificulta muitas superações necessárias.

Essas oposições entre teoria e prática no campo da dança ainda nos provocam que se superem os conservadorismos históricos, tão presentes na área. Ainda é bastante difícil compreender pedagogicamente como as escolas de dança, por exemplo, oferecem aulas de técnica, na maioria balé, em projetos de contraturno em escolas privadas e simplesmente como atividade física, na maioria das vezes. Buscar compreender a dança no âmbito da escola implica em um exercício de “re-fletir”. “Refletir” vem do verbo “reflectere” que significa voltar atrás. É um repensar, um

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG.

*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





pensamento em segundo grau. Um pensamento consciente de si mesmo, capaz de verificar o grau de adequação que se mantém com os mesmos dados objetivos da realidade (SAVIANI, 1989, p. 23). Então, para ensino de arte, refletir é um movimento sempre fundamental: voltar, rever e, consciente de si mesmo, fazer tentativas de ampliar as leituras do mundo, na perspectiva da humanização, da condição humana e da compreensão das realidades.

Existem princípios importantes que norteiam o ambiente educacional, e refletir sobre a constituição do campo de conhecimento denominado *dança* e suas relações com o ambiente escolar é falar primeiro de suas características identificatórias, ou seja, aquilo que constitui a área e que está relacionado aos muitos saberes artísticos, científicos, filosóficos, culturais e sociais, que também incluem todas as práticas profissionais que ocorrem fora da escola.

A ideia da abordagem educativa em arte foi bastante estudada por teóricos como John Dewey, Hebert Read, Viktor Lowenfeld e Elliot Einser, e, partindo de seus estudos, foi possível compreender, historicamente, a constituição do campo da arte-educação, a partir do século XX, com suas diferenças e particularidades. O que se verifica, ao longo das últimas décadas, são a ampliação e o crescimento de uma relevância do ensino de arte para a escola, que deixa de ser prática, meramente técnica, e vai se constituindo como conhecimento fundamental na formação humana.

Perguntamo-nos até onde a dança vem rompendo com esses processos de superação de dicotomias entre prática e teoria? De acordo com Osinski (2001), o Século XX descobre a criança como ser autônomo, e valoriza, principalmente, a criatividade e a individualidade. Mas o flagrante descompasso entre os estudos realizados cientificamente e o ensino vigente marca ainda a necessidade de outras investigações, que deem conta de uma educação mais criativa, transformadora e crítica e que se contraponha ao sistema unilateral de mera transmissão de conhecimentos técnicos e instrumentais para ensino da arte.

Assim, a partir dos primeiros movimentos de educação artística na educação formal, no início do século XIX, até as primeiras ideias da arte-educação, a partir dos



anos 1970, configuraram-se importantes batalhas para que a arte na escola desempenhe, de fato, o papel de formadora. De acordo com Ferraz e Fusari (2010), nos últimos anos, o movimento da arte-educação esteve preocupado com a educação escolar, observando e contribuindo para efetivar a presença da arte na lei de diretrizes e bases da educação. Vale lembrar que a lei brasileira nº 9394 de 1996 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, modificando, finalmente, a relação da arte com a escola pública.

O movimento de arte-educação se iniciou fora da escola, mas esteve ancorado às ideias da “escola nova” e da “educação através da arte”. Ferraz e Fusari (2010) discutem que, enquanto o movimento de educação artística esteve preocupado apenas com a expressividade individual e as técnicas, provocando uma lacuna no conhecimento mais aprofundado da arte como lugar formativo, o movimento da arte-educação já buscou novas metodologias de ensino, revalorizando o professor e sua área de conhecimento, além de redimensionar o seu trabalho na escola, incluindo a importância da ação política e sua atuação profissional na sociedade.

Quando pensamos na dança enquanto área de conhecimento e atuante na educação básica, vemos que, de fato, ela está presente nas escolas praticamente durante todo o século XX, entre brechas e resistências. Porém, observamos, também, que velhos problemas permanecem, pois ela ainda representa o lugar das atividades meramente recreativas e/ou das festividades furtivas; a produção artística é encarada como um lugar de divertimento apenas, e não como uma ação educativa. A disciplina de arte, em sua maioria, não contempla dança, e a falta de professores formados aumentam estas distâncias e conflitos com as escolas.

Pensar sobre a dança e suas possibilidades no campo da escola foi nossa prioridade, e percebemos que essas premissas dicotômicas entre o fazer e o pensar, entre a prática e a teoria, entre a técnica e a livre expressão, sugerem ainda uma educação conservadora e, muitas vezes, desconectada da realidade das crianças e dos jovens. Ao considerarmos a dança como prática inclusiva, interdisciplinar e



humanizadora, percebemos a importância de se trazer abordagens pedagógicas e metodologias mais significativas, críticas e transformadoras das realidades dos alunos.

Refletir sobre a atualidade e suas dimensões sociais não é tarefa fácil, e é preciso ir além das aparências e das abordagens unilaterais. Um princípio que consideramos, foi de se pensar na dança e no campo da escola como um lugar de múltiplas tessituras, polilógicas redes de comunicação e espaços dialógicos para processos de investigação, com ampla possibilidade de rede entre os saberes. A multiplicidade dos corpos dançantes se dá onde o corpo é expressão e lugar de aprendizagem e de conhecimento.

Já nos anos 1960, o pedagogo Paulo Freire (1987) trazia a educação para o campo da humanização, contrapondo a ideia de instrumentalizar as pessoas para o mercado, valorizando as questões da própria vida e da condição humana. Arroyo (2000) aponta que educar é humanizar e acrescenta que lutar pela humanização, fazer-nos humano, é a grande tarefa da humanidade e da escola. Este é o sentido do fazer educativo, já que a desumanização é uma realidade histórica. Arroyo (2000) diz também que a sensibilidade de Paulo Freire para enxergar o sujeito, o professor, como alguém que procura, investiga e indaga, desencadeou mudanças importantes nos processos brutais e desumanizantes presentes na educação brasileira, até então. Dentre as suas prioridades, encontra-se a tarefa de ir além da instrumentalização.

Diante desse panorama de primeiros desejos, escolhas, saberes e afetos como (re)significar o estágio na formação de professores de dança nas licenciaturas?

## **Diferentes lugares para diferentes princípios**

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina*

*Cora Coralina.*

Quando e por que se tornou necessário que arte e educação assumam a responsabilidade de estruturar trabalhos e projetos integrados e transdisciplinares na escola? Uma reflexão inicial é a possibilidade de se estabelecer diálogos com a realidade social e cultural que valorize as produções artísticas de cada região e grupos,

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG.

*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



e, ainda, que permita experienciar as relações sociais e culturais a partir das experiências com o corpo e o movimento, compreendendo este corpo enquanto fenômeno histórico, cultural e artístico.

A educação e a escola devem ser integrantes da totalidade social e não meras produções e/ou reproduções da cultura, e cabe à dança desenvolver metodologias, conteúdos e abordagens pedagógicas conectados com a diversidade das realidades sociais no contexto atual. Portanto, fica evidente a importância e a necessidade de um diálogo urgente, nos contextos educacionais, em prol do ensino de uma dança comprometida com a formação humana, de forma crítica e sensível, e que garanta aos alunos conhecer e vivenciar os aspectos das técnicas, das expressividades, percepções, sensibilidades, criatividade, história, memória, novas tecnologias, possibilidades interartísticas e as muitas interações que emergem do fazer artístico.

Nesse sentido, as dicotomias entre práticas e teoria, como as técnicas instrumentalizadoras e funcionais presentes ainda nas aulas de dança, principalmente na escola, intranquilizam e reduzem a possibilidade de superação e transformação. Ações inovadoras e inventivas para o campo da escola, bem como discutir, pesquisar e refletir sobre as resultantes de sua intervenção social, são fundamentais para que possamos constituir saberes que atendam às complexas realidades das escolas brasileiras. Hoje, mais do que em outro momento, observa-se que os saberes constitutivos da escola integram as diferentes dimensões históricas, culturais, estéticas e sociais, e a própria escolha dos conhecimentos a serem ensinados perpassam interesses, conflitos, buscas de legitimidade, disputas, etc.

O universo escolar parece ser o local do aprendizado apenas “formal”, ou do conhecimento “sistematizado”, mas, certamente, é um dos ambientes mais importantes de interação humana, e a dança deve ser considerada conhecimento integrador neste ambiente, bem como o mediador entre os diferentes saberes, não sendo apenas uma expressão teórica, prática, ou executora de técnicas. Desta forma, surgem possibilidades de estruturação de trabalhos transdisciplinares e que circulem qualitativamente entre e com outros saberes.



A dança ainda é vista apenas como possibilitadora da criatividade e da expressão humana, com ênfase nas suas qualidades didáticas e/ou nas condutas morais e de valores. Essa perspectiva reduz o seu real significado no contexto educacional. Pensar e refletir sobre a arte na nossa realidade, com certeza, permitiu-nos ampliar às muitas interpretações e significados para as subjetividades. Este é um dos papéis da arte e da educação: levar o estudante a construir significados e percepções junto às muitas realidades, dilatando a noção de cultura e a sua visão de mundo, criando, assim, uma maneira de o sujeito situar-se como indivíduo e ser atuante em sua própria história, consciente de que sua história individual foi e é construída pelas histórias e memórias de inúmeras outras pessoas, situações, contextos, crenças, valores e princípios.

Sabemos que a arte integra a cultura e que está em constante estado de ebulição, conflitos e superações. Isto possibilita a ampliação da produção e da ressignificação do conhecimento. Por isso, o desenvolvimento de projetos artístico-pedagógicos é primordial para uma formação global, consistente, coletiva, democrática e que vise todas as áreas dos saberes. A contextualização dada pelos projetos pedagógicos é muito relevante no processo de construção do conhecimento, e a sua falta provoca a permanência de distâncias, às vezes insuperáveis, entre a arte e os contextos educacionais: em lugar de haver possibilidade e cooperação, prevalecem os distanciamentos e as práticas individualistas.

Para Veiga (2001), a questão dos projetos pedagógicos é um ponto de partida fundamental na educação, representa desafios em busca de novos caminhos para as escolas e estrutura os princípios e pressupostos a serem desenvolvidas, entre eles as questões entre a teoria, a prática e seus modos de fazer. A autora destaca duas concepções e dimensões de projetos: a primeira se expressa sob o ponto de vista estratégico e empresarial, que assume uma perspectiva autoritária, na qual a busca por qualidade e excelência está voltada para o mercado de trabalho, apenas tendo como palavras de ordem a eficiência e o custo; a segunda, na tentativa de superar uma visão conservadora, é o projeto emancipatório que aspira a uma gestão democrática,

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG.

*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



inclusiva, que combate o descaso, a despolitização e a exclusão, além de desencadear reflexões coletivas das realidades, em que as resultantes nascem dos conflitos apresentados, e que articula família, escola e comunidade em busca de consciência crítica e transformadora na esperança de uma escola melhor e para todos. Estas dimensões são fundamentais na construção das identidades dos sujeitos, nos processos educativos; e a dança deve ser parte atuante desta complexa engrenagem no campo da escola, estando conectada aos diversos modos e caminhos que possibilitem o conhecimento, a aprendizagem, uma participação ativa e transformadora das realidades.

### **Tessituras em processo: experiências do estágio em dança da UFG**

A carreira do professor, assim como o contexto atual das licenciaturas associado à prática de ensino na educação básica, tem passado por um intenso processo de desvalorização. O ensino das artes e, especificamente o ensino de dança, aventura-se atualmente por um novo momento de instabilidade, tendo em vista as mudanças curriculares propostas em nível federal, que giram em torno da saída das artes do Ensino Médio e das várias tensões existentes entre dança, educação física e artes construídas em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Mesmo em um curso de licenciatura, o espaço voltado às disciplinas de âmbito pedagógico, como é o caso do bloco dos estágios, precisam ser continuamente afirmadas como legítimas e significativas à formação, tanto para os discentes como para os docentes. Tais problemáticas tornam relevantes iniciativas que se voltam para a sistematização e debate relativos à constituição das disciplinas, que compõe o núcleo dos estágios, no currículo dos cursos de licenciatura em dança, criados no país, nos últimos anos.

No caso do curso de dança da UFG, que iniciou suas atividades no ano de 2011, o estágio tem como pressuposto que:

A prática pedagógica é compreendida como expressão articulada da teoria com a realidade sócio-educacional, visando dinamizar os aspectos conceituais e a intervenção pedagógica no mundo real. Nesse sentido, o estágio curricular

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG.

*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



obrigatório configura-se como um espaço formativo e de preparação dos estudantes para o atendimento das necessidades humanas e sociais, preservando os valores éticos na educação básica e buscando a compreensão da realidade profissional à luz dos aportes teóricos estudados. Visa favorecer a reflexão sobre a realidade, a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades relativas à profissão docente. Trata-se, portanto, de um componente curricular de carácter teórico-prático, cuja especificidade é proporcionar o contato efetivo do estudante com espaços educacionais, prioritariamente, a escola-campo – *lócus* do exercício profissional, envolvendo experiências em gestão, organização, planejamento, intervenção pedagógica, pesquisa e exercício da docência. (PPP, curso de Dança, UFG, p.47).

Diante de tais pressupostos, iniciou-se em 2013 a primeira disciplina de Estágio de um bloco de quatro disciplinas, tendo como caminho a ser percorrido, ao longo de dois anos letivos, a passagem por quatro etapas de fundamentação. Primeira: a apreensão da realidade da escola-campo, objetivando a compreensão, a descrição e a análise do cotidiano escolar. Segunda: a elaboração do projeto de ensino e pesquisa a partir da problematização das situações vivenciadas envolvendo preparação teórica, com atenção aos conhecimentos básicos de pesquisa, buscando o desenvolvimento de atitudes investigativas no estudante estagiário. Terceira: o desenvolvimento e execução da proposta de ensino e pesquisa na escola-campo. E quarta: a elaboração do relatório final de estágio com devolutiva à escola-campo e à comunidade acadêmica no formato de apresentação de seminários (PPP, Dança, UFG, p.49).

A proposta inicial implementada distribuía essas quatro disciplinas em dois campos de intervenção diferentes, sendo as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório I e III, responsáveis pela apreensão da realidade da escola-campo, por meio da observação e investigação da escola e suas práticas de gestão administrativa e pedagógica; enquanto os estágios II e IV eram voltados para a prática de ensino, ampliando a experiência docente dos estagiários.

Tal implementação foi provocadora de várias suspensões reflexivas, geradoras de adaptações na proposta inicial. Algumas das questões levantadas estavam na crítica realizada por parte dos estudantes e professores da disciplina, com relação ao formato muito parecido que delineava os dois agrupamentos. Outra questão importante estava



no fato de que o estágio III foi proposto como processo de investigação para uma futura regência, sendo que o estágio IV abria possibilidades de alteração de campo para instituições de ensino não formal, não dando continuidade ao estágio III. Sentia-se concretamente uma descontinuidade que fragmentava o conjunto dos estágios em dança.

Essas questões, discutidas no colegiado do curso após as primeiras experiências dos blocos das quatro disciplinas, provocaram mudanças significativas na estrutura e organização das mesmas. Essas passaram a vigorar, a partir de 2015, definindo-se que o Estágio I, responsável por abrir o bloco de disciplinas, com carga-horária maior, trataria de estudos teóricos mais amplos, relativos à organização geral da escola e da dança na escola, e se desenvolveria a partir de estudos investigativos. O estágio II se organizaria como continuidade do estágio I, resguardando, portanto, o mesmo campo de atuação, porém com foco na elaboração do projeto de ensino e na experiência da regência. Já os estágios III e IV se configurariam em campos diversificados e diferentes dos experimentados, mas também contendo momentos de observação e investigação, seguidos da regência; sendo o Estágio III, também no ensino formal e o estágio IV, podendo abarcar instituições de ensino de arte em ambiente não formal. Esclarecido algumas das mudanças ocorridas na estrutura geral dos nossos Estágios, lançaremos foco, a partir de agora, às questões mais específicas dos estágios I e II, respectivamente.

Partindo da proposta de ementa, o plano de ensino da disciplina, apresentado entre os anos de 2013 a 2016, propõe como objetivo geral “propiciar aos discentes o contato com o cotidiano escolar e sua estrutura”. Para tanto, busca-se apresentar aos discentes as possibilidades de ensino e aprendizagem que tomem as experiências sociais como suporte de compreensão do mundo e da arte. O plano de ensino propõe, ainda, estudar possibilidades e especificidades para o ensino de dança em espaços formais, bem como compreender a organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar e as suas implicações nos corpos e no ensino de dança, tendo como suporte o olhar crítico. A partir disso, é fomentado o debate crítico acerca do projeto político-

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG.

*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





pedagógico, currículo e avaliação no ambiente escolar de educação básica, preferencialmente na rede pública de ensino, e suas implicações no campo da arte (plano de ensino da disciplina estágio I).

Para execução desses objetivos, a disciplina foi organizada em quatro unidades geradoras, ancoradas em debates e discussões: por meio de seminários em torno das teorias pedagógicas e da organização do trabalho escolar, tendo como referência textos de Paulo Freire (1996), Demerval Saviani (1991) e Sueli Mendonça (2011); a contextualização do trabalho pedagógico e o ensino de dança na escola a partir das reflexões tecidas por Márcia Strazzacappa (2006) e Isabel Marques (2010); o Projeto político-pedagógico, debatido juntamente com as pesquisas de Ilma Passos (2002) e Marília Fonseca (2003); e o currículo para o ensino de dança, subsidiado pelos estudos de Karenine Porpino (2012), entre outros; entrelaçando, assim, as discussões em torno da gestão, espaço escolar e possibilidades pedagógicas para o ensino de dança.

Paralelo a tais debates e reflexões propostas para construir uma possível pesquisa, na qual os estagiários iriam a campo, elegemos os estudos de Mirian Goldenberg em *A Arte de Pesquisar* (2004 8ª edição), bem como a retomada dos estudos de sociocoreologia, desenvolvidos por Regina Miranda, no intuito de analisar o cotidiano escolar a partir de conceitos da dança. Buscamos, com isso, desenvolver o estudo investigativo de problemáticas significativas da organização geral da escola e da dança.

O intuito da pesquisa era potencializar a atitude investigativa dos estagiários no campo. Mediante a necessidade de ampliação de tais compreensões, adotou-se também o texto *Etnografia da prática escolar*, de Marli André (1995). Após estudo e levantamento de várias questões possíveis de se presentificarem no campo de estágio, dá-se início às idas a campo. Tal enfrentamento coloca toda a estrutura do estágio à prova, haja vista que a organização da instituição *campo*, assim como da instituição *universitária* se constrói em meio a um campo de tensões, de fato um campo de batalhas hercúleas.



Uma gama de questões delicadas vai se estabelecendo nos entremeios das relações que compõem as várias camadas constituidoras do estágio. No bojo destas estão os agentes principais: estagiários, professores, supervisores, orientadores e coordenadores de estágio; tencionando-se e acolhendo-se, e (re)construindo, a cada campo, relações únicas ao questionar *qual é o papel de cada um na construção e reconstrução do que é tangível e intangível* na prática/presença pedagógica<sup>3</sup>. E isso é algo que se complexifica ainda mais no estágio II e nos estágios subsequentes, frente à necessidade de criação de espaços para a regência dos estagiários.

Estágio Curricular Obrigatório II se configura por ser um momento, no qual o estagiário terá como desafio o:

Planejamento, construção, implementação e avaliação de proposta de ensino de dança em escolas da rede pública de ensino podendo contemplar Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Especial. (EMENTA, PROJETOS PEDAGÓGICO, CURSO DE DANÇA, UFG, 2011).

Para o desenvolvimento do estágio II, é sugerida aos estudantes a retomada dos estudos realizados, no curso, sobre a prática pedagógico-metodológica em dança; trata-se de um convite para a reaproximação das disciplinas ministradas anteriormente ou paralelamente a este estágio. Para além desta retomada busca-se dialogar com alguns autores de referência para a didática e a prática de ensino em âmbito geral e específico. Entre estes está dissertação defendida por Luís Carlos de Freitas sobre a organização do trabalho pedagógico e o material audiovisual produzido pelo Salto para o Futuro, que trata da temática dança e educação.

Esses estudos juntaram-se aos debates sobre possíveis caminhos para a elaboração das propostas de ensino e pesquisa, amparando-se no estágio I, visando o retorno ao campo. Este se deu inicialmente, no intuito de perceber a configuração do segundo semestre na escola-campo e, em um segundo momento, buscou incentivar o diálogo entre estagiários e professores supervisores, com o intuito de delinear as

---

<sup>3</sup> Termo adotado pelo Projeto de Educação da Arte do Bem Viver, pelo Instituto de Pesquisa e Extensão em Artes Educação e Tecnologias Sustentáveis – IPEARTES / SEDUC-Go.



margens da construção dos planos de ensino dos estagiários, para a organização da futura experiência da regência.

Um dos momentos de atenção no estágio II está na necessidade dos estagiários proporem ações articuladas com as proposições lançadas pelo professor supervisor para o semestre, que em geral possuem como deliberação a necessidade de encerrar a ação pedagógica com uma apresentação artística de final de ano; algo que se torna bastante complexo, tendo em vista que o estagiário inicia o campo após o início do semestre e encerra o mesmo antes da finalização do semestre. Ou seja, o tempo para o desenvolvimento de um processo de criação, composição e apresentação artística é bastante restrito, tendo em vista que as atividades de estágio e, muitas vezes, as aulas de dança, acontecem uma vez na semana. Mesmo quando as aulas se desdobram em mais dias na semana, a articulação entre professores supervisores e estagiários precisam acontecer de forma muito aproximada e articulada, para que viabilize a realização do que foi proposto no semestre aos estudantes da escola e à escola. O não alcance de tais objetivos é gerador de um fluxo de frustrações que podem desestabilizar a relação de estágio entre instituição-campo e curso de dança.

### **No Campo: Experiências, Processos e Transformações**

O campo de estágio é um lugar muito especial, pois carrega em suas peculiaridades uma grande riqueza de aprendizados. Dentro dessa multiplicidade está a ação de aproximar, dos estudantes da educação básica, as experiências aprendidas e traduzidas pelos licenciados, por metodologias, propostas pedagógicas e artísticas; processos de ensino e aprendizagem que façam sentido e significado aos estudantes.

Diante dos desafios do processo de tradução, os alunos propuseram, entre 2015 e 2016, ações atravessadas pelos saberes em dança aprendidos na universidade, tais como: jogo coreográfico, jogos de improvisação e composição propostos pela disciplina Improvisação e Composição; o inventário pessoal proposto pela disciplina Metodologia do Ensino de Dança II; processos de criação tendo como parâmetros a investigação,

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG.

*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



experimentação e improvisação de movimento; propostas presentes nas disciplinas de Ateliê de Criação; bem como os repertórios de dança da formação pessoal das estagiárias e estagiários, como o das danças urbanas, um repertório bastante presente nesse período.

Quanto às metodologias, há uma busca pela articulação da teoria com a prática, assim como se percebe também a tentativa de transbordar as propostas que se fixam apenas na mimese de movimentos de forma alienada e/ou descontextualizada. Como se dá a construção da autonomia do estagiário e da estagiária no estágio? E como essa autonomia reverbera nas propostas artístico-pedagógicas desenvolvidas por eles e elas no campo de estágio?

Há uma gama de sutilezas que compõem a trama do estágio. Esse se faz de encontros dançantes entre coordenadores e coordenadoras do estágio, professor ou professora supervisor(a) do estágio na escola, estagiárias e estagiários, estudantes da educação básica, equipe gestora da escola-campo e pais dos e das estudantes; uma trama de possibilidades infinitas que, em determinadas circunstâncias, se embarçam.

No caso dos estagiários, estes se veem diante de um grande desafio. Por vezes, reafirmam para si mesmos e para o coletivo que não atuarão profissionalmente com a dança na escola, algo que gera inicialmente grandes desconfortos e insatisfações no momento de cursar o núcleo dos estágios. Alguns receosos e inseguros por não saberem como o trabalho vai acontecer, por não terem tido experiências anteriores com a docência; outros, ao contrário, afirmam-se já sabedores do que vai acontecer, e, por isso, não se comprometem com os encaminhamentos propostos. É uma mistura de percepções, emoções, incertezas, certezas e julgamentos. Com a necessária aproximação dos estudantes estagiários, o professor supervisor e os estudantes do ensino básico, toda essa trama, vai ganhando novas formas, preenchimentos e contornos. Aqueles que antes se mostravam resistentes percebem o momento como de grande potencial criativo, inventivo e instigador de novos modos de fazer e pensar; os que se apresentavam com insegurança, percebem-se mais seguros e ousados; e os que se colocaram como os que já sabem tudo, descobrem que cada experiência em

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG.

*Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



docência é única e ali se coloca em cheque todo conjunto de saberes que adquirimos ao longo da vida. Isso tem demonstrado que o núcleo dos estágios, no curso de dança, provoca e exigem uma dinâmica contínua de transformação, reflexão e reinvenção.

## Considerando

*A arte é educadora enquanto arte  
e não enquanto arte educadora.*

*Walter Benjamin.*

Os territórios de intervenção da dança são inúmeros, e não podemos nos “desresponsabilizar” de escolhas e decisões criteriosas. Uma mudança, de fato, não pode ser fatalista ou imediatista. Importam, sim, os projetos pedagógicos e sua dimensão na constituição de identidades, a importância da formação, as melhorias na qualidade de trabalho, a discussão da valorização da área, a participação qualitativa e ativa nos processos da escola, as equidades entre os saberes, o entendimento dos lugares formativos, as diferentes interfaces entre escola e comunidade, as políticas educacionais, os currículos, os processos de avaliação, comunicação e interação nos ambientes educativos; enfim, são muitos os desafios que emergem a partir da escola e nos conectam com as realidades e suas problemáticas.

Sonia Kramer (1998) pergunta: “O que é básico na educação básica?” E enfatiza que a escola básica deve se comprometer, principalmente, com a cidadania e a democracia, e, para tal, a formação cultural é um dos elementos básicos: “se falei de água para falar de cidadania, quero falar de cultura como do ar que respiramos”. (KRAMER, 1998, p. 14). Também defende a força do conhecimento como força de sustentação daquilo que nos é coletivo:

Defendo a ideia de que é básico que a escola, as crianças, os jovens e os adultos recuperem, aprendam, descubram a paixão pelo conhecimento, porque só o ser humano pode conhecer e, neste processo - de construção de conhecimento -, o papel do outro e da coletividade é fundamental. (KRAMER, 1998, p. 20).



Por fim, a escola básica é elemento fundamental na vida cultural, social e política das pessoas. Assim, os saberes científicos e artísticos são direitos de todos, são conhecimentos a serem apropriados e incorporados à vida; e a articulação dos saberes são experiências a se constituírem na formação humana. Vale acentuar que a dança deve, por mais pesado e difícil que seja o cotidiano das escolas na realidade brasileira, conquistar responsabilidades via formação qualificada, produção de conhecimentos e reflexões sistemáticas e críticas da área.

Na escola onde acompanhamos a disciplina Dança, nossa relação com a professora regente trouxe importantes problematizações para se compreender sustentações teóricas e práticas e suas relações ao projeto pedagógico. Durante o estágio, ficou evidente a constituição das diversas relações da dança com a escola e a comunidade e a enorme complexidade para atender aos princípios da inclusão, dentre elas: o não apagamento das diferenças e das diversidades sociais e culturais dos estudantes; a valorização das singularidades que emergiram junto com as pluralidades técnicas e metodológicas propostas pela professora; e os vários modos de ensinar como fundamento para o ensino da dança na escola. Isso tudo garantiu distender e rever as dicotomias entre prática e teoria e atender as diferentes necessidades educativas dos estudantes. O não empobrecimento dos conteúdos por distanciamentos do projeto pedagógico, com valiosa percepção de circularidade e aberturas para as áreas disciplinares, bem como as que não são disciplinares, e que prioriza a ideia de uma não neutralidade e se distancia da ideia de transmissão de conhecimento instrumental e unilateral, estão presentes, ainda, na escola e no campo da arte.

A formação deste aluno crítico, criativo, consciente, cidadão, participativo e sujeito deve fortemente ser confrontada com a ideia de um professor de dança alienado, passivo, ocioso, despolitizado e tecnicista. O “ofício de mestre”, em síntese, enfrenta as tensões e os muitos conflitos do mundo que nos cerca, e não há como fugir, mas, como destacou Arroyo (2000, p. 83), nossa docência será sempre uma *humana*



*docência* e o professor de dança deve ser parte deste sentido, onde o educar é, acima de tudo, humanizar.

### Referências:

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagem*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, Miguel. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 30-10, mai. 1988.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Sueli (org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas SP: Papyrus, 2001.

FIGUEIREDO, Marcio. *A corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Vozes, 1980.

KRAMER, Sonia. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PORPINO, K. O. . *Dança e Currículo*. Salto para o Futuro , v. XXII, p. 9-15, 2012.

PORPINO, K. O. ; ALMEIDA, M. C. X. ; NÓBREGA, T. P. . *Dança é Educação: interfaces entre corporeidade e estética*. *Diálogos Possíveis (FSBA)*, Salvador-BA, v. 1, p. 221-227, 2003.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *As dimensões do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papyrus, 2001.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de; PAIVA, Warla Giany. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.54-71, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**PRÁTICA DOCENTE E DANÇA DO VENTRE:  
UM ESTUDO SOBRE PROFESSORAS EM  
ATUAÇÃO NA CIDADE DE RIO GRANDE**

**THAYNARA GARCIA DE OLIVEIRA  
JOSIANE FRANKEN CORRÊA  
HELENA THOFERN LESSA**





## PRÁTICA DOCENTE E DANÇA DO VENTRE: UM ESTUDO SOBRE PROFESSORAS EM ATUAÇÃO NA CIDADE DE RIO GRANDE

Thaynara Garcia de Oliveira<sup>1</sup>  
Josiane Franken Corrêa<sup>2</sup>  
Helena Thofehrn Lessa<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo discutir a prática docente da Dança do Ventre, a partir de uma pesquisa realizada com professoras deste gênero de dança, na cidade de Rio Grande. É uma pesquisa qualitativa com uso de entrevista estruturada, que foi realizada com duas professoras. A discussão é feita a partir dos relatos das professoras e do cruzamento com fontes teóricas, trazendo um convite a refletir sobre as práticas docentes, especialmente em relação às histórias de vida e formação, à atuação profissional e às metodologias de ensino.

**Palavras-chave:** Dança do Ventre; Prática docente; Educação.

## TEACHING PRACTICE AND BELLY DANCE: A STUDY ABOUT TEACHERS WORKING IN THE CITY OF RIO GRANDE

**Abstract:** This work aims to discuss the teaching practice of the Belly Dance from a research made with teachers of this dance style in the city of Rio Grande. It is a qualitative research with a structured interview, which was realized with two teachers. The discussion was made from the teachers' report and the crossing with theoretical sources, bringing an invitation to reflect on the teaching practices, especially in relation to life histories and formation, professional action and teaching methodologies.

**Keywords:** Belly Dance; Teaching practice; Education.

---

<sup>1</sup> Graduada em Dança – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2018). Seus primeiros estudos e experimentos em dança começaram em 2002, iniciando sua trajetória com a Dança do Ventre em 2006, tornando-se coreógrafa da Cia de Dança e Teatro de Corpo e Alma da cidade de Rio Grande/RS desde 2014.

<sup>2</sup> Professora no Curso de Dança - Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas. Doutora (2018) e Mestre (2012 - Bolsista CAPES) em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Dança - Licenciatura pela Universidade de Cruz Alta (2008). Desenvolve pesquisa em Artes Cênicas com foco em Ensino de Dança na Educação Básica e Práticas Pedagógicas em Dança.

<sup>3</sup> Graduada em Dança - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2015) e em Fisioterapia pela Universidade Católica de Pelotas (2009). Doutora (2018) e Mestre (2014) em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas na área de concentração Movimento humano, educação e sociedade - Linha de pesquisa Comportamento Motor. Foi professora substituta do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas de outubro de 2017 a janeiro de 2019. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gênero e Arte.



## Introdução

O presente trabalho aborda a prática docente da Dança do Ventre nos espaços não formais de ensino e trata de um trecho revisado de uma pesquisa de conclusão de curso<sup>4</sup>, defendida pela autora no Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas em março de 2018.

A seleção do tema tem relação com o percurso da autora nos processos de ensino e aprendizagem da dança, especialmente da Dança do Ventre, gênero no qual a mesma passou da condição de estudante para a função de professora<sup>5</sup>, trajeto percorrido por muitos profissionais desta arte. Desse modo, a escolha por desenvolver uma investigação acadêmica sobre o assunto é resultado da reflexão sobre a sua própria prática, o que incitou a busca de profissionais que também atuam como professoras<sup>6</sup> de Dança do Ventre no contexto delimitado.

Com a intenção de sinalizar os caminhos formativos, a atuação profissional e os fazeres metodológicos das professoras de Dança do Ventre da cidade de Rio Grande, realizou-se uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), na qual foram utilizadas entrevistas estruturadas que propiciaram a efetivação de um estudo de caso, contando com a colaboração de duas participantes.

As entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2017, seguindo três eixos principais, sendo eles: 1) história de vida e formação; 2) atuação profissional; 3)

---

<sup>4</sup> Trabalho intitulado *Passando o “dum tac” adiante: um estudo sobre professoras de Dança do Ventre em atuação na cidade de Rio Grande/RS*, orientado por Helena Thofehrn Lessa e apresentado em 01/03/2018.

<sup>5</sup> No trabalho, utiliza-se o termo “professor(a)” para se referir ao profissional que ministra aulas de dança, independente de formação acadêmica. Sabe-se que, legalmente, a atuação na docência é possibilitada pelo Curso de Licenciatura, porém, na área da Dança - que tem como característica a tradição (corp)oral, onde os conhecimentos são ensinados, muitas vezes, de geração a geração - professor(a) é tido como aquele(a) que ensina. Por isso, apesar de compreender a importância da formação no Ensino Superior, leva-se em consideração neste texto, o que é mais usual, até o momento, nas práticas de dança nos espaços não formais de ensino.

<sup>6</sup> Optou-se por utilizar o termo “professora” porque as três autoras do trabalho e as professoras entrevistadas são mulheres.

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



metodologia de ensino. Uma vez concluídas as entrevistas e suas transcrições, iniciou-se a análise crítica do material, a qual foi realizada a partir do diagnóstico de uma matriz de análise, criada com base nas respostas obtidas nas entrevistas. Por meio desta matriz foi possível estabelecer um comparativo entre as respostas das professoras e, posteriormente, realizar um cruzamento com as fontes teóricas, percebendo aproximações e distanciamentos dentro de cada um dos três eixos em que estavam englobadas as questões da entrevista.

No fragmento aqui apresentado, é enfatizada a discussão sobre as práticas docentes com base na teoria de autores como Gianezi (2006), Xavier (2006), Oliveira (2014) e Corrêa e Santos (2014), permeada às falas das participantes da pesquisa.

### **Dança(s) do Ventre e Prática(s) Docente(s)**

No contexto brasileiro, a cultura árabe está presente no cotidiano por meio de influências em vários aspectos da vida, como, por exemplo: idioma, culinária, arquitetura, vestimentas, entre outros. Porém, suas influências vêm, antes ainda, de Portugal. Previamente aos registros da chegada de árabes no Brasil, algumas práticas foram disseminadas aqui pelos portugueses, acompanhados possivelmente de alguns árabes (PORTUGAL, 2011). Uma dessas práticas é a Dança do Ventre<sup>7</sup>. Enquanto manifestação artística, a Dança do Ventre foi amplamente disseminada para várias partes do mundo e, por isso, é preciso destacar que não existe uma única forma de praticá-la. Cada local em que a dança é praticada imprime características muito

---

<sup>7</sup> A prática que aqui chamamos de Dança do Ventre pode ser intitulada de diversas maneiras, como: Raqs Sharki, Belly Dance, Dança do Oriente, Dança Árabe, Dança do Leste. Existem alguns pensamentos sobre a nomenclatura desta manifestação dançante. Um primeiro pensamento justifica usar o termo “Dança do Ventre” por acreditar que existem vários fatores que descaracterizam o termo “Dança Árabe”, sendo um deles a influência egípcia; o outro viés diz que a nomenclatura correta, e mais utilizada nos países árabes é “Dança do Oriente” (KUSSUNOKI; AGUIAR, 2009). Neste trabalho, optamos por utilizar “Dança do Ventre” por acreditarmos ser o termo mais conhecido e utilizado desta dança no Brasil. OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.



peculiares e contextuais, visto que existem várias formas de se dançar e, ainda, vários ritmos, instrumentos e indumentárias diferentes (XAVIER, 2006).

De modo similar, a prática docente de cada professora de dança é resultante de uma infinidade de influências formativas e contextuais, o que leva a crer na existência de muitas possibilidades para o ensino desta arte. De acordo com La Regina (1998 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.17), “a Dança do Ventre é uma manifestação muito antiga que tem sido mantida, no Brasil, por meio do espaço não formal de dança”. No entanto, conforme aponta Oliveira (2014), o ensino desse gênero de dança no país é recente:

O ensino da dança registrado no Brasil começou com uma única professora que chegou ao país com a imigração árabe, chamava-se Shahrazad Sharkey. Outras bailarinas se tornaram professoras por serem autodidatas. Constatou-se que um recurso utilizado para o aprendizado dessa dança, naquela época, eram os vídeos cassetes lançados no Brasil. Assim, o primeiro vídeo didático sobre Dança do Ventre no Brasil, foi pela casa de chá Khan El Khalili, lançado em 1993, trouxe Lulu from Brazil como professora e bailarina. (OLIVEIRA, 2014, p.31).

A partir de sua experiência ao assistir bailarinas egípcias, libanesas e turcas, Xavier (2006) acredita que a Dança do Ventre, ao chegar ao Brasil, já tinha influências europeias e estadunidenses, já que as bailarinas adotavam posturas consideradas como “mais comportadas”. A autora explica:

Comparando o que era ensinado no circuito brasileiro às danças que assisti posteriormente em vídeos de dançarinas egípcias, libanesas e turcas, percebi que os movimentos podem ser bruscos e exagerados e que a abertura das pernas dessas dançarinas muitas vezes ultrapassa a largura de seus quadris. Essas contradições podem ter relação com a tentativa de reduzir o conteúdo sexual da dança para torná-la mais palatável ao gosto do consumidor brasileiro. Contudo, aqui se apresenta uma questão bastante complexa, pois como se sabe as danças brasileiras de forma geral possuem conteúdos extremamente sexualizados e assim sendo, por que a necessidade de filtrar os conteúdos da dança do ventre? Eu acredito que os modelos de transmissão da dança do ventre no Brasil tenham sido adaptados de outras metodologias, em especial as europeias e estadunidenses, e que consequentemente a filtragem sexual tenha sido importada junto com os métodos. (XAVIER, 2006, p.52).

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



De forma geral, o ensino da Dança do Ventre segue uma metodologia fragmentada e progressiva, “dividindo” os movimentos e o corpo em várias partes. Geralmente se inicia com passos básicos e laterais, como as batidas de quadril (onde se movimenta o quadril para os lados); após, são realizados os primeiros passos com torções, como o *twist* (um lado do quadril vem para frente e o outro para trás, e vice-versa), as tremidas, como o *shimmy* (em que se agita o quadril rapidamente para os lados), a fusão de movimentos e os deslocamentos em meia ponta. Após, normalmente são exigidas fluência, expressão e emoção para as performances. Contudo, muitas vezes não existe, nas aulas, o exercício da conexão e da fluência entre os passos (XAVIER, 2006). Oliveira (2014) afirma que existe uma forma tradicional de ensino para a Dança do Ventre que surge a partir da reprodução de movimentos. A autora critica essa forma de ensino, assim como a inexistência de professores com conhecimentos anátomo-fisiológicos na maior parte das academias de dança do Brasil.

Entende-se que não há um código que seja obrigatório a seguir e que as professoras de Dança do Ventre têm a liberdade de criar seus métodos particulares de ensino a partir dos passos básicos da Dança. Para isso, se faz importante buscar referências de apoio para fundamentar e gerar reflexões acerca da prática docente, para que esta não aconteça apenas de forma intuitiva. Assim como o primeiro vídeo cassete<sup>8</sup> lançado no Brasil com conteúdo de Dança do Ventre, outros dispositivos midiáticos começaram a dar visibilidade para esse gênero de dança, o que facilitou o acesso aos seus conteúdos e características. Como exemplo, pode-se citar novelas (como a intitulada “O Clone”<sup>9</sup>), portais (como a Central da Dança do Ventre<sup>10</sup>) e revistas (como a revista *Shimmie*<sup>11</sup>).

---

<sup>8</sup> Conforme referido anteriormente, foi lançado pela casa de chá Khan El Khalili em 1993.

<sup>9</sup> Novela brasileira produzida e exibida pela Rede Globo nos anos de 2001 e 2002. Em algumas cenas as atrizes dançavam junto de *Bellydancers* renomadas. A novela despertou atenção para a Dança do Ventre e instigou a busca pela prática dessa dança.

<sup>10</sup> Para acessar: <http://www.centraldancadoventre.com.br/>.

<sup>11</sup> Para acessar: <http://www.lojashimmie.com.br/>.

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



## **Professoras de Dança do Ventre em Rio Grande: histórias de vida e formação, atuação profissional e metodologias de ensino**

Rio Grande é a cidade mais antiga do estado do Rio Grande do Sul e localiza-se no litoral, abrangendo a Praia do Cassino. Por sua localização geográfica, a parte econômica da cidade gira em torno do porto, visto que a construção de plataformas petrolíferas desenvolveu a economia, o comércio e a indústria, incentivando o estabelecimento de empresas nacionais e internacionais na cidade. Além do porto, a Universidade Federal do Rio Grande movimentou a cidade de modo intenso, desenvolvendo iniciativas artísticas, culturais e sociais para e com os moradores locais. Também a Escola de Belas Artes Heitor de Lemos, considerada importante marco cultural para a integração da população e para o desenvolvimento da dança na cidade, costuma realizar ações que potencializam o panorama artístico do contexto onde está inserida.

Para encontrar as professoras que trabalham com Dança do Ventre nos espaços não formais de ensino na referida cidade, inicialmente foi realizado um mapeamento por meio do site de busca *Google*. Num segundo momento, buscou-se por espaços com anúncios de aulas de Dança do Ventre na cidade que poderiam não ter registro na *internet*. No total foram identificados dez espaços, mas apenas cinco estavam ofertando aulas de Dança do Ventre naquele momento. A partir da busca por esses espaços, foi possível conseguir o contato de cinco professoras de Dança do Ventre, sendo que duas delas aceitaram o convite para participar do presente estudo. Por uma questão ética e de escolha metodológica, as identidades das professoras serão mantidas em sigilo no decorrer do texto, tratando-as por professoras “A” e “B”.

Em relação às suas trajetórias na dança, a professora “A” teve início a partir do acesso a recursos midiáticos e apreciação de apresentações que nutriam seu desejo de dançar, para posteriormente iniciar seus estudos práticos em Dança do Ventre. Ela relata que costumava assistir apresentações artísticas que aconteciam na cidade em OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



que morava: “Todo show que tinha, eu ia. E eu cuidava o quadril delas, cuidava os pés delas, e quando eu chegava em casa eu tentava reproduzir o máximo que eu podia. E aí quando eu consegui fazer um arranjo nas minhas contas eu comecei a fazer aula.” (Informação verbal Professora A).

A professora “B” iniciou seus estudos em Dança do Ventre aos 16 anos, sendo, então, sua primeira experiência com dança. No entanto, sua atuação docente iniciou mais tardiamente, aos 30 anos de idade. Diferentemente, no estudo de Pérez *et al.* (2012), que buscou identificar a formação de professoras de Dança do Ventre na cidade de Caxias do Sul, os resultados apontaram que 25% das professoras iniciaram suas atividades profissionais aos 16 anos, faixa etária apontada pela professora “B” como ponto de partida para seus estudos.

É interessante destacar que a professora “B” considera ter começado tardiamente sua aproximação com a dança e gostaria de ter um entendimento maior sobre o Balé Clássico, o qual considera “básico” para o aprimoramento técnico de qualquer modalidade de dança. Roble e Lima (2013) problematizam essa relação do Balé Clássico com a Dança do Ventre:

Notando a insipiência das metodologias de ensino em Dança do Ventre, muitos dos sujeitos depositam no Balé Clássico uma confiança de que o mesmo possa incrementar o aprendizado. Com frequência ele foi apresentado ou como sugestão de condicionamento para a Dança do Ventre ou como necessidade técnica para a mesma, visto que ele supostamente propicia força muscular, postura adequada e melhora da habilidade de giros. (ROBLE; LIMA, 2013, p.1042).

De fato, no início do século XX a Dança do Ventre se aproximou do Balé Clássico. Gianei (2006) expõe que a Dança do Ventre não possuía grande variação espacial, movimentos de torso e braços nos países orientais, mas a partir do contato com a cultura ocidental, a dança incorporou passos com giros e deslocamentos. Nessa época, também foram introduzidos a posição dos pés na meia ponta e o uso de sapatos



de salto por algumas bailarinas, como Sâmia Gamal<sup>12</sup>, conforme ressaltado por Mahaila (2016). Além disso, cabe destacar o material didático desenvolvido pela bailarina Suheil<sup>13</sup>, o qual utiliza a relação de posições e movimentos do Balé Clássico com a Dança do Ventre como possibilidade pedagógica e reflexão sobre a consciência corporal.

A experiência com o Balé Clássico pode agregar na realização de determinados movimentos, mas acredita-se que cada gênero de dança, dentro de sua especificidade, pode abranger o tipo de trabalho que acredita ser necessário para a construção do corpo cênico, o que vai depender das experiências e metodologias de cada professora, bem como das singularidades e interesses de cada turma que podem trazer demandas diversas. Concordando com Corrêa, Silva e Santos (2017), acredita-se que, independentemente do gênero de dança adotado pelas professoras em sala de aula, é prudente, por parte do docente, buscar aquilo que acredita ser uma prática coerente com o seu papel no espaço de ensino onde está inserido e, também, procurar compreender o porquê das suas escolhas.

Nesse sentido, entende-se como de extrema relevância a conexão da prática docente ao tempo presente, ou seja, a postura pedagógica deve estar relacionada ao conjunto de atitudes expressado no discurso e na prática artística da contemporaneidade, refletindo-se em um ensino caracterizado pelo respeito à diversidade de corpos, pela democracia na dança e pelo incentivo à autonomia (CORRÊA; SANTOS, 2014; CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017).

Sobre as motivações para se tornarem professoras de dança, a professora “A” relata que identificou uma dificuldade de compreensão dos movimentos por ela mesma e por suas colegas devido à metodologia de ensino de sua professora. A partir desse

---

<sup>12</sup> Sâmia Gamal era bailarina no Cassino Ópera por volta de 1940 e dançou na Companhia de Danças *Badia Massabn*, ambas situadas no Egito.

<sup>13</sup> Suheil é bailarina profissional com mais de 20 anos de experiência na Dança do Ventre. Para saber mais: <http://www.suheil.com.br/>.





pensamento, ela começou a procurar outras formas de explicar os movimentos e descobriu seu gosto pela docência nesse processo:

(...) eu perguntei quando que a gente ia começar a ondular o ventre e a minha professora me falou “é um movimento do camelo, só que tu vai parando a movimentação do camelo e vai mantendo a contração no ventre, mas é isso”. E tipo assim, é isso! Tu não te tocou que é isso? E ali eu pensei “cara, não pode ser só essa forma de ensinar uma ondulação” e eu queria saber mais, eu queria mais, eu queria mais informação... e eu percebia que as informações que eu queria eu não recebia da forma como eu gostaria e algumas alunas às vezes tinham dificuldade (...) e eu percebi que eu conseguia explicar a dificuldade delas de uma forma que a professora não explicava, e aquilo me agradava, eu gostava de explicar, gostava de explicar como que ela [a colega/ as colegas] não tava conseguindo fazer o passo e por quê (...), foi assim que eu percebi que aquele amor de ensinar tava se mantendo em mim. (Informação verbal Professora A).

Já a professora “B” menciona que ser professora de Dança do Ventre não é a sua ocupação principal e que possui um emprego que ocupa 40 horas da sua semana. Começou sua trajetória na docência a partir do interesse de suas amigas em fazer aulas de Dança do Ventre, e enxergou nessa oportunidade uma possibilidade de dançar, estudar e se atualizar na área da dança, encontrando motivação em suas alunas:

[...] o que me motiva também são as alunas, né, que eu acho que... que eu acho que enxergar, assim, a importância que a dança adquire na vida delas, é uma coisa que me coloca muito pra frente assim, tipo... ver as pessoas se empoderando, tendo uma outra relação com o corpo, tendo uma outra relação com a sua autoestima, eu acho que... pra mim é bastante importante, né... oportunizar a dança para outras pessoas me motiva bastante. (Informação verbal Professora B).

Em relação à formação continuada, a professora “A” relatou a realização de alguns cursos em Campinas no início de sua formação. A professora “B” cita alguns cursos fora da cidade, um trabalho autodidata – que pode ser relacionado com a professora “A” no início de seu aprendizado – e suas pesquisas pela *internet*. Estas buscas por uma amplitude de suas práticas na Dança do Ventre entre as duas professoras entrevistadas podem ser chamadas de buscas pelos saberes da

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



experiência. Andrade e Godoy (2017) escrevem sobre a importância desse tipo de saber para a formação dos professores de arte. Segundo as autoras:

Na formação de professores em arte, esses saberes podem se complementar, pois os estudantes-artistas que se tornarão professores, na maior parte das vezes, passaram não só por experiências artísticas definidoras da linguagem escolhida, como também pelos bancos escolares. A experiência, nesse caso, fortalece a formação do artista e do professor. (ANDRADE; GODOY, 2017, p.118).

Jesus (2015) complementa a ideia exposta ao discorrer sobre formação:

Pensando na formação de professores, podemos refletir que um sujeito experimentado não é aquele que se acomoda em sua zona de conforto, mas sim aquele que se lança no mundo porque sabe que o seu saber é provisório. Compreende-se, assim, que o educador nessa perspectiva seria aquele que vê o aprender como um processo contínuo, algo que se dá ao longo de uma vida. (JESUS, 2015, p.5).

Nesse sentido, a atuação profissional também é formadora, na perspectiva de que, ao enfrentar situações específicas da prática docente, boa parte das professoras revisam suas crenças em relação ao seu fazer profissional e se colocam em um estado autocrítico. Diante desse estado, compreende-se que a busca por novas informações é uma maneira de ampliar os horizontes. Independente da formação superior em dança, “do professor não se espera uma atitude de passividade em relação ao saber dança, mas sim que ele faça da sua docência uma pesquisa contínua” (CORRÊA; SANTOS, 2014, p. 522).

Para que uma formação continuada exista não precisa necessariamente se estar numa sala de aula – independente do espaço de ensino – ou lendo artigos, teses, livros e outras publicações. Há uma outra alternativa de formação, que é a apreciação de espetáculos, mostras, festivais e/ou performances.

Esse professor que incorpora a arte poderá compartilhar esse universo em seus aspectos mais amplos. O professor que vibra ao descobrir um novo livro, um novo artista, um novo museu; que se entusiasma ao descobrir outra faceta de seu artista predileto (...) sem dúvida terá muito mais a dialogar e a ensinar e

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



estará certamente construindo conhecimento significativo com os estudantes. (MARQUES; BRAZIL, 2014, p.54).

A partir do exposto, sugere-se a apreciação em dança também como possibilidade de formação do ser docente. No entanto, cabe dizer que, no entendimento das autoras do presente estudo, uma formação continuada que se pretenda de forma integral ocupa a pesquisa, a prática e a apreciação. Acredita-se que cada docente faz suas escolhas formativas, mas tais escolhas afetam diretamente os fazeres metodológicos das professoras.

Sobre esses fazeres metodológicos, Giane (2006) aponta a construção de um método pessoal como um dos possíveis caminhos para o ensino da Dança do Ventre. Com forte herança na tradição, em que os conhecimentos sobre a dança eram passados de geração em geração - assim como outras danças, especialmente as populares e folclóricas - a prática docente da Dança do Ventre normalmente envolve a reprodução dos movimentos aprendidos de forma intuitiva sem a consciência do percurso do movimento. Partindo dessa realidade e da vontade de mudança, o desenvolvimento de um método particular aparece como uma possibilidade de ampliar o ensino da Dança do Ventre.

Nesse sentido, a professora “B” relatou que costuma desenvolver um planejamento de acordo com o nível de cada turma. Já a professora “A” possui uma tabela progressiva com passos a serem ensinados em um determinado nível para as alunas, mas relata que essa tabela é flexível ao andamento de cada turma. É interessante refletir que as professoras, apesar de terem um planejamento fixo – seja por turma, seja um planejamento geral – se preocupam com o “como” as alunas compreendem as aulas, o tempo de aprendizado que cada aluna e cada turma possui. Ambas demonstraram preocupação em adaptar o planejamento para cada situação, atitude docente que se aproxima da colocação de Marques e Brazil (2014): “planejar serve para podermos ver adiante, sonhar, desenhar, crer, projetar, vislumbrar caminhos

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



de ação e de transformação com a contribuição da Arte nas vidas dos estudantes” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p.106).

Outra informação interessante de ser destacada neste trabalho é o relato da professora “B”. Segundo ela, seu maior tempo como aluna em aulas de Dança do Ventre foi com a professora “A”. Talvez, por esse motivo, suas formas de planejamento de aula sejam parecidas. Ao perguntar sobre como o andamento da aula costuma acontecer, a professora “A” diz iniciar por um “esqueletinho” e vai progredindo o movimento até a concretização do passo em si. Ela também relata que faz um registro escrito do que cada turma aprendeu. Já a professora “B” começa com alongamento e aquecimento, seguindo para um trabalho de condicionamento físico e, dependendo do nível de aprendizado da turma, ensina passos ou sequências de movimentos. Ao fim, realiza um relaxamento que se destine principalmente aos quadris e aos membros inferiores.

É importante colocar aqui a importância de ter uma preparação corporal anterior ao início dos primeiros movimentos. A professora “A” começa com a repetição de movimentos de forma progressiva e a professora “B” destaca um momento da aula apenas para alongamento e condicionamento para executar determinados passos:

Eu inicio a aula sempre com um alongamento e aquecimento, também costumo fazer um trabalho de condicionamento né, de força, a gente faz abdominal, prancha, agachamento, varia um pouquinho... Então os primeiros 20, 25 minutos da aula são voltados a isso, geralmente a minha turma... As aulas são de uma hora, há... No meio da aula... Depende do nível da turma, mas geralmente, passos, sequência ou coreografia, e no final da aula a gente faz um... Um relaxamento e um alongamentinho também voltado pra... pra área do quadril, dos membros inferiores sobretudo. (Informação verbal Professora B).

Sobre as possíveis estratégias pessoais utilizadas pelas professoras para tornar o ensino mais efetivo, a professora “B” não soube responder e a professora “A” diz utilizar uma abordagem lúdica, forma que encontrou de fazer as alunas se sentirem à vontade:

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Eu levo elas muito na brincadeira. Porque num geral elas tão sempre muito nervosas, tensas pra aprender. E acham que nunca vão conseguir dançar, eu levo isso numa forma um pouco mais... como eu te expliquei, pedacinho por pedacinho até elas entenderem que elas são capazes de fazer, e sempre na brincadeira. (Informação verbal Professora A).

Por envolver uma trajetória ampla, algumas vezes as professoras não percebem as estratégias que utilizam durante uma aula e outra ou entre uma turma e outra. Às vezes, são ações naturalizadas que já estão impregnadas no seu fazer e não são vistas pelas professoras como uma forma pessoal de criar um ambiente de aprendizado mais efetivo para suas alunas. Porém, isso faz parte do caminho particular traçado por cada professora e indica seu perfil docente.

Para essa discussão, podemos trazer o conceito de currículo oculto de Imbernón (2011), usado para se referir aos modelos docentes que a professora interiorizou enquanto aluna. Ou seja, o modo de planejar a atividade docente, as estratégias e hábitos que percebemos nos nossos professores estão implícitos no nosso modo de ensinar. Assim, a elaboração da metodologia particular terá reflexos do currículo oculto mesclado com os traços pessoais de cada docente:

Uma elaboração metodológica não deixa de ser um quebra-cabeça armado com peças de diferentes vivências em um enquadramento pessoal, cuja coerência decorre das experiências e memórias de cada um. Encontramos, assim, a singularidade de cada professor-pesquisador no modo como os seus procedimentos são concretizados a partir de suas ações e convicções, como num processo criativo em que se pode criar sua aula dançada por meio de inspirações, desejos e *insights*. (MILLER, 2012, p.148).

Por esse motivo, a reflexão e a ampliação da prática docente envolvem também a conscientização acerca dos currículos ocultos que atravessam a trajetória formativa:

É relevante que façamos, continuamente, a análise da nossa prática, na tentativa de compreender os “currículos ocultos” que nos fazem professores. Esta compreensão possibilita o posicionamento e a reflexão crítica perante as metodologias de ensino, o que nos faz acolher ou descartar modelos docentes. Mesmo assim, não teremos controle do professor que somos ou queremos ser, pois as fronteiras da experiência e como a exteriorizamos não são precisas, o

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



que transforma a reflexão e a melhora da própria prática numa tentativa e jamais numa certeza absoluta. (FRANKEN, 2013, p.6).

Analisar a prática também envolve o desenvolvimento da sensibilidade enquanto docente que se atenta para o contexto e se coloca no lugar dos(as) alunos(as), trabalhando de forma que “[...] haja cuidado e respeito para com a diversidade cultural e corporal, para com as possibilidades de aprendizado de acordo com os níveis de desenvolvimento e para com o processo e refinamento da autonomia do aluno” (CORRÊA; SANTOS, 2014, p.522).

Ao abordar a autonomia, é possível traçar um cruzamento com o relato da professora “A”, a qual costuma explicar “pedacinho por pedacinho até elas entenderem que elas são capazes de fazer”, algo que, segundo ela, é uma forma de instigar a autoaceitação e a superação de suas alunas. Nesse sentido, autonomia nem sempre é dar liberdade total aos(às) alunos(as), mas deixá-los(las) experimentar e compreender o caminho do movimento no corpo, é refletir sobre o que está se aprendendo durante as aulas e o que aquilo modifica ou acrescenta em suas vidas. Seguindo as pistas de Miller (2012):

No século XXI, faz-se cada vez mais urgente compreender a técnica como um conjunto de vários procedimentos de investigação e aplicação de um conteúdo. Não se trata de apontar o que é melhor ou pior, certo ou errado - ou qualquer outra dicotomia -, mas de eleger, de modo consciente, processos de atuação e transformação para a construção de um corpo cênico que não reduz a pessoa a um instrumento a ser lapidado. Ao contrário, remete-a ao *soma*, ao *eu* indivíduo que trabalha com a autonomia de um pesquisador em prontidão. (MILLER, 2012, p.27).

Faz parte do planejamento docente conseguir direcionar as ações, ao mesmo tempo em que se permite aos alunos experimentarem formas de executar determinado movimento e perceberem caminhos possíveis. Segundo Marques e Brazil (2014), “se a dança for trabalhada como linguagem e construção de arte, o corpo e o movimento serão vividos de outras formas pelos estudantes” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p.38).

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



## **Considerações**

A pesquisa realizada despertou reflexões sobre os fazeres docentes. Acredita-se na possibilidade de potencializar as professoras locais a partir de suas próprias histórias. Cada docente possui sua história peculiar e sua forma de chegar ao lugar da docência, e evidenciar as histórias de professoras locais significa ampliar a visibilidade tanto delas quanto da Dança do Ventre no Brasil; assim como evidenciar cidades ou regiões é uma forma de apontar como a Dança do Ventre se organiza naquele contexto.

Entende-se que esta pesquisa ampliou a percepção acerca das professoras de Dança do Ventre da cidade, como suas experiências influenciam suas formas de pensar e criar as aulas. Além disso, faz repensar as práticas, assim como encontrar pontos parecidos e diferentes entre as formas de pensar as aulas. Para os(as) leitores(as), professores(as) ou futuros(as) professores(as) de dança, é uma possibilidade de conhecer como a Dança do Ventre está disposta na cidade de Rio Grande, e também uma maneira de refletir sobre as práticas docentes das duas professoras entrevistadas. Isso incide na reflexão sobre a própria prática, possibilitando a criação – ou recriação – da forma como pensa em trabalhar como professor(a) de dança.

## **Referências:**

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada. *Art Research Journal*, v.4, n.1, p.114-140, 2017.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v.4, n.3, p.509-526, 2014.

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



CORRÊA, Josiane Franken; SILVA, Iassanã Martins da; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. *Revista da Fundarte*, v.17, n.34, p.31-44, 2017.

FRANKEN, Josiane. Reflexões e Reflexos do Sistema Laban/Bartenieff na Prática Docente em Dança. *Cena em Movimento*, n.3, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 8 fev. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Caroline Kummer de. Olhares para a docência em dança: processos formativos e experiência. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v.20, n.1, p.117-125, 2015.

KUSSUNOKI, Sandra Aparecida Queiroz; AGUIAR, Carmen Maria. Aspectos históricos da dança do ventre e sua prática no Brasil. *Motriz*, v.15, n.3, p.708-712, 2009.

MAHAILA, Brysa. *Os pilares da profissionalização em dança do ventre: história e folclore*, volume 1. São Paulo: Kaleidoscópio de ideias, 2016.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. São Paulo, Cortez, 2014.

MILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança? : dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus, 2012.

OLIVEIRA, Eugênia Squeff de. *Dança do Ventre: técnica, expressão e significados. Uma etnografia nas Escolas de dança em Pelotas/RS*. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Sociologia e Política, Universidade de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1555>>. Acesso em 28 ago. 2016.

OLIVEIRA, Ana Carolina Moreira de. A relação ensino e dança: diálogos entre Laban e a dança do ventre. *História e Culturas*, v.2, n.3, p.26-39, 2014.

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





PEREZ, Vanessa Sanders Curi; HAAS, Aline Nogueira; GONÇALVES, Ângela Cristina Bugs; LIMA, Isadora de Souza Maia. Formação de professoras de dança do ventre. *Revista da Fundarte*, v.1, p.29-32, 2012.

PORTUGAL, Ana Raquel. O legado árabe no Brasil. *Ibérica - Revista interdisciplinar de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos*, v.5, n.16, p.4-21, 2011.

GIANEI, Beatris Cristina Possato. *Arabesco: imaginários e violências nas narrativas da dança do Oriente*. 2006. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253776/1/Giane\\_i\\_BeatrisCristina\\_Possato\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253776/1/Giane_i_BeatrisCristina_Possato_M.pdf)>. Acesso em 21 mar 2018.

ROBLE, Odilon José; LIMA, Karen Adrie de. Dança do ventre: evoluções e proposições de uma década. *Pensar a prática*, v.16, n.4, p.956-1270, 2013.

XAVIER, Cíntia Nepomuceno. *Do oito ao Infinito: por uma dança sem ventre, performática, híbrida, impertinente*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5669?mode=full>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

OLIVEIRA, Thaynara Garcia de; CORRÊA, Josiane Franken; LESSA, Helena Thofehrn. Prática Docente e Dança do Ventre: um estudo sobre professoras em atuação na cidade de Rio Grande. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.73-89, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**TAMBORES DE VIDA: UMA PESQUISA DO  
TAMBOR DE CRIOLA DE JAMARY DOS  
PRETOS A PARTIR DO MÉTODO  
BAILARINO-PESQUISADOR-INTÉRPRETE**

**MARIA JULIA MARANZATO ALVES SIMÃO  
LARISSA SATO TURTELLI**



## "TAMBORES DE VIDA: UMA PESQUISA DO TAMBOR DE CRIOLA DE JAMARY DOS PRETOS A PARTIR DO MÉTODO BAILARINO-PESQUISADOR-INTÉRPRETE"

Maria Julia Maranzato Alves Simão<sup>1</sup>  
Larissa Sato Turtelli<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo traz a análise e as reflexões das experiências vividas dentro de um processo de pesquisa de campo realizada no quilombo Jamary dos Pretos (MA), através do método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete). Explorando o funcionamento do método diante da experiência da Intérprete, o artigo tem o objetivo de relatar e decodificar os movimentos presentes na dança do Tambor de Crioula, manifestação popular tradicional na comunidade pesquisada, além de contar com um breve relato sobre o processo criativo resultante dessa pesquisa.

**Palavras-chave:** Tambor de Crioula; Método BPI; Dança do Brasil.

## "DRUMS OF LIFE: A SEARCH OF JAMARY'S CREOLE DRUM FROM THE BLACKS-DANCER-RESEARCHER-INTERPRETER METHOD"

**Abstract:** This article brings an analysis and reflections of the experiences lived in a process of field research in the quilombo Jamary dos Pretos (MA, Brazil) based on the BPI Method (Dancer-Researcher-Performer). Aiming to explain the Method from the researcher's experience within it, this article reports and decodes Tambor de Crioula's dance movements, a popular and traditional manifestation in the community in which the research was taken, and also briefly reports the resulting creative process.

**Keywords:** Drums of Crioula; BPI method; Brazil dance.

### Introdução

O presente artigo<sup>3</sup> trata de uma investigação artística realizada a partir do eixo *Co-habitar com a Fonte* do método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI), tendo

---

<sup>1</sup> Maria Julia M. Alves Simão é bailarina e professora de dança, participa do Grupo de Pesquisa Bailarino -Pesquisador- Intérprete (BPI) e Dança do Brasil. Graduada em Dança e Mestra em Artes da Cena, ambos pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - SP) E-mail: [mjmaranzatoalves@gmail.com](mailto:mjmaranzatoalves@gmail.com)

<sup>2</sup> Larissa Sato Turtelli é Bailarina, intérprete e diretora no método Bailarino-Pesquisador-Intérprete. Professora Doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP), com atuação na Graduação em Dança e na Pós-Graduação em Artes da Cena. Chefe do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Unicamp. E-mail: [l.turtelli@iar.unicamp.br](mailto:l.turtelli@iar.unicamp.br)

<sup>3</sup> Este artigo está relacionado à pesquisa de mestrado da primeira autora: "Dançar para as Nossas Senhoras: um estudo na confluência de coabitares do método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete)" (2015-2017), com orientação da Profa. Dra. Larissa Turtelli, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).



como foco uma pesquisa de campo na comunidade Jamarý dos Pretos, no Maranhão, durante a festa de Nossa Senhora das Graças de dezembro de 2015, na qual, além dos contextos do cotidiano e de preparações para o evento, foram observadas as ladainhas, o hasteamento e retirada de mastro, a procissão e o Tambor de Crioula desta comunidade. Após o término dessa pesquisa de campo, empreendida pela primeira autora deste artigo, foi investigado em estúdio, junto a sua orientadora – e segunda autora - o que esse trabalho mobilizou sensível e artisticamente em seu corpo.

A partir da experiência da intérprete em pesquisa de campo e das análises e reflexões efetivadas juntamente com sua orientadora, esse trabalho expõe as decodificações dos movimentos observados na dança do Tambor de Crioula da comunidade Jamarý dos Pretos. Para essa análise corporal foi utilizada como base a Estrutura Física e Anatomia Simbólica do método BPI, bem como a Técnica dos Sentidos do mesmo método.

A comunidade quilombola de Jamarý dos Pretos, localizada a 470 km de São Luís (MA), tem uma média de quinhentos moradores nos seus seis mil hectares, de acordo com o INCRA (Pinheiro, 2015). Não se sabe ao certo o ano de formação do quilombo. Segundo Pinheiro (2015, p. 2): “A referência mais antiga ao quilombo de Jamarý em documentação oficial data de 1841 e consta em um auto de apreensão de escravos fugidos”.

A chegada ao quilombo se dá através de 8 km partindo da BR, em estrada de terra curvilínea, aberta pelos próprios moradores no meio da mata. Dentro do quilombo existem pequenos “bairros” mais isolados: Bela Vista, Arrudá e Cajual. Essas localidades ficam mais afastadas da sede do Jamarý e, em geral, vivem nelas alguns núcleos de uma mesma família.

A maioria dos quilombolas tem suas casas construídas ao redor da sede, que está localizada na parte central do quilombo. Trata-se de um barracão com chão de cimento, cercado por alguns pilares que dão sustentação ao telhado. Ao seu lado fica a capela, atrás se encontra a escola e, à sua frente, o campo de futebol. Ao redor dessa parte central ficam as casas, que foram construídas espaçadas umas



das outras, possibilitando que entre elas se instalassem novas edificações: alguns bares, uma igreja evangélica e pequenas vendas.

O solo das ruas do quilombo é de terra vermelha, que se mistura com gramados e grandes árvores existentes no local. No período em que a primeira autora esteve no Jamariz, era época de seca. Portanto, tudo aparentava estar ressecado: a terra levantava poeira, os gramados tinham um tom de verde amarelado e apenas algumas árvores estavam com as folhas verdes.

A maioria das casas do quilombo já é cimentada. São pequenas e simples, com chão de cimento e um quintal próprio, delimitado por cercas de arame. Ainda existem algumas casas feitas de barro e outras que ainda não têm o acabamento completo – possuem algumas partes de barro ou de cimento.

A energia elétrica chegou para os jamarizeiros em 2006, apenas dentro de suas casas; nas ruas do quilombo não há postes de iluminação. Portanto, mesmo com energia elétrica, o escuro ainda predomina nas ruas da comunidade no período noturno.

Devido ao histórico isolamento geográfico do quilombo, a cultura de subsistência sempre foi comum aos moradores do lugar. A criação de animais faz parte dessa cultura – cria-se gado, galinhas e porcos, todos soltos, circulando livremente pelo quilombo. Na época de cheia (inverno) é quando se mata mais bichos para alimentação, pois as chuvas fazem o rio subir, muitas vezes alagando a ponte que existe na estrada e dá acesso ao quilombo, deixando os moradores ilhados e, conseqüentemente, impossibilitados de comprar carne na cidade de Turiaçu.

Antigamente, plantava-se “mandioca, milho, feijão, batata, abóbora, gergelim, cará e árvores frutíferas como mangueiras, cajueiros, mamoeiros e bananeiras, preservando-se palmeirais e madeiras de lei” (Odwyer, 2002, p. 183). Ainda existem plantações dessas culturas no quilombo, mas a chegada da eletricidade e os recursos obtidos com programas sociais têm modificado esse cenário.

Atualmente, os jamarizeiros têm a possibilidade de comprar aparelhos domésticos como geladeira, TV, fogão e máquina de lavar roupa, além de



brinquedos, remédios e alimentos industrializados, como refrigerantes, salgadinhos e bolachas, aos quais até bem pouco tempo não tinham acesso. Com isso, o interesse pelo roçado, entre os quilombolas, tem diminuído.

### **O Tambor de Crioula**

A festa de Nossa Senhora das Graças tem início com o Tambor de Crioula no dia 29 de dezembro, e termina no dia primeiro de janeiro, com a retirada do mastro. Assim, pode-se entender que a duradoura festa é um acontecimento de suma importância para os moradores do Jmary: “Todos são unânimes em descrever a grandeza dessa festa, que dura até quatro dias, vindo gente de todos os povoados próximos” (Odwyer 2002, p.200). A festa apresenta diversas dinâmicas: a ladainha, o Tambor de Crioula, o hasteamento e retirada do mastro e a procissão.

Muitos moradores do Jmary, com os quais a pesquisadora conversou sobre a origem do Tambor de Crioula, disseram que este vem do período da escravização. segundo eles, tocava-se o Tambor para fazer barulho e algazarra, o que chamava a atenção dos senhores de escravos enquanto facilitava a fuga de alguns deles.

Odwyer (2002, p.204) apresenta outra versão sobre a origem do Tambor de Crioula, ao relatar que:

[...] fomos apresentados à Sra. Maria Borges, moradora do Jmary há 90 anos, que associou esse festejo à Lei Áurea: foi assim no dia da libertação. Papai contava que os pretos fizeram tambor nas fazendas, para comemorar a libertação, e cantaram se despedindo até de manhã. Quando o dia amanheceu, cadê os pretos? Caíram todos no mundo.

Para Ferreti (1981), o Tambor de Crioula era realizado por motivos de pagamento de promessa, datas comemorativas (aniversários, despedidas e dias santos) e até para reunião de amigos.

Os moradores do Jmary dos Pretos, enquanto a dança do Tambor de Crioula estava ocorrendo durante a Festa de Nossa Senhora das Graças, contaram para a primeira autora que, ali, naquele momento do Tambor, seus antepassados também estavam presentes na festa: “eles puxam as pessoas para dançar, dançam com elas e, muitas vezes, conduzem os quilombolas durante o ato”.

SIMÃO, Maria Julia Maranzato Alves; TURTELLI, Larissa Sato. "Tambores de vida: uma pesquisa do Tambor de Crioula de Jmary dos Pretos a partir do método bailarino-pesquisador-intérprete". . *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.91-111, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Em vista desses dados e da vivência da primeira autora durante o Tambor de Crioula, foi constatado que esse é um momento de viva conexão das pessoas da comunidade com a história do quilombo e com os antepassados que viveram ali. Além disso, notou-se a alegria dos jamarizeiros e sua necessidade premente de dançar o Tambor de Crioula, como se aquela dança os renovasse, desse uma nova energia para aqueles corpos. O momento do Tambor de Crioula era um respiro em meio à dura realidade que é a vida no quilombo:

É de lá que o tambor rufa o inconformismo, desdenha da mesmice, do padrão. É lá que a toada ignora a submissão, que a fogueira consome a dor e transforma-a em força radiante. É lá que os pés das coreiras vão sedimentando um outro lugar e seus gritos ultrapassam fronteiras. (CORDEIRO, 2006, p. 36).

O sentido percebido no Tambor de Crioula do Jamary, durante a pesquisa, é ressaltado por Santos (in Boletim, 1995, p.3): “Nas cidades e povoados do interior do Estado, o tambor de crioula tem uma força vital”.

É comum que cada comunidade ou grupo praticante do Tambor de Crioula tenha sua referência quanto à origem do Tambor:

[...] em muitos casos não há uma narrativa geral sobre o tambor e sua origem ancestral, e sim a história específica de determinado grupo de tambor, demonstrando que, naquilo que costumamos chamar de cultura popular, há espaço para a individualidade, a diferenciação. (BARROS, 2006, p. 42).

O que se pode afirmar é que se trata de uma manifestação originalmente negra que remete ao período da escravidão no Brasil:

Embora não seja possível apurar com exatidão as origens históricas do tambor de crioula, na memória dos brincantes mais velhos e em fontes históricas, podem se encontrar registradas, desde o século XIX, referências a cultos religiosos concebidos como formas de lazer, devoção e resistência. (FIGUEIREDO e OLIVEIRA, 2012).

SIMÃO, Maria Julia Maranzato Alves; TURTELLI, Larissa Sato. "Tambores de vida: uma pesquisa do Tambor de Crioula de Jamary dos Pretos a partir do método bailarino-pesquisador-intérprete". . *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.91-111, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



O Tambor de Crioula acontece num formato de roda, na qual os homens tocam os tambores e as mulheres compõem o restante da roda e entram no meio desta para dançar. Essa estrutura foi observada na pesquisa de campo realizada no quilombo Jamary dos Pretos e é também citada por Odwyer (2002, p.202) e por Ferreti (1981, p.6).

Dentro da dança do Tambor de Crioula acontece a punga, movimento no qual a mulher que está dançando no centro da roda bate com seu umbigo no de outra mulher que está em volta do círculo. Tal movimento indica que a mulher que recebeu a punga deve entrar na roda para dançar. Rocha (2014, p. 374) descreve: “A punga, então, varia de dançante para dançante, sendo caracterizada pelo encontro, uma rápida batida entre as barrigas das mulheres que darão, dessa forma, a pungada, ou seja, a umbigada”.

A punga também pode ser dada para os tamboreiros. Nessa estrutura, a mulher dança bem próxima aos tambores, e, em seus movimentos, ela apresenta uma acentuação do umbigo direcionada aos instrumentos e a seus tocadores, fazendo esse movimento para cada um dos tambores presentes.

O gesto da umbigada é antigo e há registros de que tenha sido trazido para o Brasil juntamente com os negros escravizados. Tal movimento é indicado por alguns autores como um gesto ligado à sexualidade, principalmente por ser “característico de danças de lúdica amorosa banto-africanas, por vezes associadas às cerimônias de noivado: o lembamento” (DIAS, 2001, p.10).

O som do Tambor de Crioula fica a cargo dos tamboreiros, nome dado aos homens que tocam esses instrumentos. Para isso são utilizados três tambores: um recebe o nome de tambor grande, ou rufador, e os outros dois menores são chamados de meia (ou socador) e crivador (ou pererenga). Dessa maneira, “O grande puxa e o meia (tambor do meio), acompanha os outros” (SANTOS, 1995, p.3).

Os tambores, que são feitos de troncos de árvore, apresentam um afunilamento em uma ponta e são cobertos com couro animal em outra. O tambor grande do Jamary dos Pretos tem mais de um metro de comprimento e é coberto





com couro de vaca. Já os tambores menores são mais curtos e têm um menor diâmetro; sua cobertura é feita com couro de cobra.

No Tambor de Crioula do Jamarý, os homens se revezam para tocar o instrumento: os três tambores ficam na posição horizontal e os tamboreiros se acomodam como se estivessem sentados em cima deles para tocá-los. O toque se dá num ritmo acelerado. Os tambores menores são mais agudos e seguem o toque do tambor grande, que é tocado também por um quarto homem, na parte do tronco, com dois pedaços de madeira que remetem a baquetas. O toque desse quarto homem é mais acelerado e agudo que o som dos demais tambores. Ferreti e Sandler (1995, p.1) descrevem essa mesma estrutura em suas pesquisas, com a diferença do tambor grande ficar de pé:

O tambor grande é amarrado à cintura do tocadador chefe, de pé, preso entre suas pernas. Os dois menores são apoiados no chão, sobre um tronco, com os tocadores sentados como os tambores entre suas pernas. Um ajudante, agachado atrás do tambor grande percute as duas matracas, produzindo interessantes variações de acompanhamento.

O ato dos tocadores de sentar sobre os tambores e de nomeá-los, bem como a sua maneira de tocar os instrumentos e de afiná-los, não são características inerentes apenas ao Tambor de Crioula, ou à comunidade Jamarý dos Pretos. Pereira (2005, p. 366) ressalta que “chama a atenção à similaridade das formas de alguns tambores africanos e brasileiros, bem como o hábito de nomeá-los, de utilizá-los em números de três, de sentar sobre eles durante os rituais e a maneira de afiná-los”.



Figura 1 - Tambores de Crioula no altar da antiga capela de Jamary dos Pretos (MA), foto do arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

A relação dos jamarizeiros com o Tambor vai além do ato de tocar o instrumento. Quando não estão sendo usados, os tambores ficam na capela do quilombo, e não é qualquer pessoa que aguenta tocá-los. As mãos dos tamboreiros ficam machucadas, sangram e adquirem bolhas. Porém, eles parecem não se importar com isso, passando a impressão de que a força que o tambor traz é o mais importante naquele momento.

Antes de serem tocados, os tambores são afinados próximos a uma fogueira para que o couro fique mais esticado. Durante a festa de Nossa Senhora das Graças, enquanto os instrumentos estavam sendo aquecidos, alguns tamboreiros se aproximavam e os tocavam, colocando os ouvidos próximos a eles, ouvindo o som com atenção para checar se estavam afinados.

SIMÃO, Maria Julia Maranzato Alves; TURTELLI, Larissa Sato. "Tambores de vida: uma pesquisa do Tambor de Crioula de Jamary dos Pretos a partir do método bailarino-pesquisador-intérprete". . *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.91-111, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Os cantos do Tambor de Crioula no quilombo são realizados normalmente por Seu Antônio Carneiro, um senhor de idade, nascido e crescido no Jamary. Segundo ODWYER (2002, p. 203), as letras e os versos cantados no Tambor:

[...] referem-se aos lugares comuns no imaginário do povoado: a mata e seus encantamentos, as mulheres e sua dança, a busca da liberdade, a alegria de conviver com os amigos, de cantar, dançar e viver, o trato com o gado e outras atividades do cotidiano de seus moradores.



Fig. 2- Tambores de Crioula sendo afinados no fogo, em Jamary dos Pretos (MA).  
Foto do arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

### **O método BPI enquanto base da pesquisa**

O método BPI, criado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Graziela Rodrigues, é formado por três eixos (Rodrigues, 2003): Inventário no corpo, Co-habitar com a Fonte e Estruturação da Personagem. Esses eixos são desenvolvidos a partir de cinco ferramentas:

SIMÃO, Maria Julia Maranzato Alves; TURTELLI, Larissa Sato. "Tambores de vida: uma pesquisa do Tambor de Crioula de Jamary dos Pretos a partir do método bailarino-pesquisador-intérprete". . *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.91-111, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Técnica de Dança, Técnica dos Sentidos, Laboratórios dirigidos, Pesquisas de Campo e os Registros, que auxiliam o intérprete na “realização corporal que irá produzir uma Arte gerada no cerne do corpo da pessoa” (Rodrigues, 2010, p. 1).

O Inventário no corpo é o primeiro eixo a ser trabalhado no método. Nele, o intérprete realiza uma pesquisa em torno de seu histórico familiar e cultural, a fim de auxiliar o despertar de sua memória corporal, contribuindo assim para o reconhecimento dos conteúdos culturais e sensíveis presentes em seu corpo, como mostra Rodrigues (2003, p. 79): “Nessa fase introdutória, a memória do corpo é ativada, possibilitando que ao longo do processo ocorra uma autodescoberta quanto às próprias sensações, sentimentos, história cultural e social”.

Como parte fundamental do desenvolvimento no método e da compreensão do Inventário no Corpo, ocorre o trabalho da Técnica de Dança do método BPI, chamada de Estrutura Física e Anatomia Simbólica. Aspectos essenciais dessa técnica são trabalhados em todo o corpo, usando, por exemplo, diferentes gradações de enraizamento dos pés, sendo elas raízes soltas, médias ou profundas; a atuação dos diferentes apoios dos pés, podendo ser grandes apoios (metatarso, calcanhar bordas internas ou externas) ou pequenos apoios; a pelve pesando para o chão com a imagem de um prolongamento do cóccix que vai até o solo; os movimentos com o quadril que desenham o símbolo do infinito ( $\infty$ ); a soltura e alternância das escápulas; a região do esterno articulada até os braços como um estandarte, construindo um eixo mastro flexível; e as posturas variando entre perpendicular, abaulada, paralela e com o esterno direcionado para o céu.

As diferentes movimentações dos pés são particularmente importantes dentro dessa técnica de dança do método BPI, já que a partir dos pés todo o corpo se estrutura, e porque muitas vezes eles anunciam o conteúdo simbólico que se manifestará no corpo. As diferentes gradações de esforço empregado pelos pés em direção ao solo ganham imagem de raízes que se estendem das solas dos pés e penetram o solo em diferentes profundidades. Quando os pés estão bem conectados ao chão, com a intenção de penetrá-lo em profundidade, obtêm-se as raízes profundas. As raízes médias se dão quando as solas dos pés penetram o solo



além da superfície, mas permitem mobilidade e destreza. Já as raízes soltas aparecem quando o contato dos pés com o chão é superficial: uma sutílização dos apoios dos pés (Rodrigues 2005, p. 46).

A Estrutura Física também auxilia o intérprete a se preparar para o próximo eixo do método, o Co-habitar com a Fonte. O enraizamento adquirido na Estrutura Física amplia a percepção do corpo do bailarino e de seus sentidos, deixando-o, assim, aberto e sensível, pronto para coletar dados sobre si e sobre o ambiente.

A Estrutura Física é usada também para que o bailarino-pesquisador-intérprete decodifique a movimentação vista em campo. Através dela, é possível analisar a penetração dos pés no solo, o direcionamento e os movimentos do sacro e da parte superior da coluna, a formação do eixo-mastro, as gradações de tónus, os pulsos e impulsos, dentre outros.

No eixo Co-habitar com a Fonte, o intérprete escolhe uma pesquisa de campo a ser realizada. Sua escolha – o quê e onde pesquisar – é determinada por suas próprias motivações internas (RODRIGUES, 2003, p.106). No caso desta pesquisadora, a motivação de investigar o quilombo Jamary dos Pretos e o Tambor de Crioula, dançado no Quilombo, na festa de Nossa Senhora das Graças, foi decorrente de um processo anteriormente realizado pela primeira autora desse artigo e com direção da segunda, no qual a dinâmica da personagem que dançava e zelava por Nossa Senhora foi muito forte.

Dentro do método BPI, a relação durante a pesquisa de campo é delicada e deve ser estabelecida aos poucos, com respeito e sem pressa, buscando gradativamente uma sintonia com o outro. Deve-se respeitar a abertura que o pesquisado está dando a cada momento, observando os indícios dados por ele. Rodrigues et al. (2016, p. 559) reforçam sobre a relação entre pesquisador e pesquisado:

Na perspectiva do método BPI, se não há uma abertura da parte do pesquisado, se ele não teve empatia e sintonia com o pesquisador e o pesquisador com ele, se não há uma reciprocidade, este não será um campo de pesquisa que terá continuidade, deve-se procurar outro local. As próprias pessoas pesquisadas são quem atestam se houve ou não essa reciprocidade, através dos seus gestos, das suas falas e das suas atitudes

SIMÃO, Maria Julia Maranzato Alves; TURTELLI, Larissa Sato. "Tambores de vida: uma pesquisa do Tambor de Crioula de Jamary dos Pretos a partir do método bailarino-pesquisador-intérprete". . *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.91-111, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



de abertura e acolhimento em relação ao pesquisador. O franco interesse do pesquisador pelo pesquisado muitas vezes faz este sentir-se reconhecido por aquilo que vive.

Com o desenvolvimento das relações em campo, o pesquisador começa a sentir-se parte do local e aceito pelos pesquisados. Ele vive uma relação de alteridade, na qual não cabem idealizações das pessoas pesquisadas. São feitas preparações, antes de ir a campo, que envolvem trabalhos práticos e reflexivos para que o pesquisador busque um olhar consciente das relações de poder, e que não romantize as realidades com as quais entra em contato.

O foco da pesquisa de campo no eixo Co-Habitar com a Fonte são as relações interpessoais. Antes do intérprete ir para a pesquisa, é feita uma preparação que envolve um trabalho corporal e emocional, bem como reflexões a respeito de diversos aspectos envolvidos nessa relação com os pesquisados, como as relações de poder, os limites e os estados de receptividade. As condições de atenção e concentração trabalhadas ao longo de todo o processo no método BPI devem ser as melhores possíveis nesse momento. O intérprete em campo mantém o seu foco nas relações com os pesquisados, ao mesmo tempo em que está atento às suas próprias sensações e sentimentos. (Rodrigues et al. 2016, p.557-558).

Durante o Co-habitar com a Fonte são realizados registros da pesquisa que são os diários de campo, nos quais o bailarino-pesquisador-intérprete documenta as vivências da pesquisa de campo, bem como suas impressões pessoais e, possivelmente, registros audiovisuais. Esse material é posteriormente analisado e, em alguns casos como o desta pesquisa, as filmagens são utilizadas para decodificar as dinâmicas e a Estrutura Física presentes nas movimentações pesquisadas.

A pesquisa de campo é intercalada com os laboratórios dirigidos. Os dojos<sup>4</sup>, que acolhem as movimentações carregadas de sensações e imagens, emanam do corpo do intérprete, fruto da sua interação com o campo. Os laboratórios são

---

4 "Os estudos de imagem corporal consideram ao redor do corpo, uma extensão do corpo, por ser uma esfera de sensibilidade especial. Segundo Paul Schilder, do ponto de vista psicológico, os arredores do corpo são animados por ele. Em dança, este espaço significa um espaço pessoal que, segundo Laban, é chamado Kinesfera. Em tradições orientais este espaço em torno do corpo é chamado de dōjo, espaço este que o guerreiro deve cuidar para que não seja invadido pelo inimigo por ser parte de seu corpo". (RODRIGUES e MULLER, 2006, p.136).



elaborados pelo diretor, com o intuito de que ocorra o reconhecimento do material de pesquisa no corpo do intérprete. Como parte desse eixo do Co-habitar com a Fonte podem também ser estudadas no corpo e experimentadas as movimentações vividas na pesquisa de campo. Este eixo “possibilita uma rica interação entre corpos. [...] O pesquisador, ao estabelecer uma fina sintonia no contato com o outro, poderá sintonizar-se consigo mesmo e se conhecer” (RODRIGUES, 2003, p. 105).

Nos laboratórios dirigidos, além da Estrutura Física, utiliza-se a Técnica dos Sentidos, que ocorre no corpo do intérprete através de “circuitos de imagens/sensações/emoções/movimentos, não importando a ordem na qual eles se apresentem” (RODRIGUES, 2010, p.2). Tal circuito permite que o intérprete entre em contato com seus conteúdos corporais, reconhecendo-os e os integrando em sua dança.

O terceiro eixo do método BPI, a Estruturação da Personagem, tem início quando, nos laboratórios dirigidos do Co-habitar com a Fonte, aparecem imagens de paisagens que começam a se repetir e a se ligar à imagem de um “alguém” que habita nelas. Aparecem, então, movimentos resultantes de imagens corporais que configuram o corpo de alguém imaginário. Assim, uma personagem é criada, fruto das relações pessoais do intérprete com o campo pesquisado. Entende-se, portanto, que: “A personagem emerge do Co-habitar com a Fonte e do que essa vivência despertou na própria pessoa.” (RODRIGUES, 2003, p. 121).

A personagem é fruto da vivência de vários corpos que, durante os laboratórios de movimento, encontram uma maneira de se nuclear, permitindo, assim, chegar ao “momento em que ocorre a fusão dos corpos, que pronuncia uma personagem” (op.cit., p. 130). A chamada Incorporação da personagem no BPI ocorre quando “a pessoa alcança uma integração das suas sensações, das suas emoções e das suas imagens, vindas até então soltas e desconectadas” (RODRIGUES, 2003, p.124).

### **O Tambor de Crioula de Jamary dos Pretos e seus movimentos**

Em seu parecer técnico, o IPHAN (2007) ressalta a carência bibliográfica relacionada ao Tambor de Crioula:

SIMÃO, Maria Julia Maranzato Alves; TURTELLI, Larissa Sato. "Tambores de vida: uma pesquisa do Tambor de Crioula de Jamary dos Pretos a partir do método bailarino-pesquisador-intérprete". . *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.91-111, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



[...] o Tambor de Crioula, manifestação cultural que vem ganhando destaque e visibilidade em sua trajetória, não conta até agora com um volume de pesquisas à altura de sua antiguidade, de sua importância e densidade no conjunto das práticas culturais de tradição afrodescendente no Maranhão. (IPHAN, 2007, pg. 3).

Nas bibliografias relacionadas ao Tambor de Crioula encontram-se descrições sobre a dança. No entanto, essas são breves e genéricas. Nesse artigo, busca-se fazer uma descrição mais esmiuçada do corpo de determinadas mulheres que dançam o Tambor de Crioula no Jamary dos Pretos, a partir de alguns aspectos: as observações durante o Co-habitar com a Fonte no quilombo, a experimentação dessa dança no corpo da primeira autora, o registro em vídeo de alguns trechos da dança e a decodificação dos movimentos junto à segunda autora. Esta decodificação da dança do Tambor de Crioula teve como referência a Estrutura Física do método BPI.

-Mulher 01: apresentava em sua dança os pés com raízes médias, os quais desenhavam um movimento de abrir e fechar para as laterais, empurrando e sugando o chão. Nessa movimentação a mulher percorria a roda e parava diante dos tambores. Suas escápulas movimentavam-se na lateral em relação aos tambores, pontuando os ombros diante deles. Ela tinha uma postura que ia de abaulada para vertical, e nesse momento ocorria em seu corpo uma pontuação do umbigo (punga) no ar, como se saudasse os tamboreiros.

A mulher movimentava a saia como se cobrisse os tambores com ela; suas mãos seguravam-na e faziam movimentos que a deixavam com o formato de um arco passando em cima dos tambores. Ao mover os pés, retirando-os do chão, eles imediatamente voltavam para o piso, como se algo os puxasse de volta, fazendo um movimento acelerado em forma circular diante dos tambores. Nesse momento seu corpo apresentava uma forte tração para o chão, e ela fazia um movimento de sugar com os pés e de levantar a saia com uma das mãos, como se ela puxasse algo do chão com aquela roupa. Ainda nessa dinâmica, ocorria um sutil acento na região do umbigo/baixo ventre.

SIMÃO, Maria Julia Maranzato Alves; TURTELLI, Larissa Sato. "Tambores de vida: uma pesquisa do Tambor de Crioula de Jamary dos Pretos a partir do método bailarino-pesquisador-intérprete". . *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.91-111, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





- Mulher 02: seus pés davam pequenos passos para frente ou para trás e quase que deslizavam pelo espaço, com pequenos movimentos de sugar o chão. O fluxo de seu corpo era constante; movimentava-se desenhando um círculo no espaço, a base do seu tronco apoiando-se nas pernas, de modo a ficar "sentada nos ísquios". Em relação ao eixo vertical, o seu tronco estava ora na perpendicular, ora para trás, e quando sua postura alterava, ocorria uma pontuação do umbigo. Ela dançava próxima dos tambores, utilizava principalmente os pequenos apoios dos pés e suas raízes eram profundas.

A mulher segurava a saia sustentando-a à sua frente, deixando suas pernas à mostra, enquanto todo o corpo entrava em movimentos de giros. Em alguns momentos realizava fluxos de giros contínuos, nos quais seu tronco mostrava-se firme, porém com uma pequena oscilação de postura que iniciava por uma inclinação do osso esterno na direção dos tambores.

- Mulher 03: dançando bem perto dos tambores, esta mulher movimentou-se cruzando um pé na frente do outro, fazendo a forma de um quadrado no chão. Seus pés apresentavam raízes soltas e o apoio predominante era o do metatarso. Seu tronco ficava numa postura levemente inclinada para frente, e, nos momentos em que ficava ereto, apresentava uma pontuação firme e precisa do umbigo para com os tambores. Ao entrar em giros, ela segurava sua saia em uma ponta e outra, deixando-a aberta e mostrando suas pernas.

Por vezes, esta mulher percorria o espaço com o comando do quadril, que fazia movimentos pequenos e ágeis, remetendo ao infinito ( $\infty$ ). Os movimentos de seus pés avançavam, também, em passos miúdos e ligeiros.

- Mulher 04: seus pés eram articulados e apresentavam raízes mais profundas. Em sua dança, realizada de frente para os tambores, a mulher cruzava um pé na frente do outro, formando um quadrado no chão. O pé que saía do chão retornava a ele com um aterramento cada vez maior. Essa mulher segurava uma ponta da saia em



cada mão e passava-a quase que por cima dos tambores. Com a postura na perpendicular, a mulher por vezes aproximava dos tambores, alternadamente, o esterno e o umbigo, realizando uma punção diante deles. Sua movimentação apresentava um fluxo de aproximação e distanciamento dos tambores; era como se eles a puxassem para perto.

- Mulher 05: seus pés moviam-se com raízes soltas, eram ágeis e utilizavam seus pequenos apoios. A mulher fazia um desenho de infinito ( $\infty$ ) com os pés no chão, enquanto seu quadril movimentava-se para as laterais. Segurava a ponta de sua saia com as duas mãos, movendo-a como se cobrisse ou envolvesse os tambores com ela, deixando as pernas à mostra, enquanto seu tronco fazia uma pontuação no espaço com o umbigo (punga), principalmente para a direção dos tambores. Ao entrar em giros, seus pés ganhavam uma maior tração para o chão. Essa mulher seguia um fluxo, em sua dança, de percorrer a roda, passando por todas as pessoas, com os pés ágeis utilizando os pequenos apoios, segurando em sua saia e retornando para perto dos tambores.

- Mulher 06: segurava a ponta da saia com uma das mãos de modo a levantá-la, deixando suas pernas à mostra. Com a saia ela realizava movimentos de infinito ( $\infty$ ) diante dos tambores. Seus pés movimentavam-se de modo a formar um quadrado no chão; ela utilizava principalmente os grandes apoios dos pés. O pé que ia para frente apresentava uma tração para o chão que reverberava em seu quadril. Este, por sua vez, se movimentava para as laterais. Ao entrar em giros, a mulher elevava um dos joelhos, e, então, marcava o pé no chão, acentuando-o. No giro, uma mão segurava a saia e a outra ficava direcionada para cima.

A partir da pesquisa de campo e das análises empreendidas, conclui-se que existe no Tambor de Crioula dançado pelas mulheres do Jamary, um fluxo, no qual, através do uso das raízes médias, com os pés movimentando-se aceleradamente, elas se aproximam e recuam em relação ao tambor, num movimento quase que



circular em que os pés estão sempre em movimento. Cada mulher que entra para dançar reafirma esse fluxo que vem por meio das várias mulheres, tornando-se quase palpável no espaço. O corpo sente este fluxo quando entra na roda, como a primeira autora pôde sentir quando foi convidada pelas mulheres do Jamarý a dançar junto a elas.

O tônus corporal das mulheres não é extremamente elevado. É um tônus médio em que seus pés demonstram um contato com o chão, que vai além da superfície, com passos miúdos e raízes médias que alteram os apoios dos pés ao relacionar-se com o tambor. Suas mãos também acompanham esse tônus, que permite que elas movam a saia fazendo movimentos que remetem a cobrir algo com a vestimenta, passá-la pelo tambor e mostrar parte das pernas.

Ocorre também uma variação de postura do corpo das mulheres, que vai de ereta para abaulada, principalmente quando estão em relação com o tambor. Quando estão abauladas e retornam ao seu eixo, ocorre um acento do umbigo direcionado para o tambor – a punga. Enquanto essas variações de posturas acontecem, o quadril das mulheres movimenta-se fazendo um pequeno e ágil “infinito”, que, em alguns momentos, ganha acentos nas laterais.

Os pontos citados acima foram comuns à maioria das mulheres observadas durante o Tambor de Crioula no Jamarý dos Pretos. Porém, cada uma delas possui particularidades e diferenças em sua dança. Algumas apresentam um tronco mais enrijecido; outras pontuam mais o apoio dos pés no metatarso ou no calcanhar; enquanto outras mulheres apresentam um movimento de quadril mais evidente e acentuado.

Em síntese, no Tambor de Crioula vivenciado no quilombo Jamarý dos Pretos, foram observados uma matriz bem definida de pés ágeis com raízes médias, um fluxo de relação das dançantes com um desenho circular de avanços e recuos com os tambores, uma variação de postura entre vertical e abaulada, um movimento ágil do quadril em “infinito” com acentos nas laterais - que em determinados momentos produz a punga - e a manipulação da saia para compor a sua dança. Ainda que com



uma matriz definida, cada uma das mulheres possui diferenças no seu modo de dançar, na maneira de segurar a saia e de pungar.

Quando a primeira autora foi convidada pelas mulheres a entrar na roda para dançar, pôde experimentar o som dos tambores ressoando vigorosamente em seus ouvidos. Além disso, foi possível perceber o fluxo de movimentos de aproximação e recuo em relação aos tambores e sentir uma forte necessidade de dançar perto deles. O toque dos tambores dava força e impulso para a dança, que parecia energizar o corpo, propiciando um sentimento de segurança e de liberdade.

Ficou evidente que o elemento “tambor” é o ponto central do Tambor de Crioula. A dança das mulheres segue o ritmo tocado no couro do tambor grande. Foi possível perceber, nessa dança observada em Jamary dos Pretos, a força da sexualidade muito presente, visível na movimentação das mulheres que entravam na roda e dançavam a maior parte do tempo perto dos tamboreiros, realizando movimentos com as saias e com o quadril em relação ao tambor, muitas vezes deixando parte das pernas à mostra e sempre pontuando seu corpo na punção.

## **Considerações**

O principal foco deste artigo foi trazer uma análise esmiuçada da movimentação presente no Tambor de Crioula, pesquisado na comunidade quilombola Jamary dos Pretos, uma vez que, no geral, faltam descrições dos movimentos das danças de manifestações populares brasileiras, que tratem desses corpos dançantes com mais sutilezas.

No entanto, essa pesquisa de campo foi também parte de um processo de criação artística dentro do método BPI, que trouxe resultados corporais práticos. Desse modo, se faz aqui um breve relato dos resultados<sup>5</sup> artísticos da pesquisa de campo.

---

<sup>5</sup> Para uma leitura mais profunda sobre os resultados corporais dessa pesquisa, indica-se a leitura da dissertação de mestrado da primeira autora, com orientação da segunda autora: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330365/1/Alves\\_MariaJuliaMaranzato\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330365/1/Alves_MariaJuliaMaranzato_M.pdf)



Com o desenvolvimento dos laboratórios dirigidos, realizados após o retorno da pesquisa de campo, durante aproximadamente um ano de trabalho, instaurou-se no corpo da primeira autora uma personagem com o nome de Dalma. A personagem tem como características um quadril grande e pesado para o chão, cabelos curtos, uma voz grossa que dá a sensação da garganta aberta e larga, um púbis pulsante e pés descalços e sujos que penetram e marcam o chão.

Dalma tem em seu corpo um sentido de sexualidade e fertilidade, que ficam claros nos movimentos de báscula do púbis e quadril, em alguns momentos mais curtos, rápidos e bem acentuados, em outros, mais sutis. Esses movimentos despertam em Dalma um corpo fértil ligado a um sentido de renovação e de restauração.

A personagem tem uma profunda conexão com um tambor. É como se Dalma fosse a alma desse tambor, um corpo tambor. No processo artístico foi utilizado um atabaque, o qual foi amplamente trabalhado no corpo da primeira autora, com direção da segunda, de modo a se tornar parte de sua imagem corporal. O corpo da intérprete e o tambor tornavam-se um só; o tambor dançava sendo carregado pela personagem e também era tocado em cena. Em alguns momentos, o som do tambor dava vida para o corpo de Dalma. Em outros, era o movimento pulsante da personagem que dava vida para o tambor, e a junção dos dois revitalizava a terra habitada por ela.

Apesar de ter ocorrido uma negação por parte da intérprete no início do processo de criação, os conteúdos relacionados à sexualidade estavam fortemente presentes em seu corpo, e o campo pesquisado, juntamente com os laboratórios dirigidos, ajudou a despertar tal conteúdo.

Essa sexualidade despertada no corpo da intérprete, a partir do seu encontro com a pesquisa de campo, não estava ligada a uma relação homem-mulher, e sim a uma troca de energias que gerava outros conteúdos no corpo, que o faziam pulsar. A aceitação desse conteúdo por parte da intérprete possibilitou uma liberação do fluxo dos sentidos e, com isso, uma potencialização da modelagem que vinha se instaurando nos laboratórios.



Essa questão da sexualidade, que emergiu do corpo da intérprete, é um ponto importante do Tambor de Crioula. Na pesquisa de campo no quilombo Jamary dos Pretos, as mulheres dançavam diante dos tambores com suas saias levantadas, sendo perceptível haver uma ligação do baixo ventre delas com esses tambores e com o som que eles faziam.

Durante essa pesquisa, notou-se nitidamente a força e a importância que tem o tambor para os moradores de lá. No entanto, foi possível observar a dimensão dessa força apenas quando conteúdos relacionados ao tambor e aos sons que ele produz começaram a aparecer nos laboratórios dirigidos. Foi possível perceber como tocar o tambor, bem como senti-lo no corpo e ouvir seus sons, o que mobilizava o corpo da intérprete, trazendo um fluxo de imagens/sensações/emoções e movimentos que dava passagem para que outros conteúdos emergissem.

No método BPI não há como prever o que será exteriorizado nos corpos dos intérpretes a partir do seu encontro com as pessoas das pesquisas de campo.

Os trabalhos artísticos no método BPI distanciam-se de uma reprodução direta, ou de uma estilização, do que foi pesquisado, pois nesse processo a criação origina-se do encontro de cada intérprete com o campo de pesquisa; encontro este que desencadeia um dinamismo das imagens do intérprete, provindas de sua identidade corporal. (Rodrigues et al. 2016, p.561).

A resultante desse processo artístico foi a personagem Dalma, que no seu percurso de vida traz um rito de fecundidade em seu corpo-tambor que se espraia para todo o espaço. Essa resultante está intimamente ligada à pesquisa de campo realizada e a conteúdos que estavam imanentes no corpo da intérprete. O método BPI favorece que estes conteúdos imanentes venham à tona. E, por estarem fortemente ligados a uma identidade corporal do intérprete, surgem com uma potência que lhes é única. "Tambores de vida" são aqueles que renovam uma força de vida nos corpos dançantes, com liberdade e assunção.



## Referências:

DIAS, P. *A outra festa negra*. Artigo publicado na coletânea “Festa: Cultura e Sociabilidade na América Portuguesa”, FFLCH/USP. São Paulo, Hucitec/Edusp, 2001.

FERRETTI, Sergio F. *“Tambor de Crioula”*. 1981. Rio de Janeiro: FUNARTE. 1981.  
FERRETI, S.; SANTOS, M. R. C; SANDLER, P.; PEREIRA, E. CMF – Comissão Maranhense de Folclore, *Boletim n 03*, 1995.

FIGUEIREDO, Kit e OLIVEIRA, Gabriel. *Tambor de Crioula do Maranhão*. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=yhtHsZniyIE>> .Acesso em 10/10/2016.

IPHAN. *Tambor de Crioula: parecer técnico*. 2007, 15p. Ministério da Cultura, Brasília, 2007.

O'DWYER, E. C. *“Quilombos: identidade étnica e territorialidade”*. 2002. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2002.

PEREIRA, E. A. *“Os Tambores estão frios: Herança cultural e sincretismo religioso no ritual de Candombe”*, 2005. Juiz de fora: Funalfa Edições; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

PINHEIRO, A. C. *“Terras de Quilombo”* para: Projeto Formulação de uma Linguagem Pública sobre Comunidades Quilombolas, 2015. Belo Horizonte- MG.  
RAMASSOTE, R. M.; BARROS, V; CORDEIRO R. R. *“Os Tambores da Ilha”*. 2006.  
IPHAN. São Luís -M, 2006.

ROCHA. M *“Patrimônio imaterial: o Tambor de Crioula”*. 2014. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 373-380, jan./jul. 2014.

RODRIGUES, G.E.F. *“O Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete) e o desenvolvimento da imagem corporal: reflexões que consideram o discurso de bailarinas que vivenciaram um processo criativo baseado neste método”*. 2003. 171p. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SIMÃO, Maria Julia Maranzato Alves; TURTELLI, Larissa Sato. "Tambores de vida: uma pesquisa do Tambor de Crioula de Jamary dos Pretos a partir do método bailarino-pesquisador-intérprete". . *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.91-111, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**BERÊ FUHRO SOUTO: PILATES E PALAVRA  
COREOGRAFADA**

**MIRIAM BROCKMANN GUIMARÃES  
DÉBORA SOUTO ALLEMAND**





## BERÊ FUHRO SOUTO: PILATES E PALAVRA COREOGRAFADA

*Miriam Brockmann Guimarães<sup>1</sup>*

*Débora Souto Allemand<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo discutir estratégias de composição coreográfica utilizadas pela diretora Berê em espetáculos do Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto. Abordam-se os caminhos que a diretora percorreu para preparar suas intérprete-criadoras, dentre eles a técnica de Pilates e a respiração, e o uso de voz e de palavra coreografada. A pesquisa é baseada no método da cartografia, pois a pesquisadora está imbricada com o objeto estudado. São utilizados como instrumentos metodológicos, entrevistas com as intérprete-criadoras do grupo, bem como o TCC da coautora deste trabalho. Percebe-se que a diretora tinha uma vivência muito sensível com suas bailarinas, agregando democraticamente diferentes pessoas em suas composições.

**Palavras-chave:** Estratégias de composição; Palavra coreografada; Pilates.

## BERÊ FUHRO SOUTO: PILATES AND CHOREOGRAPHED WORD

**Abstract:** The present work have as objective to discuss strategies of choreographic composition used by the director Berê in spectacles of the Contemporary Center Berê Fuhro Souto. The ways that the director took to prepare her interpreter-creators, among them the pilates technique and breathing and use of the voice and choreographed word. The research is based on the cartography method, because the researcher is involved with the object studied. Are used as methodological tools interviews with group interpreter-creators, as well as the final work university graduate of the coauthor of this research. We realized that the director had a very sensitive experience with her dancers, democratically adding different people in her compositions.

**Keywords:** Choreographic strategies; Choreographed word; Pilates.

Este trabalho trata das estratégias de composição coreográfica utilizadas pela diretora Berê junto ao Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto. Aborda, assim, o uso da técnica de pilates aliada à respiração e criação a partir da voz e da palavra. Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, apresentado ao Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas

---

<sup>1</sup> Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas. Atua nas áreas da dança, teatro e cinema.

<sup>2</sup> Professora de dança no município de Pelotas/RS. Graduada em Arquitetura e Urbanismo e Licenciada em Dança pela UFPel, Mestra em Arquitetura e Urbanismo pela UFPel. Trabalha com aproximações entre dança e espaços urbanos.



em março de 2018<sup>3</sup>, com a orientação da segunda autora deste texto. Além de orientadora do trabalho, Débora foi intérprete-criadora do grupo tratado no artigo, trazendo informações a partir de sua prática como bailarina<sup>4</sup>.

Embora o TCC tenha sido recortado para analisar as estratégias de composição no espetáculo *Tempos Brancos: Uma Poética Sobre a Memória*, a pesquisa abarcou a forma de trabalho em toda a carreira da professora. Isto se deu especialmente pela metodologia das entrevistas abertas que possibilitaram às três entrevistadas, sensibilizadas com a recente morte da diretora Berê<sup>5</sup>, um acesso às suas memórias em relação com o grupo Centro Contemporâneo. Assim, este artigo tem como objetivo discutir sobre a estratégia de composição a partir do pilates e da chamada palavra coreografada, denominação dada por Berê para seu trabalho de criação.

A metodologia do trabalho se deu com base no método da cartografia (ROLNIK, 2006; DELEUZE e GUATTARI, 1995), permitindo a aproximação da pesquisadora com as entrevistadas, imbricando pesquisadora e objeto de pesquisa e proporcionando afetos entre as envolvidas. Além das entrevistas, utilizou-se como instrumento para esta pesquisa o TCC “A dança e a cidade: diálogos sobre o espaço urbano e a criação artística”, produzido por Débora Allemand em 2014<sup>6</sup>, e, especialmente, a entrevista com Berê Fuhro Souto disponibilizada em anexo no TCC.

---

<sup>3</sup> GUIMARÃES, Miriam Brockmann. *Tempos Brancos: rememorando estratégias de composição coreográfica*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

<sup>4</sup> Estas informações constam no texto original do TCC em forma de depoimentos da orientadora do trabalho.

<sup>5</sup> Berê Fuhro Souto faleceu na data de 21 de março de 2017 e as entrevistas foram realizadas em outubro do mesmo ano.

<sup>6</sup> ALLEMAND, Débora Souto. *A dança e a cidade: diálogos sobre o espaço urbano e a criação artística*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal de Pelotas, 2014.



## **Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto: didática e percepção de mundo**

O grupo foi criado em 1990, em Pelotas/RS, e até 2016 obteve diversas formações de intérpretes-criadoras<sup>7</sup>. As técnicas de preparação corporal se baseavam na dança contemporânea, no teatro e na dança-teatro. E os trabalhos, normalmente, eram apresentados em locais diferentes dos tradicionais – na rua, em prédios históricos da cidade, etc. -, o que proporcionava diferentes relações com os espectadores (PALAVRA COREOGRAFADA, 2018).

O grupo fazia aulas de contato-improvisação, alongamento, força, pilates e estratégias de consciência corporal, como alavancas e respiração. Além disso, utilizava estratégias de confiança entre as integrantes do grupo e trabalhava com técnica de voz para “buscar movimento através das palavras” (BERÊ in ALLEMAND, 2014, p. 143). O mote principal de criação do grupo eram letras, palavras e textos.

Berê lutava pela profissionalização da dança, portanto nenhuma das intérpretes-criadoras pagava mensalidade pelo trabalho da professora. Todas as tarefas eram divididas entre as integrantes. Débora, por exemplo, organizava a parte de produção, sistematizando projetos junto com a diretora. Também criou o site Palavra Coreografada<sup>8</sup>, organizando os materiais coreográficos da diretora, como uma forma de contribuir com a parte histórica (GUIMARÃES, 2018).

A professora dizia que todos poderiam ser bailarinos (ALLEMAND, 2014). Para ela, todos eram capazes, o que atraía uma diversidade corporal enorme, com pessoas que nunca tinham dançado: adultos, crianças, gordos, gente com trajetória no balé clássico, enfim, um infinito de diferenças. Cris conta que, para Berê, pouco importava de onde vinha e como esse bailarino se apresentava diante da vida em relação à dança (in GUIMARÃES, 2018, p. 168): “O que encantava a Berê é tu conviver com pessoas diferentes [...] Berê dizia: tu tens que vivenciar outras tribos para que tu possas criar a tua própria”. Era uma pessoa que agregava outras,

---

<sup>7</sup> Escolhemos nos referir no feminino sempre que formos falar sobre as integrantes do grupo, pois a grande maioria eram mulheres.

<sup>8</sup> Pode ser acessado em: <http://palavracoreografad.wixsite.com/centrocontemporaneo>.



constantemente, influenciando muitos nesse comportamento de distribuir-se por onde passava.

Neste sentido, a diretora “tinha capacidade de tratar as pessoas humanamente com um objetivo ou uma meta artística” (BRUNA in GUIMARÃES, 2018 p. 132), exaltando as capacidades e potencialidades de cada um. Berê tentava trabalhar de forma leve e pensava que “A maior verdade da vida é fazer o que te faz bem” (BRUNA in GUIMARÃES, 2018 p. 132). Muitas vezes levava tarefas para casa e agregava seus familiares no trabalho, como a Cris (in GUIMARÃES, 2018, p. 168), que era sua nora: “[...] eu e a Berê fazíamos trabalhos em casa, muito simples, textos, direção”. Nessa relação próxima à Berê, a entrevistada declara o gosto da diretora por misturar linguagens artísticas em suas aulas.

A diretora também agregava várias áreas do conhecimento em suas obras: “ela tinha esse hábito de chamar especialistas em suas áreas” (in GUIMARÃES, 2018, p. 112). As intérpretes-criadoras concordam no quanto ela agregava pessoas para ajudarem a compor os espetáculos, dando oportunidade para muitos artistas. Além de acreditar no conhecimento específico dos profissionais que compõem o ramo das artes cênicas, “Berê aproveitava a formação de cada um, [...] às vezes ela dava aula, às vezes ela pedia pra uma de nós darmos aula” (BRUNA in GUIMARÃES, 2018, p. 134).

Débora conta sua trajetória com Berê em relação à pesquisa sobre concepções do que é dança contemporânea e como entendeu e adentrou nas suas aulas. Nas vivências entre improvisos e estímulos para criar, ofereceu suas memórias e sua percepção de como enxerga agora, como professora, o aprendizado trazido das aulas do grupo.

Foi com a Berê que eu entendi o que era dança contemporânea mesmo. Porque eu achava que fazia dança contemporânea antes de trabalhar com ela. Claro, no curso de Dança eu já comecei a ter experiências como intérprete-criadora né, porque entrei em 2008 e foi ali que comecei a transformar minha forma de ver e entender a dança. Mas no grupo da Berê é que eu entendi como era essa função de ela dar um tema ou um estímulo para que a gente improvisasse. Volta e meia a gente reclamava que ela fazia muito rápido, nem nos dava tempo de experimentar direito e já queria que a gente definisse uma sequência e passasse pros outros. Sempre tinha



um momento de conversa no final das aulas. É engraçado porque pra falar do Centro Contemporâneo eu preciso falar muito da Berê, o grupo é sempre a cara de seu coreógrafo. E, além disso, a filosofia do grupo é a filosofia de vida da pessoa mesmo, não dá pra ser democrático na vida e autoritária na dança, por exemplo, e vice-versa. (in GUIMARÃES, 2018, p. 28).

Assim, a sensibilidade era uma marca forte de Berê, que trazia para o grupo também esta característica. “Não agradava fazer audição e escolher um bailarino e outro não [...] era só ver se funciona pra ti, dispensando processos de competição” (BRUNA in GUIMARÃES, 2018, p. 132). Não só Bruna, como todas as entrevistadas, falaram da democracia no trabalho de Berê, com o pensamento de agregar, de somar, distanciando-se da competição pela questão da exclusão que ela acarreta. Corrêa e Hoffmann (2014) refletem que hoje se pensa em ideais de respeito, diversidade e democracia e essa educação inclusiva, interdisciplinar, independente do que é abordado pelo docente em dança, tem condições de fomentar um momento democrático de expressão e criação artística.

A abordagem da diretora corrobora com o que Corrêa e Hoffmann (2014) trazem, pois como professoras, temos a compreensão de que lidamos com diferentes corpos, todos com suas limitações, que necessitam ser respeitadas. Assim, para Lima (2006) os concursos que visam à competição e o processo de imitação de danças já configuradas perdem este foco na representação de um diálogo estético para construção de sentidos, que tem a possibilidade de promover a consciência pelo movimento e a própria direção, com o fato de sentir e expressar, já a competição leva o aluno a extremos ligados ao processo de disputa de território.

Neste viés, a educação somática através do pilates era a base técnica utilizada pela professora para realizar a preparação corporal do grupo. Berê era licenciada em Educação Física e tinha grande preocupação com o corpo das alunas. O pilates é compreendido por nós tanto como uma possibilidade de preparação quanto como uma estratégia de composição coreográfica, por ser uma técnica que permite o respeito ao tempo e aos limites de cada uma.



## **Estratégias de criação: pilates como base e a voz como fio condutor**

Dentro da ideia de dança contemporânea como arte que respeita as limitações e trabalha com as potencialidades de cada bailarino, Josi reflete: “Me deparei com a dança contemporânea que é uma criação inusitada a todo o momento, passei a enxergar a aula de dança sem ter um roteiro” (in GUIMARÃES, 2018, p. 124). A entrevistada se refere à experiência que Berê tinha em utilizar a improvisação como estratégia de criação. Para Mundim (2012), a improvisação mexe na dose de liberdade dos movimentos, cria grande quantidade de variáveis desestabilizadoras do sistema, exprime seu modo de expressão de compor e faz encontrar a sua forma, instigando a não acomodar-se com os hábitos. Ainda sobre a improvisação nas aulas de Berê, Débora (in GUIMARÃES, 2018, p. 46) complementa:

Berê usava a improvisação para criação/investigação de movimentos em aula, mas não levava a improvisação pro palco. Ela mesma dizia que não gostava. Assim, acho que em alguns momentos tinha improvisado. Mas era muito raro. A improvisação era usada pra depois criar coreografia mais fechada, definida mesmo.

Para Berê, a imaginação era fundamental no papel criador da bailarina. Cris relatou que a professora “montava os espetáculos, as pessoas trabalhavam, ela costurava as coisas, escrevia, fazia os tópicos, fazia um roteiro que só ela compreendia” (in GUIMARÃES, 2018, p. 170). Através do imaginário criativo e da experimentação é acentuado o movimento, e as histórias vividas no corpo se transformam em partituras coreográficas (LOBO; NAVAS, 2008). Josiane conta que utiliza hoje em dia, em suas aulas, estratégias de exercícios propostos nas aulas da Berê, como os duos e as trocas, acionando o corpo um do outro, bem como alongamentos diversos e textos de carga cênica, misturando-se não só às áreas do teatro, mas também a outras.

Eu vou facilitando vocês de um modo que vocês vão exercitando a imaginação e criando seus próprios passos, isso eu gosto de definir sempre,



porque tá no meu método de dança, que é aquela função da chuva que eu digo, se a chuva arrasou a tua casa, tu tens um tipo de sentimento, e se a chuva é boa pra tua colheita, o teu sentimento é outro. É daquelas partituras que vocês vão criando, eu vou montando as coreografias. Na hora que eu vou olho assim, eu já sei mais ou menos quem encaixa com quem, aonde, aonde vou te colocar, enfim. A criação é conjunta, os textos e roteiros. (BERÊ in ALLEMAND, 2014, p. 140-141).

Para os autores Borsani e Vieira (2014), o bailarino, também chamado de intérprete ou intérprete-criador, torna-se mais ativo, deixando de ser apenas executor das proposições do coreógrafo, por meio de suas habilidades técnicas, e passa a ser requisitado por ele na composição de suas obras. Ao mesmo tempo em que o coreógrafo assume o papel de diretor, apresentando a função de estimular os bailarinos a elaborarem um material, conforme suas ideias, histórias de vida e repertório corporal, que depois possam organizar e/ou estruturar para virar coreografia. Acontecem então, “novas propostas e estratégias de composição em dança” (BORSANI; VIEIRA, 2014, s.p.). Assim, foram anos de espetáculos de dança contemporânea, e muitas propostas foram acionadas nos corpos dançantes dos seus elencos.

Chamamos o trabalho da diretora de Educação Somática, pois Berê tinha conhecimentos empíricos (FORTIN, 1992), além de ser uma “pessoa da prática”, experimentando, muitas vezes no próprio corpo, diferentes maneiras de realizar os exercícios e tarefas de criação (figura 1).



Figura 1: Improvisação em Jam Session. Foto: Janine Tomberg, 2014.



A professora também entendia que seu trabalho movia profundamente os indivíduos que se propunham a improvisar, pois seguia o ideal da educação somática de “[...] unificação corpo/espírito do indivíduo.” (FORTIN, 1992, p. 94). A diretora tinha consciência do quanto mexia com as memórias das intérpretes-criadoras (ALLEMAND, 2014), corroborando com a ideia de Feldenkrais sobre a ação do movimento sobre a consciência:

A maior parte do que vai dentro de nós, permanece embotado ou escondido de nós, até que atinge os músculos. Sabemos o que está acontecendo dentro de nós, logo que os músculos da face, coração ou do aparelho respiratório, se organizam em padrões, conhecidos por nós como medo, ansiedade, riso ou qualquer outro sentimento. (FELDENKRAIS, 1977, p. 56).

Berê trabalhava com a expressividade a partir da voz e do movimento consciente, cujo dispositivo para acionar essa relação era o pilates. Alguns autores atribuem esse aumento das capacidades expressivas do dançarino à educação somática. Para Fortin (1992), o essencial para o artista reside em exprimir em movimento a comunicação que estabelece com ele mesmo, a relação que ele cria com seu meio e o olhar que ele traz sobre sua cultura e a sociedade na qual ele vive. Por isso, conhecer-se através do pilates era uma estratégia do grupo Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto.

Berê “trazia um conhecimento anatômico do corpo” (JOSIANE in GUIMARÃES, 2018, p. 103), transferindo para a dança os princípios do pilates: respiração, equilíbrio, ações de imobilidade e força. Assim, “[...] não existia modelo, e sim ações feitas para o preparo do corpo. Muitos exemplos se repetiam, ela voltava a trabalhar e o pilates trazia esse conhecimento do corpo” (JOSIANE in GUIMARÃES, 2018, p. 103).

Segundo Denovaro (2012), o Método Pilates foi criado e desenvolvido por Joseph Pilates como forma de condicionamento físico com consciência, buscando o controle da musculatura para a postura e os movimentos do corpo. “Ele formulou





seis princípios básicos: respiração, centramento, controle, concentração, fluidez e precisão (PILATES, 1998), que, ao longo do tempo, foram ampliados, a partir do diálogo com outros métodos, como o *Feldenkrais* e a *Ideokinesis* [...]” (DENOVARO, 2012, p. 97). Assim como diversos expoentes da educação somática, Pilates também trabalhou na reabilitação de bailarinos, o que originou a formação de bailarinos na técnica de pilates e seu uso nas artes da cena.

A respiração era um dos princípios muito abordados no Centro Contemporâneo, não só para realizar os exercícios de pilates como para trabalhar com a voz como estratégia de criação coreográfica. Louppe (2012) considera que nada é mais certo que observar a mobilidade, os movimentos involuntários, profundos na contração e dilatação do tórax, pois a respiração é abertura do corpo. Uma conexão do interior com o exterior, um filtro movido de sensações e responsável pelo fluxo da vida. A dança contemporânea procurou encontrar a conexão com as qualidades de movimentos e aciona essas memórias do corpo.

Para Louppe (2012), é necessária uma consciência para a respiração - heranças de movimentos de longa tradição. Os conhecimentos sensoriais e intelectuais orientais que a dança contemporânea busca desenvolver no estudo do movimento, como os movimentos pulmonares, determinam os dois modos do movimento e da sua expressão, mudanças da matéria corporal, partindo para outra fisicalidade pelo processo da respiração.

Berê “tinha um método dela de dança” (CRISTIANE in GUIMARÃES, 2018, p. 179) e para que este método acontecesse, era necessário comprometimento do aluno com o processo criativo. Uma das preparações que era realizada era o estudo do corpo vocal, “a diretora Berê trabalhava com movimentações através de falas poéticas, temas geradores, uma linguagem que buscava acionar gestos e tonalidades vocais, a voz como fio condutor do processo” (JOSIANE in GUIMARÃES, 2018, p. 110). Esse trabalho com a voz em cena é particularmente um amparo para as poéticas de palavras.

Segundo Mônica Dantas (2012), a voz pode ser utilizada como ampliação da respiração, emergindo da gestão dos ruídos e sons provenientes do ato de respirar,



potencializados pelo esforço do corpo que dança. Essas sonoridades surgem como um prolongamento do corpo dançante, acentuando sua expressividade fundamental. Como sublinha Febvre (1995), é como se o corpo dançante se deixasse transbordar por suas funções orgânicas ou por suas pulsões, o que acaba por dramatizá-lo, mesmo que o contexto coreográfico não seja aquele do drama.

Para Santos *et. al.* (2007), a voz no teatro é a parte central no processo de criação e preparação de atores. Seu uso abrange o domínio do aparelho fonador e da preparação de uma poética da voz. Berê trabalhava com aspectos da dança-teatro pelo recurso do uso da voz em seus espetáculos (GUIMARÃES, 2018), transformando a cena também pelo olhar literário.

Outra possibilidade de emprego da voz é como partitura rítmica ou melódica. Nesse caso, a voz está a serviço da produção de uma musicalidade que impregna o corpo dançante e que suscita variações rítmicas nos seus movimentos. Muitas vezes, a voz sustenta ou pontua o movimento, compartilha de seu trajeto espacial e energético por meio de suas variações de altura e timbre. A palavra pode surgir nesse jogo, mas o ritmo e a melodia é que são os protagonistas (DANTAS, 2012).

Assim, Berê mesclava muito as linguagens artísticas e, com base na técnica de pilates, e tendo como motivo de criação a literatura, instigava as bailarinas a criarem movimentações a partir do interior e das sensações, pois a voz, a palavra e os gestos nas tarefas dadas por ela poderiam significar algo no corpo de cada uma, multiplicando ações corporais.

### **Afetações e transformações: Educação para a vida**

O trabalho de Berê foi intenso no uso da voz e palavra, compartilhando de seu trajeto espacial e energético por meio de suas variações de altura e timbre. A diretora pôde fazer uso desta estratégia em seus espetáculos, que abriam o verbo para poetizá-lo. Havia improvisação nas aulas, relações com o ritmo e um trabalho colaborativo que misturava muitos corpos diferentes.



Berê costumava trabalhar com múltiplas linguagens de arte. Dança, literatura, música e material audiovisual eram criados em conjunto durante o processo de composição da obra. Um dos pontos fortes de seu trabalho era a união, a força e a sensibilidade de todos os que se envolviam e seus modos de captar o ser humano para o sensível.

Um processo muito discutido e referenciado pelas entrevistadas foi sobre o modo como a diretora direcionava suas aulas, buscando potencialidades, fossem elas muitas vezes desconhecidas pelas próprias intérpretes-criadoras em seu grupo. Mas Berê tinha a capacidade de enxergar o lado artístico, instigando suas bailarinas. Para ela, os problemas e as formas de ver e experimentar o mundo se complementam em ação e movimento.

Estas observações contribuem no processo formador de pesquisa em dança e necessitam de olhares para formar um manancial de trabalhos que valorizem ainda mais os trabalhos artísticos produzidos. Ramificando as passagens da dança na história e no tempo, existem raízes para muitos caminhos e, cartograficamente, temos a oportunidade de mapear as técnicas e possibilidades diversas em dança.

Berê deixa, para professores e coreógrafos, um material importante sobre estratégias de criação especialmente a partir do uso da palavra coreografada. Um exemplo de desprendimento é que ela conseguia dividir tarefas e deixar que o momento de criação pudesse passar por todas as intérpretes-criadoras, para que cada uma pudesse dar o seu melhor. Tudo isso facilitado através do uso da técnica do pilates e dos ideais da educação somática, respeitando os limites de cada uma e exaltando as potencialidades como artistas e seres humanos.

## Referências:

ALLEMAND, Débora Souto, *A dança e a cidade: diálogos sobre o espaço urbano e a criação artística*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

GUIMARÃES, Miriam Brockmann; ALLEMAND, Débora Souto. Berê Fuhro Souto: pilates e palavra coreografada. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.113-125, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



BORSANI, Flávia B.; VIEIRA, Alba P. Possíveis conexões entre coreógrafo, bailarinos e obra no processo de criação do pas de deux de Bachiana nº1. In: VIII CONGRESSO ABRACE, 8, Belo Horizonte, MG, 2014. Anais... Disponível em: <<http://portalabrace.org/viiicongresso/resumos/pesquisadanca/BORSANI20Flavia20B20VIEIRA20Alba20P.pdf>>. Acessado em: 16 fev. 2018.

CORRÊA, Josiane Franken; HOFFMANN, Carmen Anita. A composição coreográfica nos processos de ensino e aprendizagem em dança. *Revista Informe C3*, v. 05, p. 102-111, 2014.

DANTAS, Mônica Fagundes. *Desejos de memória*: procedimentos de recriação de coreografias de Eva Schul. *Revista Cena*, v.2, n.11, p.1-24, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

DENOVARO, Daniel Becker. A Educação Somática na Formação do Ator: A Contribuição Do Método Pilates. *Revista Repertório*, Salvador, nº 18, p. 94-100, 2012.

FEBVRE, Michèle. *Danse contemporaine et théâtralité*. Paris: Editions Chiron, 1995.

FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1977.

FORTIN, S. O ensino da dança moderna: o que dois professores experientes sabem, valorizam e fazem. *Tese de doutorado*. Universidade Estadual de Ohio, 1992.

GUIMARÃES, Miriam Brockmann. Tempos Brancos: lembrando estratégias de composição coreográfica. 2018. 186f. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Licenciatura em Dança) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

LIMA, Marlini Dorneles de. Composição coreográfica na dança: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico. 2006. 91f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Florianópolis, 2006.

LOBO, Lenora; CÁSSIA Navas. *Arte da composição: teatro do movimento*. Brasília: LGE Editora, 2008.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MUNDIM, Ana Carolina (org). *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade: uma experiência de pesquisa em dança contemporânea*. Uberlândia: Composer, 2012.

GUIMARÃES, Miriam Brockmann; ALLEMAND, Débora Souto. Berê Fuhro Souto: pilates e palavra coreografada. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.113-125, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



PALAVRA COREOGRAFADA. *A companhia*. Disponível em: <http://palavracoreografad.wixsite.com/centrocontemporaneo/a-companhia>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTOS, C. R.; SCARPELLI, C.; GAYOTTO, L. H. da C. Manifestações da voz nos processos criativos das artes, do teatro e da dança. In: *4ª MOSTRA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE VOZ DA PUC-SP*, 2005, São Paulo, BR. Anais... São Paulo: Pontifícia universidade católica de São Paulo, 2005.

GUIMARÃES, Miriam Brockmann; ALLEMAND, Débora Souto. Berê Fuhro Souto: pilates e palavra coreografada. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.113-125, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**PROCEDIMENTOS  
ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS EM DANÇA A  
PARTIR DA DECOLONIALIDADE E DA  
AUTOBIOGRAFIA**

**NEILA CRISTINA BALDI  
JÚLIA URACH DONATA DE OLIVEIRA  
ISABELA TEIXEIRA PATIAS**



## PROCEDIMENTOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS EM DANÇA A PARTIR DA DECOLONIALIDADE E DA AUTOBIOGRAFIA

*Neila Cristina Baldi<sup>1</sup>  
Júlia Urach Donata de Oliveira<sup>2</sup>  
Isabela Teixeira Patias<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente texto discute a criação de procedimentos artístico-pedagógicos em Dança, desenvolvidos no Programa de Licenciaturas (Prolicen) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dentro do Grupo de Pesquisa (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias). Os mesmos foram produzidos a partir da leitura e discussão de textos sobre decolonialidade e autobiografia. Posteriormente, estes procedimentos foram testados entre os participantes do grupo de pesquisa e após os testes e rediscussões, executados com crianças e adolescentes em espaços formais e não formais de ensino.

**Palavras-chave:** Dança; Decolonialidade; Autobiografia.

### ARTISTIC-PEDAGOGICAL PROCEDURES IN DANCE FROM DECOLONIALITY AND AUTOBIOGRAPHY

**Abstract:** This paper discuss about artistic pedagogical procedures created to Dance, developed in the Programa de Licenciaturas (Prolicen) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), within the Research Group (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias). These was produced from reading and discuss of paper about decoloniality and autobiography. Posteriorly, this procedures was tested between the people of the research group and, after test and rediscussion, executed with children and teenager in formal and no-formal spaces of teaching.

**Keywords:** Dance; Decoloniality; Autobiography.

### Introdução

O ensino da dança tem se caracterizado, tanto nos espaços formais quanto não formais, por um modelo pedagógico repetitivo e diretivo, no qual o professor demonstra o movimento e o estudante tenta reproduzi-lo. Ou seja, o professor é o

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Artes Cênicas. Líder do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias).

<sup>2</sup> Licencianda em Dança. Foi bolsista do Programa de Licenciatura (Prolicen), da Universidade Federal de Santa Maria, no período de julho e agosto de 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias).

<sup>3</sup> Licencianda em Dança. Foi bolsista do Programa de Licenciatura (Prolicen), da Universidade Federal de Santa Maria, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias).



detentor do conhecimento, que será 'passado' para o estudante, numa concepção 'bancária' de educação (FREIRE, 1996). Este modelo de ensino tem se perpetuado desde que as primeiras danças foram sistematizadas, no século XII. No caso específico das escolas de dança, ainda há o agravante de os estudantes de dança virarem professores e acabarem repetindo os modelos vivenciados. Em escolas da educação básica, onde há aulas de dança, este modelo também muitas vezes é repetido. Diante disso, durante o ano de 2018, o Grupo de Pesquisa (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias) se dedicou a produzir procedimentos de ensino de Dança que não seguissem o modelo tradicional. Para isso, se debruçou nas leituras sobre decolonialidade, a partir de Silva e Santiago (2016), Oliveira e Candau (2010), Penna (2014), Silva e Santos (2017) e Rosevics (2017); e autobiografia, a partir de Fortuna (2012), Peres (2011), Zanella (2011), Oliveira (2011) e Dominicé (2010).

Após a leitura e discussão dos textos, elencamos palavras-chave para estimular a criação dos procedimentos de ensino. Dessa maneira, cada participante do grupo levou aos encontros prático-teóricos um ou mais procedimentos das duas linhas de pesquisa, para serem experimentados por todas. Após essa vivência, esses procedimentos foram discutidos e adaptados às faixas etárias, para, então, serem levados aos espaços de ensino formais e não formais.

As atividades criadas foram desenvolvidas pelas bolsistas do Programa de Licenciaturas (Prolicen) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na ONG Fernando do Ó, no bairro São José, e na Escola Estadual Professora Margarida Lopes, no bairro Camobi, ambas localizados em Santa Maria (RS). A primeira turma (da ONG) na qual foram realizados os procedimentos, os estudantes tinham idades entre cinco e dez anos. Neste mesmo espaço também foram realizadas atividades com crianças de seis a treze anos. Por sua vez, as duas turmas visitadas na Escola tinham adolescentes de 15 a 18 anos.

A dinâmica do grupo, ao longo do período de pesquisa – abril a dezembro de 2018 – foi esta: leitura de textos, discussão, levantamento de palavras-chave, criação, apresentação e discussão de procedimentos, testes com as crianças e adolescentes, bem como a posterior escrita do procedimento em um fichário, com





conteúdos e objetivos, que resultará, em um futuro próximo, na publicação de um livro. Esta sistemática foi realizada durante todo o ano; ou seja, alguns procedimentos eram criados e testados, para depois se iniciar novas discussões e assim sucessivamente.

## **Autobiografia**

O campo da pesquisa autobiográfica foi constituído na segunda metade do século XX, e abrange as histórias de vida, narrativas de si, autobiografias, biografias educativas, entre outros termos que variam conforme os procedimentos de pesquisa. Segundo Tânia Fortuna (2012), a (auto)biografia não se restringe à escrita da história de vida no papel. Mas se refere “[...] às várias formas de escrita de si e a grafia é tudo isso que deixa um traço, um signo.” (FORTUNA, 2012, p. 182) Desta forma, as histórias de vida podem ser “[...] traçadas com a pena ou a palavra, através de expressão corpórea, da música, da dança, do jogo, das imagens [...]” (STACCIOLI, 2005, apud FORTUNA, 2012, p. 182).

Na área da Dança, a autobiografia é mais utilizada para processos criativos, sendo pouco usada, ainda, no desenvolvimento de aulas. Por isso, é um campo de pesquisa a ser explorado. Nesse sentido, o grupo Corpografias, a partir das leituras de textos de autores da autobiografia, buscou desenvolver procedimentos que pudessem ser utilizados para este fim. Durante a leitura e debate dos textos, o grupo elencou palavras-chave que fossem disparadoras de ideias para a criação dos procedimentos.

Uma das atividades foi denominada Faz-de-conta, que se iniciava com as crianças manuseando diferentes objetos: bola, mola, boneca, carrinho e amoeba. Perguntávamos às crianças: “como eu me mexeria se eu fosse a bola?”. E, assim, sucessivamente com todos os objetos. Notamos, no entanto, que as crianças tinham muitas dificuldades em pensar dessa maneira, então, para auxiliá-las, tentamos fazer com que pensassem nas características desses objetos: eles eram duros ou macios? Tinham movimentos rígidos? Como esse objeto se desloca pelo espaço?



Propositamente, eles tinham características bem diferentes entre si, para despertar diferentes qualidades de movimentos nas crianças.

Desta forma, quem pegava o carrinho, pensava em velocidade rápida e nas derrapadas se jogava no chão. Algumas vezes, as crianças realizavam uma ação com o objeto, ao invés do proposto, que era se moverem como os objetos. Após a exploração de todos eles, em grupos, as crianças deveriam criar uma história com o objeto, para depois transformá-la em dança. Porém, como os alunos tiveram bastante dificuldade na atividade anterior, pedimos para cada um escolher o objeto que mais gostou e, então, criar um movimento. Numa roda, cada um mostrou seu movimento, e todos os colegas reproduziram.

A ideia da atividade era trabalhar com objetos que os estudantes já brincaram ou ainda brincam – a depender da idade deles. Segundo Zanella (2011, p. 15-16), “ao focar as experiências de vida faz-se necessário considerar marcas e representações que imprimiram uma gama de significados que são e foram fundamentais para construir seus repertórios.” Realizamos esta atividade duas vezes: com crianças de cinco a dez anos, pela manhã, e à tarde, com crianças e adolescentes de seis a treze anos. Na segunda oportunidade, percebemos que a materialidade do objeto deu uma nova cara para as movimentações. Os estudantes puderam manusear e pensar em como seriam os movimentos daqueles objetos, trazendo para o estudo diversas formas de fazer-se representar o objeto, enriquecendo a prática. Nesta segunda vez, conseguimos criar uma história utilizando as movimentações realizadas.

Outro procedimento criado foi denominado *Dançando as brincadeiras*, e, como o próprio nome sugere, tratava de repensar as brincadeiras que realizávamos quando crianças. Uma proposta foi a de rememorar a brincadeira do Pega-pega, na qual há pegadores e fugitivos, que normalmente correm para realizar suas funções. Neste caso, a proposta foi dividir a turma em dois grupos: um constituído de duas pessoas, que eram os pegadores; e o outro constituído de fugitivos. A partir de uma determinada indicação da professora, os pegadores deviam ir atrás dos fugitivos; enquanto estes fugiam, um pouco deferente de como acontece na brincadeira



original, deveriam pegar ou fugir de uma forma específica indicada pela professora; por exemplo: pegar se deslocando no nível médio, e fugir correndo no nível baixo, explorando dessa forma os níveis e deslocamentos variados que poderiam aparecer e ser potentes para criações futuras. Dessa forma seriam reconstruídos conteúdos específicos da dança.

O procedimento seguia com uma inspiração na brincadeira de roda Ciranda, cirandinha, no qual, de mãos dadas, o grupo se deslocava no ritmo da música. Após, repetia-se a canção, com um movimento específico para cada estrofe, proposto por um participante, a partir de uma indicação da professora. As indicações eram, por exemplo, diversas formas de saltar. A canção toda era realizada desta maneira, procurando manter a ideia inicial de a roda girar e de ir e voltar conforme a música.

Este procedimento também foi experimentado com crianças e adolescentes da ONG, com idades entre seis e treze anos, durante o turno da tarde, que se mostraram muito empenhados e que gostaram dos procedimentos, pois conheciam as brincadeiras que serviram de inspiração e realizaram as atividades pedidas sem grandes dificuldades. Acreditamos que a dinâmica se desenvolveu desta forma porque acionou a memória dos participantes. “Para além da memória afetiva, o manuseio do objeto nos conduz a movimentações que trazem outras memórias cinestésicas, e assim sucessivamente.” (BALDI, 2017, p. 50).

Neste sentido, o uso da autobiografia em processos artístico-pedagógicos de dança permite a emergência de danças singulares e plurais, uma vez que, segundo BALDI (2017, p. 45):

[...] partem da singularidade de cada indivíduo, do seu pensamento, sua memória a respeito de algo – mesmo que, em muitas vezes, a criação de uma pessoa venha a ser dançada por outra, como ocorre em inúmeros processos coreográficos – mas, ao mesmo tempo, essa dança é plural porque os temas são universais [...]

No processo de pesquisa sobre autobiografia e dança, elencamos uma série de palavras-chave, como: pesquisador de si, narrativa, marcas, trajetórias,



impressões, corporificar, experiências, incorporar, percursos, processo, singularidade e tomada de consciência. No período de abril a setembro foram criados e testados cinco procedimentos. Percebemos, ao longo do processo, que muitas vezes as atividades poderiam ser classificadas tanto autobiográficas quanto decoloniais. Notamos que as duas teorias têm relações entre si, como será abordado posteriormente.

## **Decolonialidade**

A teoria decolonial surgiu nos anos 1990, com o objetivo de rever as epistemologias latino-americanas, baseadas em cânones sobretudo europeus. Neste sentido, os decoloniais têm um projeto semelhante aos teóricos críticos da esquerda, no qual buscam “[...] a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura.” (ROSEVICKS, 2017, p. 189) Dentro deste campo teórico, são apontadas quatro colonialidades: de saber, de poder, de conviver e de ser. Podemos definir a colonialidade da seguinte forma:

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131 apud SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 18).

A partir do entendimento de colonialidade, podemos, então, definir as quatro colonialidades e como se manifestam na dança. De acordo com Walsh (2008, p. 137), a colonialidade de saber se manifesta “[...] pelo posicionamento do



eurocentrismo como a perspectiva única de conhecimento, que descarta a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos [...]”. No ensino da dança, esta colonialidade pode ser verificada quando se privilegia uma técnica, como por exemplo, o balé clássico, considerado “técnica base” que todos e todas precisam aprender. Sob esta perspectiva, “O ensino do balé clássico acaba representando (ou voltando a representar) um ideal fortemente enraizado de ensino, de corpo, de mulher e de Arte que permeia o pensamento educacional na área da dança no Ocidente, desde o século XVIII.” (MARQUES, 2007, p. 68).

Outra colonialidade de saber presente no ensino da dança é a ênfase no ensino de repertório, ou seja, dos “passos” codificados, como se apenas estes fossem os conteúdos de dança. No entanto, não só de repertórios vive a dança, mas também de subtextos - aspectos e estruturas do aprendizado do movimento - e contextos - história da dança, anatômica, estética etc. (MARQUES, 2005), uma vez que os repertórios, assim como a criação, a improvisação e a composição são, também, textos.

O ensino da dança tem se pautado também pela colonialidade do conviver, que nega a relação milenar espiritual e integral, ressaltando o poder do indivíduo sobre o restante (WALSH, 2008). Neste tipo de colonialidade, o corpo é instrumento da dança e, por isso, a aprendizagem acaba por valorizar o virtuosismo, a repetição de sequências e a competição entre os colegas.

Já a colonialidade do ser se refere à inferiorização, à subalternização e à desumanização (WALSH, 2008), e na dança é percebida no machismo e na classificação de movimentos próprios ou impróprios para cada um dos gêneros. Enquanto a colonialidade de poder é o “[...] estabelecimento de um sistema de classificação social baseada em uma hierarquia racial e sexual e na formação e distribuição de identidades sociais de superior e inferior [...]” (WALSH, 2008, p. 13). Na dança, isso é perceptível na diferenciação dos solistas e do corpo de baile, ou em danças que dão destaque a mulheres em detrimento a homens ou vice-versa.

Do mesmo modo que atuamos em relação à autobiografia, fizemos em relação à decolonialidade. Criamos e testamos outros cinco procedimentos. Na



oportunidade, as principais palavras-chave elencadas foram: problematizar, deslocamento, conhecimento corporalizado, conhecimento localizado geopoliticamente, crítica, descentralização, construção, diálogo, visibilizar, margem-fronteira, experiência, aprender a desaprender e desconstrução.

Um dos procedimentos criados chamava-se *Que ação é essa?* e nasceu da discussão acerca dos verbos essenciais do balé clássico. A ideia era explorar verbos em diferentes partes do corpo e não apenas nos membros, como ocorre no balé clássico. No entanto, quando propusemos essa atividade com as crianças da ONG Fernando Ó, do turno da tarde, que eram as mais velhas, descobrimos que algumas não conheciam alguns dos verbos e outras não sabiam ler, o que dificultava o desenvolvimento da atividade. Quando o sorteio de partes do corpo foi acrescentado, a dificuldade aumentou. Para facilitar, pedimos para que pensassem e realizassem a atividade em duplas, e posteriormente em grupos. Cada grupo pensaria junto, e apresentaria ao outro grupo, que tentava adivinhar. Refletindo sobre a experiência, acreditamos que seria mais adequado levar ações mais simples, conhecidas pelas crianças. Ao final, o procedimento previa a variação das direções, mas acabamos abortando essa ideia, diante da dificuldade das crianças.

### **Autobiografia e decolonialidade**

Como ressaltado anteriormente, percebemos, ao longo da pesquisa, que as duas teorias estudadas dialogavam. Por exemplo, são palavras-chave em ambas: singularidade, processo, tomada de consciência, corporificação e experiência de vida. O que queremos dizer com isso é que, tanto a autobiografia quanto a decolonialidade percebem a singularidade do sujeito. Portanto, uma educação pautada nestas teorias enxerga o estudante de forma diferenciada, pois sabe que cada ser é único e tem suas peculiaridades, o que significa que suas experiências anteriores (e sua vida em um sentido pleno) devem ser consideradas no ato educativo. E, porque percebemos isso, entendemos a prática pedagógica como um processo contínuo, no qual a aprendizagem se dá no processo, no gerúndio: *eu*



*estou aprendendo...* Em dança, isso significa valorizar o modo como se chega a determinados conceitos e conteúdos e não o produto final, como comumente é feito nas práticas tradicionais.

Ambas as teorias enxergam também que, para que o conhecimento se construa, é necessária a tomada de consciência do educando. No caso da autobiografia, às vezes é uma consciência do que a vida lhe ensinou, de como vem se formando, de como suas vivências são formativas. E, para a decolonialidade, é uma consciência crítica em relação à sua vida e à sociedade: questões de machismo, racismo, etc. Do mesmo modo, ambas as teorias falam em corporificar o conhecimento e, no nosso entendimento, esta corporificação pode ser entendida como a construção de corpografias, ou seja, de (es)(ins)critas do/no corpo, um corpo-sujeito que tem suas memórias, suas marcas, que é inscrito por elas e, ao mesmo tempo escreve (BALDI, 2014).

Convergências epistemológicas podem ser observadas também no que Mignolo e Vásques (2017, p. 496) falam a respeito da pedagogia decolonial: de que “ênfatisa a emoção sobre a razão, a **história pessoal** sobre os princípios e métodos disciplinares.” (grifo nosso)

Ao percebermos as convergências das teorias, algumas vezes criamos procedimentos que estavam relacionados às duas. Como, por exemplo, o procedimento *Meus tesouros*, que foi pensado para que, a partir de objetos, o praticante pudesse criar movimentações dançantes e, neste caso, discutir estereótipos por meio da dança. O procedimento consiste em guardar dentro de um baú vários objetos de uso pessoal, pode ser da história de vida da professora ou dos alunos. Um objeto por vez é retirado do baú, e, ao vê-lo, em um tempo determinado, os participantes desenhavam e/ou escreviam aquilo que o objeto remetesse, em fluxo livre. Depois que todos os objetos já tinham sido retirados, cada um olhava para a sua folha e, a partir disso, criava uma sequência de movimentos, podendo utilizar ou não os objetos que foram mostrados. Posteriormente, apresentava sua sequência e discutíamos o que o trabalho havia reverberado, bem como as provocações que tinha causado.



Após ter sido experimentado entre as participantes do grupo, o procedimento foi levado à Escola Estadual Professora Margarida Lopes, em duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Uma das turmas foi muito receptiva e houve participação total dos estudantes, demonstrando interesse em compreender a proposta e realizando a atividade que foi pedida. Para melhor adequação ao tempo e pelas relações das bolsistas com os estudantes, após todos os objetos terem sido retirados do baú, deveriam escolher cinco palavras ou desenhos que fossem significativos e criar movimentos relacionados, posteriormente reuni-los em uma sequência única e apresentar aos demais colegas. Ao final das apresentações discutimos o que foi realizado, e as compreensões foram muito relevantes e satisfatórias.

Os objetos escolhidos para esta atividade tinham relação com os estereótipos de gênero: o que seria coisa de mulher e coisa de homem? Neste sentido, foram colocados no baú desde brinquedos até peças de roupas. O procedimento trabalha, então, com as duas teorias: a autobiografia e a decolonialidade. No que tange à autobiografia, os objetos podem ser dos estudantes ou não. No caso específico, não eram, mas remetiam a algo que, possivelmente, já teria sido desses jovens; ou seja, ao vê-los, seriam acionadas memórias. Isso significa que a maneira como estes objetos “[...] tocam cada sujeito, eles vão sendo registrados corporalmente, encaminhando toda uma maneira de assimilar, sentir e interagir com o mundo a sua volta.” (ZANELLA, 2011, p. 9). Por outro lado, ao questionar gênero, o procedimento está discutindo as colonialidades do poder e do ser. Fica visível, portanto, nesta abordagem, que não só os saberes não técnicos da dança são valorizados - subtextos e contextos (MARQUES, 2005) - também o são os saberes dos estudantes. Inverte-se a lógica colonial de valorização de um tipo de saber na dança e ampliam-se os saberes aprendidos e discutidos na aula de dança. Em uma perspectiva decolonial, a dança é vivenciada sem práticas reprodutivas de movimentos, mas a partir da vida dos estudantes como currículo e que de suas vivências surjam novos saberes. Assim, trabalhamos não só com os saberes





próprios da dança, mas também com saberes outros, visto que os conteúdos são gerais e singulares.

### **Considerações finais**

Para Silva e Santiago (2016, p. 79), “o pensamento decolonial deseja fundar um pensamento ‘outro’ (WALSH, 2008) que afirme a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder”, inclusive na educação. Neste sentido, acreditamos que, ao propormos formas outras de vivenciar a dança, também estaremos mudando essas relações constituídas no modo de se fazer dança. Formas estas que vêm das experiências de vida dos estudantes, muitas vezes de suas autobiografias, e que propõem outros pontos de vista sobre os conteúdos de dança, inclusive enxergando os chamados conteúdos ocultos.

Nossa opção, pela decolonialidade e autobiografia em dança, pode significar, então, “[...] aprender a desaprender para poder aprender novamente de outra forma.” (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 86); ou seja, é rever conteúdos e modos de se trabalhar com eles e propor uma dança outra.

Temos consciência que a criação de procedimentos outros tem de se reverberar em outros modos de se relacionar com os estudantes. O que significa sair de uma visão vertical na relação professor/estudante para uma perspectiva multidirecional, já que aprendemos em comunhão (FREIRE, 1996). Isto se dá, inclusive, na disposição em sala, em que os círculos são mais comuns do que as fileiras. Assim como temos que sair da lógica binária: corpo-mente, corpo-instrumento e compreendê-lo como corpo-sujeito, carregado de corpografias. Do mesmo modo, acreditamos que nossa proposição permite que à “[...] medida em que o sujeito se pensa, muitos aspectos do vivido podem vir a tona para contribuir com o processo de formação posterior.” (PERES, 2011, p. 73) E que estaremos num *looping*, formando-nos no gerúndio.



Santos (2002, p. 278) afirma que: A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente. Uma opção autobiográfica e decolonial para a dança pode ser a reinvenção do presente do ensino da dança, tanto em espaços formais quanto não formais. Talvez estejamos, assim, não apenas vivendo uma aprendizagem outra, mas, também, uma dança outra.

### Referências:

BALDI, Neila. (Es)(Ins)critas do corpo dançante: narrativas singulares e plurais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 04, p. 41-56, jan./abr. 2017

\_\_\_\_\_. (Ins)(Es)critas no/do corpo dançante. In: CONGRESSO CONFAEB. *Anais...*, XXIV, Londrina, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: FINGER, Mathias. NÓVOA, Antonio. *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo e Natal: Paulus e EDUFRRN, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto)biográfica em educação. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (org). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo II. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.165-202

MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Dançando na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIGNOLO, Walter. VÁSQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

OLIVEIRA, Luis Fernando. CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista* Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andriana Kemel (org). *Escritas de*

BALDI, Neila Cristina; OLIVEIRA, Júlia Urach Donata de; PATIAS, Isabela Teixeira. Procedimentos artístico-pedagógicos em Dança a partir da decolonialidade e da autobiografia. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.127-139, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



*autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?* Curitiba: CRV, 2011.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latinoamericana. *Revista de estudos e Pesquisas sobre as Américas*. V.8, N.2, p.181-199, 2014.

PERES, Lúcia Maria Vaz. No vai e vem da vida a escrita de si como um processo de (auto)formação. . In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrissa Kemel (org). *Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?* Curitiba: CRV, 2011.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Org). *Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009

SILVA, Claudilene. SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. *Interterritórios - Revista de Educação*, Recife, v.2, n.3, p. 78-100, p. 2016.

SILVA, Luciane. SANTOS, Inaicyr Falcão dos. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul-sul através da técnica Germaine Acogny. *Conceição | Concept.*, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 162–173, jul./dez. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

ZANELLA, Andrissa. Onde está a biografia do meu corpo. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrissa Kemel (org). *Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?* Curitiba: CRV, 2011.

BALDI, Neila Cristina; OLIVEIRA, Júlia Urach Donata de; PATIAS, Isabela Teixeira. Procedimentos artístico-pedagógicos em Dança a partir da decolonialidade e da autobiografia. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.127-139, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**UM CORAÇÃO PARA O MAR... UMA  
POSSIBILIDADE DE DANÇAR COM/ NA/ PELA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**RODRIGO LEMOS SOARES  
DENISE MARCOS BUSSOLETTI**



## **UM CORAÇÃO PARA O MAR... UMA POSSIBILIDADE DE DANÇAR COM/NA/PELA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rodrigo Lemos Soares<sup>1</sup>  
Denise Marcos Bussoletti<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta algumas relações entre o ensino de danças, mais especificamente as Danças Afro-religiosas, estabelecendo interlocuções com a Educação Física. O estudo se desenvolveu por meio de uma prática docente e está estruturado sobre os conceitos de Memória e Experiência, tendo por base o *Guia de Educação Patrimonial*. Referente aos resultados, as relações entre corporalidades, oriundas das danças dos orixás, mostraram-se um potente instrumento pedagógico para pensar modos de aproximar Educação Física e Dança. Assim, as considerações apontam para as possibilidades de se refletir sobre o ensino, a partir das imagens e sons advindos de diferentes locais, saberes e histórias, em suas descontinuidades.

**Palavras-chave:** Educação Física; Docência; Danças Afro-religiosas

### **A SEA HEART... A CHANCE TO DANCE WITH/ON/FOR PHYSICAL EDUCATION**

**Abstract:** This work presents some relations between the teaching of dance, specifically the African Religious Dances by establishing dialogue with physical education. The study was developed through

---

<sup>1</sup> Professor de Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde em ampla parceria entre FURG - UFRGS - UFSM, do Instituto de Educação, na linha de pesquisa: Educação científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos; Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande, no programa de Pós-Graduação em História (PPGH - FURG) do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI), na linha de pesquisa Campos e linguagens da História; Especialista em Educação Física Escolar pela Pós-Graduação em Educação Física escolar do Instituto de Educação - FURG; Discente de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE - UFPEL), na linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagem e Aprendizagem e do curso de graduação em Dança - Licenciatura (UFPEL); Pesquisador do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade (GIPNALS), do Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPEL - CNPq/ CAPES) e, também do Observatório de Políticas Públicas da Cultura Corporal (OCUCO - FURG). Tem experiência na área de Educação Física escolar e não escolar; Danças clássicas, modernas, étnicas e folclóricas; Ginástica Artística e Rítmica, Recreação e Lazer, na Educação Popular em cursos Pré-ENEM no componente curricular de Sociologia (voluntário) e em Tutoria presencial e à distância. Professor substituto lotado no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande ministrando aulas nos cursos de Educação Física - Licenciatura e Pedagogia, bem como, práticas desportivas a todos os cursos desta instituição.

<sup>2</sup> Concluiu doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com bolsa sanduíche no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Portugal) . É Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas onde exerceu, dentre outras, a função de Pró-reitora de Extensão e Cultura. Publicou mais de 90 artigos em periódicos nacionais e internacionais. Possui 13 livros e 20 capítulos de livros publicados como autora/organizadora/coautora. Tem experiência nas áreas de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, representações sociais, identidade social, memória e narrativas populares.



a teaching practice and is structured on the concepts of memory and experience, based on the *Heritage Education Guide*. Referring to results, relationships between Nickie Wang, of the dances of the orishas have proved a powerful pedagogical tool for thinking modes to approximate Physical Education and Dance. Thus, the comments point to the possibilities of reflection on teaching, from the images and sounds from different locations, knowledge, Thus, the comments point to the possibilities of reflection on teaching, from the images and sounds from different locations, knowledge and stories, in their discontinuities.

**Key-Words:** Physical Education; Teaching; Afro religious dances

### ***Primeiras águas...***

Minha escolha pela Educação Física – Licenciatura foi permeada por múltiplos afetamentos, dentre eles, um gosto indiscutível pelas práticas corporais em si, e delas, especificamente as danças. Percebo, enquanto campo de justificativas para tal afirmação, todo um envolvimento religioso, a partir das danças dos orixás, no Batuque, de caboclos(as) e pretos(as)-velhos(as)<sup>3</sup>, na Umbanda e de ciganos(as), exus e pombas-gira<sup>4</sup>, na Quimbanda. Esse conjunto encanta-me a ponto de guardar na memória imagens de pessoas e seus movimentos muito específicos, quando incorporavam - ocupavam-se<sup>5</sup> - nos terreiros; essas vertentes religiosas as quais eu requeitava. Percebi que as danças, nestes locais, estão contempladas nas giras de roda<sup>6</sup> e demais ritos que indicam os saberes específicos dessas religiosidades.

Ao ingressar no curso de Educação Física – Licenciatura como docente substituto, recebi um pedido de um grupo independente de danças Tradicionais

---

<sup>3</sup> Segundo o sincretismo da Umbanda os(as) caboclos(as) são entidades que referem-se a matriz cultural indígena, enquanto que, os(as) pretos(as)-velhos(as), os(as) negros(as)/ africanos(as).

<sup>4</sup> Segundo o sincretismo religioso os(as) ciganos(as) são entidades advindas do Oriente. Podem ser chamados(as) de Hindús também. Já, os Exus são espíritos que já encarnaram na terra. Na sua maioria, viveram de modo a prejudicar seriamente sua evolução espiritual, sendo assim estes espíritos optaram por prosseguir sua evolução espiritual através da prática da caridade. Exu, termo originário do idioma Yorubá, da Nigéria, na África, divindade afro e que representa o vigor, a energia que gira em espiral. Já, as Pombo-Giras é corruptela do termo "Bombogira" que significa em Nagô, Exu. Dizem que Pombo-Gira é uma mulher da rua, uma prostituta. Pombo-Gira é um Exu Feminino ou Exu mulher (PRANDI, 2001).

<sup>5</sup> Relacionado à incorporação e ocupação refiro-me aos trabalhos dos(as) médiuns. Chegar a um destes estágios nessas vertentes religiosas requer anos de estudo e desenvolvimento de habilidades referentes aos tratos e costumes de cada centro espírita, seja ele de Candomblé (usualmente o termo utilizado é ocupar-se), Umbanda, Kimbanda, ou mista (utiliza-se mais do termo incorporar-se). Cada um destes possui características específicas e formação diferenciada, tendo em vista que tratam de diferentes esferas religiosas. Para mais ver (PRANDI, 2001).

<sup>6</sup> Giras de roda é outro nome dado aos cultos Afro-religiosos. Este nome é derivado do formato circular que se assume no momento dos cultos e pelo fato de que as danças/ movimentos se pautam pelos giros.



Gaúchas, denominado Estância de São Pedro, com base na Escola Cipriano Porto Alegre, localizada no bairro Matadouro, em Rio Grande – RS; foi-me solicitado um curso de danças Afro-religiosas. Somado a isso, o pedido de composição de uma coreografia, para que o grupo fosse participar de uma competição estadual<sup>7</sup>. De pronto aceitei o convite e fui visitar meu passado, ainda presente, e estruturei um curso sobre mitologia e movimentações dos(as) Orixás africanos(as), utilizando-me de referenciais como Reginaldo Prandi (2001) e Sikirú Sàlámi (1990).

Diante deste terreno e encorajado por um ímpeto de manifestação e de afirmação de uma identidade<sup>8</sup> religiosa, fui para a oficina percebendo que abordar estas danças implica em dizer aos dançantes que existem diferentes transposições, implantações e adequações em múltiplos solos, estabelecendo assim, um complexo cultural que também se expressa através de associações religiosas, nas quais, as danças, seus artefatos e manifestações se mantêm e se renovam.

No primeiro dia executei um trabalho de condicionamento físico, seguido de jogos rítmicos e, ainda, algumas dinâmicas sobre expressão corporal, improvisação e contato. Encerrei nosso encontro questionando-os sobre o que conheciam de danças africanas, se já haviam frequentado centros espíritas de Umbanda, Quimbanda, Candomblé ou outros de matrizes africanas. Deixei como tarefa uma busca inicial (textos, blogs, visita a terreiros, memórias) sobre a temática, para que no segundo dia, iniciássemos, de fato, o curso de danças afro-religiosas.

Estruturei o curso subdividindo-o na escala dos orixás apresentada no livro de Prandi (2001). A fase inicial foi sobre Oxalá, Iemanjá, Bará, Oxúm, Ogum e Obá. Já, na segunda trabalhamos com Xangô, Iansã, Odé, Otím, Xapanã e Ossanhê. Em cada uma discutimos um pouco sobre a mitologia desses deuses africanos, e, em

---

<sup>7</sup> A competição que se referiam era a eliminatória inter-regional do Encontro de Artes e Tradição Gaúcha (ENART), cujas especificações do seu regulamento artístico preconizam que as coreografias sejam estruturadas de modo a enaltecer culturas que compõem as histórias do Rio Grande do Sul. As exigências indicam que o grupo reconstitua parte dos movimentos sócio-histórico-culturais de sua região de origem, o grupo em questão é da 6ª Região Tradicionalista. Para mais ver *link*: <<http://www.mtg.org.br/>>

<sup>8</sup> Para Tomáz Tadeu da Silva (2000, p. 96) [...] nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo.



seguida, detivemo-nos nas movimentações específicas de cada um, descrevendo arquétipos e adereços/armas que cada um apresentava em sua mitologia. No quarto dia, estimei-os a construírem suas visões sobre os orixás, embasados nos dias anteriores. O grupo tinha vinte participantes e indiquei que formassem duplas e/ou pequenos grupos para comporem as movimentações, a partir do que havíamos estudado e vivenciado.

Eis que então começa a tomar forma o título deste artigo – ***Um coração para o mar...***<sup>9</sup>, cujo nome foi inspirado na festa de Iemanjá<sup>10</sup>, evento de cunho religioso, fixo no calendário festivo cultural do município do Rio Grande – RS, coordenada pela União Riograndina de Cultos Umbandistas e Afro-brasileiros Mãe Iemanjá (URUMI), naquele momento representada pela pessoa do babalorixá<sup>11</sup> Pai Nilo de Xangô. O nome também foi articulado pensando na posição em que a estátua da orixá encontra-se na praia do Cassino - RS, entendida por nós, como um meio de receber aqueles que frequentam a praia, bem como a sensação de saída de Iemanjá de dentro das águas, para quem chega naquele ambiente. Sendo assim, nossos corações estavam voltados para o mar, no sentido de mergulharmos na história da orixá e na possibilidade de dançarmos as histórias e memórias dos que se sentem por ela acalentados, como mencionaram alguns participantes do grupo.

### ***Um coração para o mar...***

Lembrei-me dos primeiros contatos com os espaços religiosos, ainda na infância, e, desde então, percebi o quão educado e docilizado fui pelas pessoas que lá estavam em suas devidas hierarquias. Dessa forma, afirmo que para o desenvolvimento desta narrativa, o objeto trabalhado e estudado envolveu este pesquisador no sentido mais amplo que se possa imaginar, envolto nas suas

---

<sup>9</sup> A coreografia – ***Um coração para o mar...*** - pode ser assistida na íntegra, em seu almoço de estreia, acessando o *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=wdnVDSXOpbg>>

<sup>10</sup> Consta que, na data de 1º de fevereiro de 1963, o então vereador de Rio Grande, João Paulo Araújo organizou a primeira festa dedicada a Iemanjá, na praia do Cassino, em Rio Grande – RS. No ano de 2016 foi realizada a 39ª edição da mesma. Para mais ver: **Blog Festa de Iemanjá na Praia do Cassino Rio Grande - RS - Brasil**. Disponível em: <<http://festadeiemanja.blogspot.com.br/>>

<sup>11</sup> Pode ser chamado de Pai – de Santo, em suma é um chefe espiritual e administrador de uma casa de religião ou centro espírita, cuja matriz religiosa seja o africanismo (Umbanda. Quimbanda, Batuque, Candomblé, entre outros), responsável pelo culto aos orixás - candomblezeiro.





histórias e experiências<sup>12</sup> (LARROSA, 2002). Ademais, tenho compreendido que a religião tem sido um contraponto à vida acadêmica, uma vez que as relações entre fé e ciência parecem silenciadas. No entanto, observo nas culturas afro - nas danças em específico - um campo investigativo no qual, a cada visita, a cada conversa, se assentam novas interrogações e possibilidades de problematização sobre as práticas corporais que envolvem este recorte em estudo.

Percebo-me com algumas inquietações e verdades suspensas, visto que na escala de voz, quando criança eu ainda não possuía o direito de contrapor, ou mesmo suscitar questionamentos, respeitando dessa forma, todo o ritual e objetivo principal daqueles momentos, que era o de educar os sujeitos que frequentavam aqueles espaços, por uma noção de fé. Sigo com a vontade de olhar para estas culturas, tentando apreender o quão educativas são, e mais que isso, no quanto elas me produziram, a ponto de hoje escrever sobre o fato de o **“Meu coração ter se voltado para o mar”**. Para tanto tecerei relações entre ensino, pedagogias culturais, práticas corporais, dança afro-religiosa e educação física, tentando conduzi-los ao mesmo mar que aqui me trouxe. Neste sentido, apresento um modo de como a Educação Física – Licenciatura pode valer-se das danças, das memórias e das histórias, para também compor campos de atuação e produção de sujeitos.

### ***Entre pedagogias culturais, memórias e ensino: produzindo um mar teórico inicial...***

Vou juntando minhas águas a partir do campo teórico dos Estudos Culturais<sup>13</sup> em suas vertentes pós-estruturalistas<sup>14</sup> e por este viés mergulho nas pedagogias,

---

<sup>12</sup> Para Jorge Larrosa (2002, p.27) a experiência é "o que nos acontece" e não "o que acontece" e o saber da experiência, os sentidos que damos a este acontecido em nós. Então, saberes da experiência não poderiam ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas.

<sup>13</sup> Enquanto características os Estudos Culturais podem ser entendidos como um campo de teorização e investigação que se utiliza de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural da sociedade [...] preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2005).

<sup>14</sup> Silva (2005) descreve que, o pós-estruturalismo pode ser entendido como “[...] uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo” (p.118). Essa vertente concebe à linguagem enquanto “sistema de significação”. Apresenta deslocamentos em relação ao



pensando-as enquanto processos sociais que ensinam, que estão implicados na produção e interlocução de significados atribuídos a um determinado grupo e/ou contexto. Seguindo nesse raciocínio, a noção de educativo que utilizo aponta para além dos espaços e processos assumidos como formais para as aprendizagens, e, neste ponto, indico que os centros espíritas de Umbanda, Quimbanda e Candomblé suscitam como campos educacionais sendo estes espaços de instâncias educacionais. Complemento meu pensamento com as discussões produzidas sobre pedagogias que não entram na ordem discursiva, as quais já indicam que as práticas pedagógicas não se limitam às escolares explícitas ou institucionalizadas.

Articulo a estas inspirações o fato de que os centros religiosos podem ser entendidos como locais permeados por relações entre os sujeitos, pois os frequentadores partem de alguma identificação com o que ocorre durante os ritos, e a partir de então podem acompanhar e vivenciar os espaços, desenvolvendo e mantendo, de certa forma, diferentes relações com outros consulentes, ou filhos de santo<sup>15</sup>. Enfatizo aqui o papel dessas vertentes religiosas como veiculadoras de pedagogias culturais, a partir do momento que ensinam sobre comportamentos, produzindo, assim, subjetividades, identidades e saberes. Segundo Steinberg e Kincheloe (2001) as pedagogias culturais supõem que a educação ocorra “[...] numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar, assumindo que áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido” (p.14).

Jorge Larrosa (2004) expõe que a consciência de si no presente é uma ciência, um saber de quem somos em determinado momento de nossas vidas, especificamente naquele em que falamos, narramos nossas histórias, enfatizando a temporalidade da narração em atividades no uso de memórias. Compartilho da expressão do autor, por entender que os sujeitos, ao fazerem uso de suas

---

estruturalismo, no que diz respeito à “passagem de uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável” (*idem*). “[...] compreende a linguagem como uma ferramenta não neutra” (p. 120). Somado a estas afirmativas, Silva (*idem*) argumenta que, nesta perspectiva, “[...] não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social”.

<sup>15</sup> O termo filhos(as) de santo refere-se às pessoas que pertencem e cumprem com os rituais dos terreiros.



memórias, podem forjar outros marcadores e discursos, pois narrar às experiências de si “[...] não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos” (LARROSA, 1994, p. 70). E por este motivo, em específico, recorri as minhas memórias para propor o curso e suas extensões, já que, se cheguei aqui certamente não foi sozinho. Minhas memórias são atravessadas pelos comportamentos e ações das pessoas que frequentavam comigo aqueles espaços, religiosos ou não. Para tanto, dialogo com Larrosa (1994) ao afirmar que, “[...] o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...]” (LARROSA, p.48).

Com essas manifestações de Larrosa, entendo que as narrativas produzidas ao longo das nossas vidas são resultados de diferentes efeitos e atravessamentos que nos produzem enquanto sujeitos. As narrativas, nesse sentido, são entendidas como o que relatamos sobre acontecimentos que vivenciamos, sofremos ou testemunhamos, pois, ao narrar, o sujeito ressignifica a experiência, ao mesmo tempo em que a inventa, atribuindo significados a ela (LARROSA, 1994). No curso das contagens e recontagens, há um entrelaçamento de relatos/memórias que podem se tornar agudos, nos quais os horizontes temporais, sociais e culturais podem ser fixados e replicados, dependendo das ações das posturas e papéis de sujeito, aos quais estava submetido em cada tempo de memória. Fui produzido e seduzido, pelo campo empírico e material, chamado referencial teórico, um dos recursos que se mostraram necessários, no processo constitutivo do sujeito estagiário, marcado por Histórias e Memórias, onde a segunda é interpelada pela primeira (SILVEIRA, 2002). Utilizei-me de leituras e memórias para construção dos planos de ensino, de aulas, curso sobre mitologias e danças dos Orixás, bem como para produção coreográfica.

Memória pode ser um termo usado para indicar a habilidade que temos de gravar acontecimentos que possam ser assimilados e retomados posteriormente. É compreensível que esqueçamos parte das informações obtidas, vividas e aprendidas, visto que elas se renovam continuamente, dando lugar a novos conhecimentos adquiridos com o tempo. Também o modo como lembramos pode



ser outro, visto que as lembranças não ocorrem da mesma forma. São elas que nos constituem e que no interior de nossas vivências passam a atribuir significados e sentido às nossas experiências (CANDAU, 2012), tornando-nos seres viventes deste tempo, de muitos amores e fazeres, por vezes contraditórios.

As decorrências desta perspectiva implicam em repensar a História dos sujeitos e da coletividade, não tomadas como um bloco homogêneo e monolítico, mas a partir da heterogeneidade e da multiplicidade de práticas discursivas que podem se inserir na História através da ação dos sujeitos. Com base nesses encaminhamentos, considero importante salientar o fato de que o ser humano já nasce ligado a uma trama de teias de relações que ele mesmo teceu (através da história de seus antepassados e dos que convivem com ele).

A memória pode então ser concebida, como lugar de lembranças e recordações, assim como vivências (re)construídas com o passar do tempo. Logo, não deveríamos buscar apreender uma “verdade interna” e “única” dos acontecimentos. A cada busca de reconstituição do sujeito se esbarra com a não totalidade da história, porque não há um único sentido a ser resgatado, mas uma multiplicidade de vieses que se manifesta na heterogeneidade de representações possíveis. Nesse sentido, parece importante o diálogo com Cerqueira *et al.* (2008) ao afirmarem que a dinâmica da Memória Social, “[...] não é um fenômeno meramente individual, mas familiar, na medida em que memórias se completam e se modificam no ato de lembrarem juntos, mãe, filho e nora, e até mesmo neto” (CERQUEIRA, PEIXOTO, GEHRKE, 2008, p. 177).

Desse modo, o encontro com memórias (que podem vir a serem outras) possibilita a escrita de uma história que pode envolver diferentes linguagens, como a verbal, não verbal, sincrética, pagã, artística, etc. Também a memória pode ser percebida como um caminho pelo qual o presente trabalho se constitui, através das narrativas, no enovelamento entre percepções e sensações, memórias vivas e pulsantes que surgem das mais significativas lembranças (o que implica em escolhas e inclusões – porque este enunciado surgiu e não outro em seu lugar ou, parafraseando Foucault, porque se tornou possível retomar esta memória e não outra) e podem nos conduzir a uma viagem onde o passado de alguns é, de alguma



forma, o presente de outros, inseridas em múltiplas instâncias de inscrição da escrita de histórias possíveis.

Nenhuma história é contada duas vezes de forma idêntica, cada história que ouvimos é única (PORTELI, 2010), é nesse momento que o passado e o presente se entrelaçam. Para Halbwachs (2013), se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. Assim, ver o ontem com outros olhos é perceber, sentir e ver as modificações que o tempo é capaz de fazer, não no passado, mas no presente. Nos movimentos dos corpos considera-se a narrativa do vivenciado, os conflitos e não conflitos, que no rememorar estabelecerão interconexões que tem efeitos no hoje e no agora. Os contextos culturais assumem caracteres de memória dançante, conforme já escrito em Soares (2018).

Segundo Kessel (2014, p.04) “[...] as trocas entre os membros de um grupo se fazem por meio de linguagem. Lembrar e narrar se constituem da linguagem”. As diferentes linguagens, bem como as transformações ocorridas na sociedade, são exemplos de campos, em que reestabelecemos nossas memórias, ou melhor, as escrevemos com outros olhares e atenções, com subjetivações que antes não percebíamos (os efeitos de atualizações de memória são, portanto, constantes).

A partir dessa lógica é possível revisitar o passado, rememorando momentos e espaços de memórias, que até hoje nutrem histórias, formam subsídios para as lembranças; constituindo, por vezes, o que chamamos de cultura. A oposição à continuidade irrefletida está advertida em Foucault (1986) para quem a história é descontínua justamente para que se possa “[...] multiplicar rupturas [...] enquanto que a história [...] parece apagar, em benefício das estruturas fixas e irrupção dos acontecimentos” (FOUCAULT, 1986, p.06). Se as memórias não são fixas, também não é a quaisquer memórias que aqui estou me referindo. Dialogo com Pierre Nora (1993, p.21) quando este afirma que lugares de memória são:

Lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico, funcional [...] São lugares que estendem uma história regada de cumplicidade, significações, afetividade, pertencimento, ou simplesmente de alma. (NORA, 1993, p. 21).



A partir das leituras de Nora (1993, p.13) compreendo que os lugares de memórias cumprem a função de guardar marcas e traços do vivido, bloquear os esquecimentos e transportar o passado, para o presente que o remodela lhe dê outros significados.

Enquanto passo de construção de mais esta pedagogia cultural, recorri a Alessandro Portelli (2010), ao expor que a construção de memórias pressupõe sempre sujeitos que lembram. Utilizar-me das memórias dos bailarinos enquanto metodologia central para o curso e produção coreográfica, implicou em um cuidado para com a singularidade das memórias. Sendo assim, demarco a noção de memória social, tida como aquela que é produzida de maneira tão própria, como são as impressões digitais (PORTELLI, 1997), ainda que essa memória esteja vinculada a estratos institucionais, coletivos e/ou pessoais (PORTELLI, 2004). Suas múltiplas possibilidades investigativas “[...] abriram caminho para a reflexão acerca do fazer pesquisador, diante das novidades temáticas e metodológicas que se apresentam” (FONSECA, 2008, p. 71).

### ***Mergulhando nos movimentos das marés e águas... sobre práticas corporais, danças afro-religiosas e Educação Física***

Minha proposta de curso e coreografia não se pautou na ideia de levar algo pronto, já que entendo a dança como mais uma forma de expressão corporal, e que, para tanto, necessita dialogar entre os diferentes corpos dançantes. Articulo a este pensamento uma ideia de Neira (2009), ao expor que, ao trabalharmos as danças, necessitamos realizar um estudo sobre elas, a fim de não banalizarmos as culturas envolvidas neste processo. Sendo assim, por meio das vivências e debates no início do curso, preconizei aprendizados que contemplassem recortes históricos e signos de gestos dos orixás, direcionando estes saberes a diferentes ritmos e corpos. Esse processo foi preconizado no planejamento da Educação Física e Educação Artística, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - BRASIL, 1997 a - b).

Outro aporte utilizado foi o Guia de Educação Patrimonial (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999). Resumidamente, os processos contidos na obra



indicam que, após definir-se o objeto de estudo, nesse caso as danças afro-religiosas, o professor necessita seguir quatro momentos para o conhecimento de um bem cultural: a observação, o registro, a exploração e apropriação. Na **observação** o requisito é a atenção para se apreender formas, cores e materiais que envolvem a produção do objeto de estudo. Pode-se desenvolver através de experimentações, questionamentos, entre outros recursos que incitem as percepções. No **registro**, a partir de informações produzidas no item anterior, cria-se algum material sobre o que se está analisando (maquetes, gráficos, desenhos, entre outros), neste caso a composição coreográfica. O próximo passo é a **exploração** do objeto de estudo, que consiste em analisar criticamente, pensar alternativas e hipóteses sobre a temática em questão. Por fim, a **apropriação** fase na qual se envolve a internalização do objeto apreendido para ser expresso através de uma manifestação artística.

Além do preparo da coreografia solicitada pelo grupo, outra preocupação foi que estivessem atentos para o que estavam prestes a fazer, de modo a refletirem sobre esta manifestação artístico-cultural, uma vez que coreografá-los em dança afro-religiosa não só pressupunha um novo gênero para si, como também os faria mergulhar em outro campo histórico-cultural. Nesse intuito, deixei que produzissem movimentos, a partir do que havíamos estudado e das questões pertinentes ao que requeria o Movimento Tradicional Gaúcho (MTG)<sup>16</sup>. Segundo Sborquia e Neira (2008) compete ao professor proporcionar diferentes experiências ao trabalhar com contextos histórico-culturais específicos, dentre eles as danças populares e folclóricas. Estes autores ainda indicam que a viabilização de práticas com as danças precisam apropriar-se do universo cultural envolvido, seja ele próximo e/ou afastado dos dançantes. Eis uma profusão de possibilidades e desafios, que extrapolava o que é/ era conhecido por mim e pelo grupo. No entanto, aproveitei as vivências narradas pelos componentes para apresentar outras referências e, assim, compormos nossa coreografia.

---

<sup>16</sup> No manual artístico do MTG existem algumas especificações sobre as questões abordadas nas coreografias e o não cumprimento destas pode implicar na desclassificação do grupo em um rodeio (concurso artístico difundido pelo RS), ou mesmo em alguma das eliminatórias regionais do ENART.



Parti da ideia que os corpos seriam o ponto de interseção entre a Dança e a Educação Física e que essa questão estaria inscrita na nossa composição coreográfica. Entendi, portanto, que conseguimos minimamente mapear alguns saberes sobre os corpos e movimentos, e então foi realizado um aprofundamento na cultura de dança afro-religiosa e conduzida uma possível ampliação dos saberes dos participantes do grupo sobre os orixás, suas mitologias, lendas e movimentações. Por último realizamos uma leitura dos aprendizados, o que nos proporcionou dançarmos aos sons, ritmos e culturas dessas matrizes afro-religiosas. Nessa lógica organizacional mapeei todos os saberes apresentados pelo grupo. Desenhada a contextualização, consegui escrever as partes do curso já pensando em como estruturar a coreografia solicitada. Organizei alguns saberes sobre as culturas corporais do grupo, expondo alguns sons e movimentos que eles já haviam experienciado e que eram de origem afro. Reitero que realizar este levantamento foi meu ponto de partida para consolidação do plano de ensino, ao qual dei o nome de “diagnóstico de comunidade”, sendo esta a porta aberta para planejar as outras etapas. Destaco ainda, que utilizei todos os movimentos apresentados pelo grupo, pois os entendi como manifestações das culturas corporais internalizadas e que, posteriormente, serviriam como a base da concepção coreográfica.

Embasado nesse diagnóstico imaginei que conseguiria rumar a novos saberes e assim o fiz. Nos dias de curso fui indagando-os sobre como percebiam o povo negro e suas religiosidades na sociedade contemporânea; como percebiam as danças; se estabeleciam relações entre suas vidas e as mitologias e movimentos estudados. Como nosso foco era a dança, preoquei-me em questioná-los sobre os percursos históricos dos movimentos apresentados, conduzindo a conversa sempre para que entendessem o quão relacionadas estavam suas vidas e práticas a esta manifestação cultural. Questionei quem eram os negros que conheciam; os centros religiosos; quais vivências já tinham tido nestes locais e quais sacerdotes conheciam; indicando que minha ênfase foi de correlacionar suas vidas e culturas na direção de uma ampliação sobre saberes sócio-histórico-culturais, que estariam prestes a encenar/dançar, apontando as inscrições culturais que ocorrem em seus corpos.





Passado este momento, entendi que havia feito ranhuras em seus repertórios culturais e corporais. Caminhamos no sentido de vivenciar a multiplicidade de movimentos e refletir sobre outras possibilidades de se expressarem. Avançamos no sentido de conhecer e apreender novos ritmos. Nossas discussões já haviam ultrapassado uma noção de senso comum e eles passavam a perceber em seus bairros e demais esferas, marcas das culturas afro. No segundo dia de curso, o grupo parecia mais disponível à temática e elucidando movimentos pesquisados na internet.

Então entramos no quarto dia e passamos a apresentar ao mesmo tempo em que compúnhamos nossa dança afro-religiosa. Os significados e as apropriações auxiliaram-nos a produzir outros movimentos e sequências coreográficas baseadas nas experiências. **Nossos corações já eram do mar...** Nossa preocupação já não era dançar igual, mas sim dançarmos juntos.

Realizar esta leitura mostrou-me que recorrer às danças afro, enquanto um artefato cultural para desenvolver parte do meu estágio, deve-se ao fato de que as marcas deste gênero de dança - articuladas às minhas experiências relativas a pertencimento, posição político-social e produção de sujeitos em espaços educativos- compõem aquilo que assumo e penso que seja Educação. Foi em terreiros tidos como espaços do profano (SANTOS, 2015; SERRA, 2001) e do infame (FOUCAULT, 2006), chegando a serem colocados em subplanos religiosos ao definirem uma pretensa hierarquia religiosa, relacionado ao pleiteamento de extinção das mesmas em prol de um ideal de moralidade religioso (ORTIZ, 1999), que fui educado e me compreendo educador hoje. Foi contrapondo grupos sociais que vivem sob valores patriarcais e monoculturais como uma referência a ser seguida, que sigo propagando a educação patrimonial afro nos espaços em que atuo. Isso, por que, “[...] o que importa é entendermos como chegamos a ser o que somos e, a partir daí, contestarmos aquilo que somos [...] deslocar certezas e questionar verdades” (HENNING; HENNING, 2012, p. 12).

Discutir construções sobre culturas afro constituiu-se como um dos pontos chave do trabalho, por meio das memórias e experiências do grupo. Utilizando-me de debates sobre danças e religiosidades afro, consegui deslocar verdades acerca



de culturas afro-brasileiras e algumas de suas manifestações. Através das danças busquei marcas da ancestralidade das culturas negras em Rio Grande - RS. Creio que minhas relações com este gênero de dança como linguagem corporal permitiram-me olhares sobre a etnia negra, pensando sobre histórias e memórias que me constituíram, considerando aspectos relacionados à escravidão, diáspora e principalmente religião. Embasado nestes saberes ensinados de forma oralizada, é que ocorreu minha imersão nas danças afro-brasileiras, pautando-me por questões de lutas, resistências, religiosidades, saberes e fazeres em forma de memória viva, por ora, traduzidos em movimento.

Dessa forma, tenho em mim a sensação de que narrei algumas histórias escritas em corpos dançantes, que buscaram, em outras redes de memórias, formas de também se dizerem descendentes de africanos. Em diferentes nuances, buscamos contar através dos corpos elementos que extrapolam instrumentos corporais, apresentando uma visão de religiosidade de matriz africana, pautada na mitologia dos orixás e produzindo uma ancestralidade que, assim como as culturas e identidades, são sempre inacabadas, híbridas e por vezes contraditórias. Inscrevemos nos corpos dançantes memórias mutantes, “[...] das leis e dos códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser fabricado” (SANT’ANNA, 1995, p. 12).

Partindo do diálogo com Sant’Anna (1995) aponto que as histórias e memórias acerca das danças afro ainda me inquietam, tendo em vista as relações de poder, resistência e de verdade que a elas são transversais. Recorrendo a Foucault (1997, p. 91) reitero que “[...] lá onde há poder há resistência [...]”. Segundo o autor são as resistências que nos auxiliam a romper com naturalizações e verdades fixas que ditam o que é a história. Dentre minhas potências para este estágio percebo que discutir sobre as significações atribuídas social e culturalmente a um determinado grupo e uma de suas matrizes religiosas foi um dos meios de ensinar e ser ensinado.



### ***Entre ensinamentos, pedagogias culturais, práticas corporais, danças afro-religiosas e Educação Física: considerações inscritas nos corpos e memórias***

Buscamos nossas histórias e memórias para dançarmos esse patrimônio cultural. Mergulhar nas memórias do grupo, em seus saberes e construirmos juntos nossa coreografia permitiu-me refletir sobre os usos que a Educação Física tem feito das danças, e que, embora tenha vivenciado diferentes gêneros de dança, compreendi que é no contexto criativo, no permitir-se fazer bailarino, que escrevemos nossas histórias de diferentes modos de dançar.

As interlocuções possíveis aos meus olhos ficaram no campo das trocas simbólicas e materiais, entre os saberes do grupo e os que levei. Perceber os integrantes criando movimentos de modo relacionado ao que necessitava – às regras do MTG e mitologias dos orixás – desenvolveu em mim, uma sensação de ação educativa. As respostas do grupo, referente às avaliações do curso, dos encontros e das coreografias apontaram para proliferação de outras culturas potentes, pois já queriam criar outras bases coreográficas. Entendi que dentre as nossas ações, enquanto educadores, indicar algo tido como “problema” torna-se um vasto campo de possibilidades que, mesmo sem respostas aligeiradas (ou sem a necessidade das mesmas), indicaram-me neste momento que as soluções esbarram no sentimento de pertencimento, de arriscar e produzir em danças, a partir de múltiplos referenciais. A ideia é descolonizar e, principalmente, suspender da cena as metanarrativas que singularizam os saberes em torno das danças, colocando em diálogo incontáveis números de campos de conhecimento que nos permitam pensar, produzir e criar em dança, para, de fato, ampliar horizontes por meio de debates, usufruindo do maior número de experiências nesta área.

### ***Águas em que me banhei...***

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Artística*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física* /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997b.

SOARES, Rodrigo Lemos; BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Um coração para o mar...* Uma possibilidade de dançar com/na/pela educação física. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.141-158, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. [Trad.] FERREIRA, M. L. São Paulo: Contexto, 2012.

CERQUEIRA, Fábio Vergara; PEIXOTO, Luciana da Silva; GEHRKE, Cristiano. Fotografia e memória social: Etnografia de uma experiência em um núcleo rural de colonização italiana em Pelotas. In: MICHELON, F.; TAVARES, F. [Orgs.]. *Fotografia e Memória*. Pelotas: Editora e gráfica Universitária da UFPel, 2008. Cap. X, pp.163-209.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. e. História da Educação e História Cultural. In. VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2008. pp. 49 – 75.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: *Ditos e Escritos IV: Estratégia poder-saber*. [Trad.] RIBEIRO, V. L. A. R. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. pp. 203-222.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: A Vontade de Saber*. [Trad.] ALBUQUERQUE, M. T. da C.; ALBUQUERQUE, J. G. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. [Trad.] NEVES, L. F. B. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1986.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. [Trad.] SIDOU, B. São Paulo: Vértice, 2013.

HENNING, Clarissa Corrêa; HENNING, Paula Corrêa. Sobre verdades inventadas e mentiras potentes: práticas de si como espaço de resistência. In.: HENNING, P. [Org.]. *Cultura, ambiente e sociedade*. Rio Grande: Universidade Federal de Rio Grande, 2012. pp. 9-32.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN. Museu Imperial, 1999.

KESSEL, Zilda. *Memória e memória coletiva*. 2014. Disponível em: <[http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria\\_e\\_mem%C3%B3ria\\_coletiva.pdf](http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_coletiva.pdf)> Acesso em: 30 de abr. de 2018.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre Narrativa e Identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. [Org.] *A Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan-Fev-Mar-Abr. n 19.2002. pp. 20 – 28.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. [Org.]. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 35-86.

SOARES, Rodrigo Lemos; BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Um coração para o mar...Uma possibilidade de dançar com/na/pela educação física*. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.141-158, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física, currículo e cultura* [Orgs.] NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. – São Paulo: Phorte, 2009.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. [Trad.] AUNKHOURY, Y. In. *Projeto História*, São Paulo: 1993.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Brasiliense. 1999.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral* [seleção de textos] PORTELLI, A.; SANTHIAGO, R.; [Trad.] Cássio, F. L.; SANTHIAGO R. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. “O Momento da Minha Vida”: funções do tempo na História Oral. In: FENELON, D. R. *et al* [Org.]. *Muitas Memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho d’água, 2004. pp. 296-313.

PORTELLI, Alessandro. Tentando Aprender um Pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, n 15, Ética e História Oral. PUC–SP, abril, 1997.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

SÀLÁMÌ, Sikirú. *A Mitologia dos Orixás Africanos: Coletânea de Àdúrà (Rezas), Ibá (Saudações), Oríki (Evocações) e Orin (Cantigas) usados nos cultos aos orixás na África*. Vol. I: Sàngó/Xangô; Oya/lansã; Osun/Oxum e Obà/Obá. São Paulo: Oduduwa, 1990.

SANT’ANNA, Denise Bernuzi. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, Josiclei Souza. O sagrado e a diferença negra em oração da cabra preta, de Bruno de Menezes. *Revista Ecos*, vol.18, Ano XII, nº 01. 2015. pp. 146 – 165.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. As danças folclóricas e populares no currículo de Educação Física: possibilidades e desafios. *Motrivivência* (Florianópolis), v. 31, p. 79-98, 2008.

SERRA, Ordep. No caminho de aruanda: a umbanda candanga revisitada. *Afro-Ásia*, vol. 25-26. 2001. pp. 215-256.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 111-124.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. [Org.]. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel da. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer*

SOARES, Rodrigo Lemos; BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Um coração para o mar...Uma possibilidade de dançar com/na/pela educação física*. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.141-158, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



pesquisa em educação./ COSTA, M. V. [Org.]. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 119 – 142.

SOARES, Rodrigo Lemos. Dançando cultura: saberes coreografados sobre a festa de Iemanjá no município do Rio Grande/ RS. *Revista Teias*, [S.l.], v. 19, n. 53, p. 129-142, jul. 2018.

STEINBERG, Suzan; KINCHELOE, Joe. [Orgs.] *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

SOARES, Rodrigo Lemos; BUSSOLETTI, Denise Marcos. *Um coração para o mar...Uma possibilidade de dançar com/na/pela educação física*. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.141-158, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**DO BALÉ CLÁSSICO À DANÇA MODERNA:  
IMPRESSÕES E PISTAS PARA O  
ENTENDIMENTO DAS CONCEPÇÕES DE  
CORPO NA DANÇA**

**DIEGO EBLING DO NASCIMENTO**



## DO BALÉ CLÁSSICO À DANÇA MODERNA: IMPRESSÕES E PISTAS PARA O ENTENDIMENTO DAS CONCEPÇÕES DE CORPO NA DANÇA

*Diego Ebling do Nascimento<sup>1</sup>*

**Resumo:** O modelo de corpo estipulado para os bailarinos e bailarinas até o final do século XIX sofre modificações consideráveis com as propostas dos precursores da dança moderna. Este trabalho teórico busca mostrar as transformações referentes às concepções de corpo no período de ruptura entre a dança clássica e a dança moderna, onde a busca por corpos treinados e idênticos se transforma na busca pela liberdade e expressividade corporal. É possível perceber que foi a partir dessas modificações que a dança retoma seu lugar original, criando um espaço-tempo possível de refletir e expor a realidade vivida no momento histórico em que ela acontece.

**Palavras-chave:** Dança; Corpo; História.

### FROM CLASSIC BALLET TO MODERN DANCE: IMPRESSIONS AND TRACKS FOR UNDERSTANDING BODY CONCEPTIONS IN DANCE

**Abstract:** The body model stipulated for dancers until the end of the nineteenth century underwent considerable modifications with the precursors of modern dance. This theoretical work seeks to show the transformations referring to the conception of body in the period of rupture between classical dance and modern dance, in which the search for trained and identical bodies becomes the search for freedom and corporal expressivity. It is possible to perceive that it was from these modifications that the dance resumes its original place, creating a space-time possible to reflect and to expose the lived reality in the historical moment in which it happens.

**Keywords:** Dance; Body; History.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é um desdobramento da revisão bibliográfica realizada para a construção da minha dissertação de mestrado intitulada “Macho, bailarino e homossexual: Um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes” (NASCIMENTO, 2013). Entretanto, o presente texto tem como objetivo evidenciar as transformações referentes às concepções de corpo no período de ruptura entre a dança clássica e a dança moderna.

Conduzidos pelas ideias de Silva (2008) entendemos que o corpo é resultado da história pessoal e social, do ambiente e, em um contexto maior, da cultura. Este

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Tocantins. Diego Ebling do Nascimento é professor, extensionista e pesquisador na área da dança e da educação física da Universidade Federal do Tocantins. Mestre e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Artes Híbridas e em Dança e Consciência Corporal.





artigo irá tratar das mudanças de concepções de corpo na dança, no período de transição da dança clássica para a dança moderna. De meados do século XVII até o início do século XX outras artes também passaram por modificações consideráveis no que se refere às suas concepções éticas e estéticas do corpo.

Na arte da dança, o corpo é a matéria prima para realização da composição coreográfica e é por meio do movimento (ou ausência dele) que a dança passa a existir. Siqueira (2006) lembra que o corpo é espaço e reflexo da cultura, *lócus* de relações sociais (entre quem dança e quem assiste, por exemplo), e quando se movimenta em um espetáculo, obedece, na realidade, a um conjunto de rituais. Na dança o corpo também sofre alterações por meio de técnicas e tecnologias que pretendem criar novas linguagens para a utilização dos corpos como meio de expressão. Dessa forma, o corpo é intérprete e signo quando participa da dança como espetáculo.

Segundo Amaral (2009, p. 5) “a dança é uma arte criativa e cênica, que tem como objeto, o movimento e, como ferramenta, o corpo. Ela é imanente do corpo; impossível separar a dança do corpo que dança”. Logo, entendemos que a dança está diretamente relacionada com o corpo, que, por sua vez, está imerso em uma sociedade que possui valores e crenças. Assim, esses fatores sociais irão influenciar diretamente na construção das danças e dos corpos, provocando movimentos de ordem biológica, estética, social, cultural e ética. Isso possibilita novas formas de se pensar o corpo e a dança, produzindo diferentes estilos, significados e estéticas ao longo da história.

Não é objetivo deste trabalho conceituar “corpo” antropológica ou filosoficamente, e sim focar nos apontamentos e nas evidências ocorridas sobre o corpo, a partir da ruptura ocorrida na transição da dança clássica para a dança moderna, onde surgiram novas possibilidades de se mover e de ser/estar do corpo<sup>2</sup> em cena.

---

<sup>2</sup> Para um aprofundamento no conceito de “corpo” sugiro a leitura do artigo “Os corpos na sociedade contemporânea” (NASCIMENTO; AFONSO, 2014) publicado na revista *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires) onde apresentamos uma discussão voltada à conceitualização do corpo.



## O CORPO NO BALÉ CLÁSSICO

De acordo com documentos datados no século XV, o balé foi concebido no Renascimento italiano. Posteriormente, foi levado à França e espalhou-se pelo mundo ocidental nos séculos XVII e XVIII (MONTEIRO, 2006). Segundo Dantas (2007), cada estilo de dança se constitui configurando seus modelos de corporeidade dançante, e o balé se tornou, por um longo período, o modelo hegemônico. Os valores oriundos da aristocracia europeia refletiram nas características exigidas para os corpos que dançavam. Como exemplo, podemos ressaltar um dos grandes nomes do balé: a italiana Marie Taglioni (1804-1884). De acordo com Silva (2008, p. 31) Taglioni era “alva, de figura frágil, cabelos negros e mãos expressivas, tornou-se a figura suprema do ideal romântico na dança”.

A figura de Taglione representava um modo de ser desejável pela aristocracia. Ser branca e frágil, como cita Silva (2008), são características importantes para refletirmos sobre as obrigações exigidas para a aceitação dos corpos femininos naquele período. Além disso, buscava-se, no balé, um corpo leve, longo e que se projetasse verticalmente, movimentos e características oriundas das cortes francesas e italianas, já altamente codificados. A busca pela leveza acarretou na utilização de sapatilhas especiais, o que tornou Taglioni um marco da dança clássica, pois foi a primeira bailarina a dançar nas pontas dos pés com a utilização de sapatilhas de pontas.

As sapatilhas de pontas são desconfortáveis, visto que devem suportar o peso do corpo em uma base extremamente pequena. Para que isto ocorra, elas levam em sua estrutura uma palmilha rígida e uma gáspea (região onde os dedos são encaixados) (PICON e FRANCHI, 2007). A utilização das sapatilhas de pontas permitia a representação mais fiel de seres fabulosos, extraordinários e excêntricos, como destaca Silva (2008) ao expor que à maioria das obras do período do balé romântico “descrevem estórias fantásticas com personagens como fadas, elfos e cisnes que contracenam com seres reais, como camponeses e príncipes, sempre expressando a dualidade real *versus* ideal, carnal *versus* espiritual, vida *versus* morte” (SILVA, 2008, p. 31).

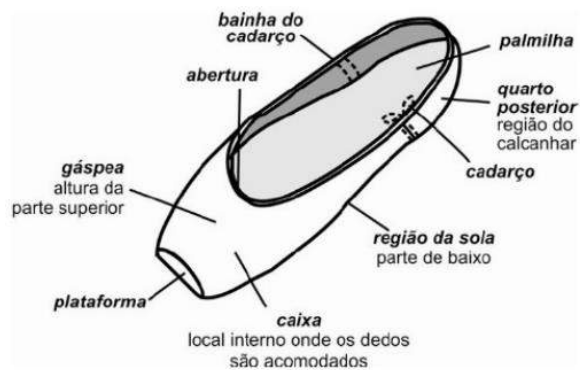


Figura 1 – Partes que compõe a sapatilha de pontas (SANTOS, NAPOLEONE, NOGUEIRA, 2016, p. 1).

Além das sapatilhas de pontas, as mulheres no balé utilizavam espartilhos, o que gerava uma limitação nos movimentos das bailarinas, dificultando a movimentação. Tanto o abdômen, quanto a cintura escapular tinham pouca mobilidade, o mínimo para dar alguma expressão, o único movimento que necessitava de uma maior amplitude do tronco era o *cambré*<sup>3</sup> (SAMPAIO, 2014).

Por muitos anos, no ocidente, apenas o balé era visto como dança cênica, e os bailarinos clássicos trabalhavam seus corpos desde muito novos, em busca de uma técnica perfeita que disfarçasse a realização dos esforços que o balé exigia, e se fizesse parecer que os movimentos de seus corpos acontecessem de forma mais natural possível, mas que de fato não eram (BOURCIER, 2001; SAMPAIO, 2014).

No período de desenvolvimento da dança clássica a bailarina precisava ser exaltada, sublime, não tinha um gênero definido, era inatingível e assexuada. Já o bailarino servia apenas como um suporte técnico para potencializar essas características nas bailarinas (SILVA, 2008).

Anjos, Oliveira e Velardi (2015) realizaram uma pesquisa para identificar a construção do corpo ideal no balé clássico da contemporaneidade, e identificaram que o corpo que as bailarinas desejam está na inter-relação de alguns elementos, como a questão física/anatômica (marcada por um corpo magro; longilíneo, flexível; com uma estrutura anatômica que propicie o *en dehors*<sup>4</sup>), um belo colo de pé e,

<sup>3</sup> **Cabré** significa “arqueado. Dobrar o corpo a partir da cintura, para frente, para trás ou para os lados, a cabeça acompanhando o movimento do corpo” (ROSAY, 1980, p. 60).

<sup>4</sup> **En dehors** é a “rotação externa do fêmur na fossa do acetábulo”, ou seja, é “a rotação externa dos quadris, com os joelhos e a ponta dos pés sempre virada para fora” (SAMPAIO, 2001, pp. 47-48).



sendo desejável também, uma hiperextensão de membros inferiores, gerando assim uma estética específica das bailarinas. Além disso, as bailarinas têm como referência o corpo determinado pelos grandes nomes do balé na atualidade. Desta forma, a concepção de corpo “segue reconstruindo-se e se reatualizando à medida que os grandes nomes do balé vão mostrando *quem* e *de que* maneira selecionam para seus trabalhos. O ideal aqui significa o corpo necessário para se dedicar ao balé clássico” (ANJOS; OLIVEIRA; VELARDI, 2015, p. 449-450).

Outro ponto importante trazido por Anjos, Oliveira e Velardi (2015) é que há uma romantização das bailarinas à dança clássica e esse fator pode levá-las à submissão de regras e especificações exigidas por essa técnica de dança. As autoras salientam que “no caso do balé, a profissão se confunde com paixão - o que também legitima a dedicação extrema das bailarinas e parece justificar sua permanência no balé”.

Os padrões de corpo exigidos pela dança clássica, a rigidez da técnica, a busca pelo perfeccionismo, a alta expectativa por parte dos instrutores e familiares e a instabilidade emocional, promovidos pelas pressões exercidas nos corpos pelas pessoas que fazem balé, podem acarretar em torturas corporais e psicológicas em bailarinas e bailarinos até hoje, além de poder promover transtornos alimentares (POLI; SCHEID, 2008).

Em um estudo realizado por Carneiro e Nozaki (2012), de um total de 57 dançarinas participantes da pesquisa, foram identificadas duas adolescentes com comportamento alimentar de risco para Anorexia. Além disso, em relação à autopercepção da imagem corporal em bailarinas, foi realizado um estudo que identificou que “a maioria das bailarinas tem uma preocupação com peso corporal e elevada insatisfação com a própria imagem” (NOGUEIRA, MACEDO e GUEDES, 2010, p. 550). As autoras também evidenciaram o desejo pela perda de peso das bailarinas, reforçando a preocupação com a aparência física sem a preocupação com os aspectos relacionados à saúde.

Por outro lado, o estudo de Anjos, Oliveira e Velardi (2015) identificou que mesmo com a ideia de que o corpo “perfeito” deve ser magro, as bailarinas apresentam “o discurso da magreza saudável, pois a eficácia da bailarina não pode



ser comprometida; um corpo funcional para dançar é também essencial”. (ANJOS; OLIVEIRA; VELARDI, 2015, p. 450).

No que se refere às questões étnico-raciais na dança clássica, Candiotto (2007) e Ferraz (2017) fazem críticas sobre as consequências do eurocentrismo na dança, embora Ferraz (2017, p 119) explique que “não se trata de alimentar um discurso dicotômico e maniqueísta entre as estéticas afro e euro orientadas”, o autor lembra que:

Geralmente as representações sobre as corporalidades negras nas danças das grandes companhias, salvo raras exceções, reproduziram historicamente um olhar exotizante. Os seus sentidos rítmicos apurados e gestualidade curvilínea usualmente apareciam filtradas sobre o verniz erudito da “estilização”, uma forma de branquear e descaracterizar as estéticas diaspóricas com padronizações que valorassem as estéticas hegemônicas. Ainda hoje a formação clássica aparece reproduzida inquestionavelmente como gramática e forma de treinamento em dança, entendida como essencial para o bom desempenho profissional. No âmbito da formação dos artistas da dança a técnica do balé clássico muitas vezes atuou como modo de higienizar as qualidades e formas de movimento, submetendo o corpo a uma disciplina responsável por afinar os corpos num projeto expressivo eurocentrado. (FERRAZ, 2017, p. 119).

Candiotto (2007), embasada nas ideias de Stuart Hall, fez uma reflexão da trajetória de Mercedes Baptista, primeira bailarina clássica negra que entrou para o Teatro Municipal do Rio de Janeiro. A autora evidencia o enfrentamento do preconceito racial de Mercedes. “Em sua jornada, observa-se que é possível identificar que o negro brasileiro carrega uma ferida aberta de um corpo escravizado, discriminado e, por vezes, violentado” (CANDIOTTO, 2007, p. 3).

Os corpos da dança clássica eram e, talvez continuem sendo, expostos ao que Foucault (1977) denominaria por técnica de sujeição, causada pelo aprisionamento dos corpos, seja pelo fato das limitações dos movimentos e incômodos corporais oriundos das vestimentas vinculadas ao balé, pelos passos predefinidos pelos movimentos técnicos ou, ainda, pela demasiada exigência de padrões corporais.

A partir desta colocação, podemos constatar que é nesse contexto de disciplina e controle dos corpos que a dança esteve inserida (e, em alguns casos, ainda está). Assim, apenas resta executar a técnica perfeitamente, obedecendo aos movimentos já estabelecidos por seu mestre. Os sentidos, as memórias, as escolhas

NASCIMENTO, Diego Ebling do. Do balé clássico à dança moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.160-173, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



de cada bailarino ficam em segundo plano. Para Mauss (1974, p. 211), a técnica corporal significa “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos”. O autor diz que a técnica é um ato tradicional eficaz. Sendo assim, não há técnica se não houver tradição. A tradição do balé vem sendo passada de geração para geração há muito tempo, porém, é importante lembrar que o balé não é a única manifestação de dança e nem a única técnica de dança existente.

No entanto, “ainda hoje muitos dançarinos somente são reconhecidos como profissionais tendo comprovado algum conhecimento ou destreza na técnica de dança clássica” (MOREIRA, 2014, p. 89). De acordo com Moreira (2014), alguns estudiosos, observadores e desenvolvedores da dança clássica defendem que os princípios rígidos e objetivos do balé clássico norteiam a dança cênica até os dias de hoje.

## **AS TRANSFORMAÇÕES DE CONCEPÇÕES FRENTE À DANÇA MODERNA**

A dança moderna surge para romper com o tecnicismo do balé. Isadora Duncan foi uma das pioneiras. Ela não demonstrava interesse pela técnica clássica, utilizava gestos cotidianos como correr, saltar, andar e simplesmente mover os braços para compor seus passos. Buscava reencontrar os movimentos inatos do homem perdidos há anos, “escutar as pulsações da Terra”, obedecer à “lei da gravitação”. Seu método era respirar naturalmente. Os temas de sua dança eram inspirados na contemplação da natureza, nas ondas, nas nuvens, no vento, nas árvores. Sua arte era ligada às suas emoções pessoais e ela não havia elaborado nem técnica, nem doutrina precisa, mas marcou com brilho o nascimento de uma dança “diferente” (BORCIER, 2001).

Ainda de acordo com Bourcier (2001), Isadora acompanhou cursos de dança acadêmica, mas logo os abandonou, pois recusou o sistema. Ela declarou que queria criar uma dança com seu próprio temperamento. A dança é, para ela, a expressão de sua vida. Busca-se, então, o corpo natural como referência para a elaboração de novas formas coreográficas. Na visão de Dantas (2007) o corpo dançante de Isadora é natural porque respeita a anatomia humana e se constrói em



contraponto ao corpo balético, que segundo ela é um corpo artificial, onde o fluxo do movimento é interrompido pela rigidez dos gestos. O problema seria enfrentar a pressão dos padrões sociais que impediriam a livre manifestação de sua arte.

Contudo, Dantas (2007) contrapõe as ideias de Bourcier (2001) relatando que é injusta a crença de que Isadora Duncan não tenha desenvolvido nenhuma técnica. Para a autora, Isadora refletiu intensamente sobre sua arte, estudou o movimento e a espontaneidade. Este fato não deve ser confundido com a ausência de trabalho, tanto físico como intelectual. “Duncan estudou Jean-Jacques Rousseau, Walt Whitman e Nietzsche. Segundo Isadora, ela gostaria de criar uma dança que fosse a expressão divina do espírito humano pelos movimentos do corpo” (DANTAS, 2007, p. 152).

É importante salientar, também, que a dança moderna surge em um momento histórico repleto de mudanças culturais e sociais. A industrialização, a vida urbana e a guerra muito influenciaram para a manifestação estética da dança moderna, pois essas transformações inspiraram a busca por novas formas de fazer dança na Europa e na América (locais do nascimento desta dança).

A ‘dança moderna’ retoma assim – depois de quatro séculos de ‘balé clássico’ e vinte séculos de desprezo do corpo por um cristianismo pervertido pelo dualismo platônico – o que foi dança para todos os povos, em todos os tempos: a expressão, através do movimento do corpo organizado em sequências significativas, de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica. (GARAUDY, 1994, p. 13).

As sapatilhas que aprisionavam os pés das bailarinas também foram questionadas por Isadora. Ela se permitiu retirar as sapatilhas e dançar descalça, em contato direto com o chão, com os cabelos soltos e em um palco cru, sem qualquer cenário, pois a sua dança deveria ser a protagonista da cena.

Se formos observar a história mundial, poucas são as mulheres que fazem parte dela. Isso provavelmente se dá pelo fato de as histórias, por muito tempo, serem escritas somente por homens. Contudo, percebemos que na história da dança, nesses dois últimos séculos, abriu-se um espaço para o protagonismo feminino, os nomes de mulheres passaram a ser mais reconhecidos e evidenciados na história. Podemos citar como exemplo, além de Isadora Duncan, outros grandes

NASCIMENTO, Diego Ebling do. Do balé clássico à dança moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.160-173, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



nomes femininos como Doris Humphrey, Ruth San Denis, Loie Fuller, Martha Graham e Mery Wigman que também mudaram, com suas ideias e concepções, o percurso da dança.

Outra mudança significativa da transição do período da dança clássica para a dança moderna foi a abolição dos espartilhos, o que possibilitou a ampliação dos movimentos que antes eram prioritariamente focados nos membros superiores e inferiores, não havendo grandes possibilidades de mover o tronco. O período da dança moderna possibilitou a substituição dos espartilhos por roupas esvoaçantes confeccionadas com tecidos leves. O tronco, que era aprisionado nas estruturas das roupas, ganhou liberdade de movimentos e passou a ser visto como um potencial para a dança. Os movimentos do centro do corpo começaram a ser estudados e incorporados na construção de novas técnicas e coreografias.

No Brasil, foi também a partir da disseminação da dança moderna e da dança expressionista que o corpo passou a ter lugar para fazer o que desejava. Suzana Maria Coelho Martins<sup>5</sup>, em entrevista feita por Vieira (2009), fala sobre o novo lugar/espço ocupado pelo corpo na dança: “Temos não mais um corpo produzido pelo lugar, mas um corpo que produz novos lugares e espaços para rupturas. Um corpo que passa a coreografar e dançar sua própria história” (VIEIRA, 2009, p. 9).

A respeito disso, Suzana Martins, em entrevista dada a Vieira (2009), colabora com falas sobre as contribuições da dança moderna no Brasil.

Até então, não se trabalhava a liberdade dos movimentos espontâneos do corpo humano, nem temas que falassem das condições humanas, nem as ações naturais como respiração, a força de gravidade, a transferência do peso do corpo e a integração do corpo físico com o intelecto e o espírito, nem a alternativa de se dançar descalços ou com sapatilhas fabricadas de material leve; tudo isso foi implementado mediante o advento das danças Moderna e Expressionista. (VIEIRA, 2009, p. 16).

Segundo Vieira (2009), a dança moderna possibilitou tratar o corpo como *locus* privilegiado de crítica à sociedade contemporânea. Inspirada em Foucault a autora coloca que

---

<sup>5</sup> Dançarina, professora e pesquisadora em Dança, graduada em Licenciatura em Dança (1973) pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Mestrado (1980) e Doutorado (1995) pela Temple University (EUA) e Pós-Doutorado (2005) pela CODARTS (Roterdã, Holanda).





[...] as novas perspectivas de corpo (...) podem ser tratadas a partir da ideia de corpo reconstrução: é no corpo e por meio dele que são forjadas as sujeições, mas, também, que se abrem espaços de subversão. Pelas novas propostas de dança se inventam corpos, se resiste ao poder, se desestabilizam as representações e discursos tradicionais acerca da sexualidade e de gênero, e se geram desvios microscópicos que abalam o pensamento. (VIEIRA, 2009, p. 16).

Contudo, Tomazzoni (2004) diz que, mesmo com a ruptura ocorrente, ainda se percebem os entraves históricos constituídos no balé e que foram refletidos na dança moderna. O autor salienta que mesmo que os pioneiros e criadores da dança moderna tenham trazido maior liberdade para o uso do corpo na criação em dança, as técnicas como de Martha Graham, Merce Cunningham, José Limon, entre outros, ainda se pautavam pela perspectiva na qual o corpo cotidiano não encontrava lugar no espaço. Além disso, “as conotações eróticas mais explícitas eram suprimidas das criações. A dança continuava, então, sem expressar abertamente a sexualidade, até que os movimentos feministas e gays a liberassem de seus ideais andróginos” (SILVA, 2008, p. 33).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao chegarmos ao final do texto é importante retomarmos as contribuições dos precursores e criadores da dança moderna para as modificações ocorridas referentes às formas de ver, conceber e apresentar o corpo na dança. Os únicos corpos possíveis para a dança deveriam ser obedientes e treinados e passam a poder ser livres e espontâneos. A realidade política, econômica, religiosa e social se tornaram temas importantes e presentes nas obras de dança na modernidade, sendo isso o reflexo das transformações propostas pelos precursores e criadores da dança moderna.

A libertação dos espartilhos, a utilização de tecidos mais leves para a dança e a possibilidade de se dançar descalço foram pontos importantes nessa ruptura. Além disso, a respiração, a transferência do peso do corpo e a força da gravidade também passaram a fazer parte dos corpos que dançam. É possível perceber que foi a partir dessas modificações que a dança retoma seu lugar original, criando um espaço-



tempo possível de refletir e expor a realidade vivida no momento histórico em que ela acontece.

Foram inúmeras as contribuições da dança moderna para as rupturas referentes ao ideal de corpo construídas pelo balé clássico. No entanto, as alternativas de libertação trazidas pela dança moderna ainda deixavam o cotidiano de fora. Este fato só seria revisto de forma mais eficaz pela dança pós-moderna americana, na década de 60, em Nova Iorque. Coreógrafos como Trisha Brown e Steven Paxton passam a usar corpos e movimentos cotidianos. Deste modo, não bailarinos também podiam estar em cena fazendo dança (TOMAZZONI, 2004).

Na pós-modernidade, a dança não se interessa mais em apresentar corpos perfeitos, unificados pela forma e delineados por padrões estéticos ou sexuais. Tudo passa a ser permitido. “A dança parece querer, de fato, expressar a multiplicidade corporal feita de músculos, ossos, nudez, imperfeições e qualidades do ser humano, falando de si próprios, para uma plateia que se identifique com o que vê” (SILVA, 2008, p. 33).

Segundo Tomazzoni (2004) as questões referentes à escolha por corpos cotidianos não se tratam apenas de uma postura estética, mas também de uma postura ética com o corpo e com a dança. Ao se referir à dança na atualidade o autor salienta que “[...] por mais que a tradição, o elitismo e o corporativismo reneguem, a arte da dança revela que não está restrita a alguns eleitos, e que não existe um padrão ou modelo de corpo apenas autorizado a dançar” (TOMAZZONI, 2004, p. 53).

Nesse mesmo sentido, Katz (2004) destaca que, na dança contemporânea, o que passa a ser necessário não é mais somente a carne e os ossos do corpo das bailarinas e dos bailarinos em cena, mas também conseguir identificar como e/ou para que o corpo faz o que faz.

O que muda, basicamente, é o velho entendimento tácito de que o critério para distinguir a dança contemporânea repousa na compreensão de que ela decorre como efeito exclusivo do treinamento do corpo. Mais ou menos como se as marcas de uma técnica condicionassem também as suas possibilidades composicionais, cabendo ao corpo cumprir uma relação determinista entre técnica e estética da qual não pode escapar. Se isto não ocorre, apesar da técnica inscrever marcas que dirigem o desempenho do corpo, significa que os passos, os gestos, as sequências, as frases, que

NASCIMENTO, Diego Ebling do. Do balé clássico à dança moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.160-173, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



tudo isso pode ser montado, remontado e desmontado de modos sempre novos, desmanchando aquelas expectativas que o hábito automatizou em nós. (KATZ, 2004. p. 1-2).

Ainda hoje, no entanto, mesmo com todas essas modificações e resistências ao longo da história da dança, presenciamos a busca contínua pela normatização dos corpos para a dança em determinadas instituições. Corpos esses que devem estar sempre em busca do modelo estético hegemônico da dança, e que, se por ventura, afastarem-se dos padrões, correm o risco de serem ridicularizados, humilhados e até mesmo expulsos por colegas, diretores e coreógrafos dos seus espaços de atuação.

Para concluir, assim como Tomazzoni (2004), compreendemos que as escolhas estéticas na cena são também escolhas éticas, e coreógrafos e diretores deveriam ter a lucidez de aproveitar a riqueza da diversidade e levar para suas obras as multiplicidades de corpos presentes na contemporaneidade. Diante disso, deixamos algumas perguntas para os leitores que embarcaram conosco na reconstrução histórica das concepções de corpo na dança: será que algum dia iremos superar, por completo, as amarras e os preconceitos estabelecidos há séculos sobre os corpos de bailarinas e bailarinos? Qual é o futuro dos corpos na cena da dança? Como você enquanto professor, pesquisador, artista ou até mesmo espectador pode contribuir para ampliar o olhar sobre os corpos que dançam?

### **Referências:**

AMARAL, Jaime. Das danças rituais ao ballet clássico. *Revista Ensaio Geral*, v. 1, n. 1, 2009.

ANJOS, Kátia Silva Souza dos; OLIVEIRA, Régia Cristina; VELARDI, Marília. A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 29, n. 3, p. 439-452, 2015.

BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. 2ª Edição – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CANDIOTTO, Viviane Maria. Da Diáspora de Stuart Hall para Dança de Mercedes Baptista. *II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos*:

NASCIMENTO, Diego Ebling do. Do balé clássico à dança moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.160-173, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Educação, Arte e Direitos Humanos - Educação, Linguagem e Memória, Universidade do Extremo Sul Catarinense, SC, 2007.

CARNEIRO, Ronilze Almeida; NOZAKI, Vanessa Taís. Ocorrência de anorexia e bulimia nervosa em bailarinas na cidade de dourados-MS. *Saúde e Pesquisa*, v. 5, n. 3, 2012.

DANTAS, Mônica. O corpo natural de Isadora Duncan e o natural do corpo em educação somática: apontamentos para uma história do “corpo natural” em dança. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; JAEGER, Angelita Alice (org.). *Garimpando Memórias: Esporte, Educação Física, Lazer e Dança*. Porto Alegre – Editora da UFRGS, 2007.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. Danças Negras: Entre Apagamentos e Afirmação no Cenário Político das Artes. *Revista Eixo*, v. 6, n. 2, p. 115-124, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Editora Vozes. Petrópolis, 1977.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. 6ª edição – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

KATZ, Helena. *O corpo como mídia de seu tempo: a pergunta que o corpo faz*. Cd Rom, Rumos Itaú Cultural - Dança. Itaú Cultural, São Paulo, 2004.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. V.2 Editora Pedagógica e Universitária Ltda e Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1974.

MONTEIRO, M. *Noverre*. Cartas sobre dança. São Paulo: Edusp-FAPESP, 2006.

MOREIRA, Rui. Balé clássico: um dos métodos de formação e preparo de artistas de dança expressiva cênica na contemporaneidade. *A Dança Clássica: dobras e extensões*. Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, 2014.

NASCIMENTO, Diego Ebling. *Macho, bailarino e homossexual: Um olhar sobre as trajetórias de vida de professores dançantes*. Pelotas, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

\_\_\_\_\_; AFONSO, M. R. Os corpos na sociedade contemporânea. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. ano 18, p. 1-3, 2014.

NOGUEIRA, Simone Gomes; MACEDO, Viviane Silva; GUEDES, Patrícia Mendes. Avaliação da imagem corporal e de comportamentos alimentares como possíveis desencadeadores de transtornos alimentares em bailarinas pré-adolescentes. *Revista Nutrir Gerais*, Ipatinga, v. 4, n. 6, p. 538-553, fev./jul. 2010.

PICON, Andreja Paley; FRANCHI, Silmara Spinardi. Análise antropométrica dos pés de praticantes de ballet clássico que utilizam sapatilhas de ponta. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, v. 11, n. 1, p. 177-188, 2007.

NASCIMENTO, Diego Ebling do. Do balé clássico à dança moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.160-173, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



POLI, Caroline Zavarize; SCHEID, Marlene Maria Amaral. Comportamento alimentar e percepção corporal de bailarinas. *XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação* – Universidade do Vale do Paraíba, 2008.

ROSAY, Madeleine. *Dicionário de Ballet*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.

SAMPAIO, Flávio. *Ballet essencial*. 3ª ed. Sprint, 2001.

\_\_\_\_\_. Balé: processos – a estabilidade e a perpendicularidade. In: *A Dança Clássica: dobras e extensões*. Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, 2014.

SANTOS, C. P. S.; NAPOLEONE, F.M.G.G.; NOGUEIRA, D. V. Análise antropométrica do pé e sua relação com a força de flexão plantar em bailarinas. In: *XX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XVI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VI Encontro de Iniciação à Docência* – Universidade do Vale do Paraíba, 2016.

SILVA, Eliana Rodrigues. *As configurações do corpo na cena artística contemporânea*. Cogito, v. 9, p. 29-34, 2008.

SIQUEIRA, Denise Costa Oliveira. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2006.

TOMAZZONI, Airton. O cotidiano na criação em dança: explicitações ainda necessárias. *Revista da Fundarte*, ano IV, vol. IV, n 8, jul/dez, 2004.

VIEIRA, Alba Pedreira. Dançando nos espaços de ruptura: olhares sobre influências das danças modernas e expressionistas no Brasil. *Fênix, Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 6, ano VI, nº 3, 2009. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO\\_9\\_Alba\\_Pedreira\\_Vieira\\_FENIX\\_JUL\\_AGO\\_SET\\_2009.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO_9_Alba_Pedreira_Vieira_FENIX_JUL_AGO_SET_2009.pdf)> Acessado em: 06 de março de 2018.

NASCIMENTO, Diego Ebling do. Do balé clássico à dança moderna: impressões e pistas para o entendimento das concepções de corpo na dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.160-173, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**A ARTE/DANÇA COMO UMA DAS ARTES DA  
CENA NAS BASES, DOCUMENTOS E  
CURRÍCULOS NACIONAIS**

**MARCILIO DE SOUZA VIEIRA**



## **A ARTE/DANÇA COMO UMA DAS ARTES DA CENA NAS BASES, DOCUMENTOS E CURRÍCULOS NACIONAIS**

*Marcilio de Souza Vieira<sup>1</sup>*

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa que reconhece a Dança como área de conhecimento. Busca-se, a partir dos documentos oficiais (Leis/LDBs, Resoluções, Minutas, Diretrizes, Parâmetros Curriculares), obter uma compreensão de como essa linguagem da arte foi se constituindo na educação brasileira a partir da LDB nº 9394/96. Nessa perspectiva a proposta problematiza como objeto de investigação a evolução do pensamento pedagógico brasileiro do ensino de dança, na educação básica, em especial no Ensino Fundamental, a partir da identificação, classificação e periodização de tal ensino nos documentos oficiais. Objetiva-se, com a pesquisa, compreender como se constituiu o ensino da Dança no Brasil a partir dos documentos oficiais, e quais avanços e retrocessos dessa área de conhecimento a partir de tais documentos. A metodologia proposta baseia-se no princípio da atualidade da pesquisa histórica que provoca o impulso investigativo e a necessidade de responder questões que interpelam-se na realidade presente. O método, obviamente, é de caráter historiográfico a partir da Nova História.

**Palavras-chave:** Dança; Educação; História/Memória; Ensino Fundamental.

## **ART / DANCE AS ONE OF THE ARTS OF THE SCENE IN NATIONAL BASES, DOCUMENTS AND CURRICULA**

**Abstract:** It is a research that recognizes Dance as an area of knowledge. It is sought from the official documents (Laws/LDBs, Resolutions, Minutes, Guidelines, Curricular Parameters) to have an understanding of how this language of art was being constituted in Brazilian education from LDB nº 9394/96. In this perspective, the proposal problematizes as an object of research the evolution of Brazilian pedagogical thinking in dance education, in basic education, especially in Elementary Education, based on the identification, classification and periodization of such teaching in official documents. The objective of the research is to understand how the teaching of Dance in Brazil was constituted from the official documents and what advances and setbacks of this area of knowledge from such documents. The proposed methodology is based on the current tenet of historical research that provokes the investigative impulse and the need to answer questions that are questioned in the present reality. The method, of course, is historiographical in character from the New History.

**Keywords:** Dance; Education; History / Memory; Elementary School.

## **L'ART / LA DANSE COMME L'UN DES ARTS DE LA SCÈNE DANS LES BASES, DOCUMENTS ET PROGRAMMES NATIONAUX**

**Résumé:** C'est une recherche qui reconnaît la danse comme domaine de connaissance. Rechercher des des documents officiels (lois/LDB, résolutions, procès-verbaux, lignes directrices, les programmes de normalisation) ont une bonne compréhension de la façon dont cette langue de l'art a été constitué

---

<sup>1</sup> Marcilio de Souza Vieira - Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC e PROFARTES da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).



dans l'éducation brésilienne de la LDB 9394/96. Dans cette perspective, la proposition explique comment la recherche objet l'évolution de la pensée pédagogique brésilienne de l'éducation de la danse, l'éducation de base, en particulier à l'école primaire, de l'identification, la classification et la périodisation de cet enseignement dans les documents officiels. L'objectif de la recherche est de comprendre comment l'enseignement de la danse au Brésil a été constitué à partir des documents officiels et quels progrès et reculs de ce domaine de connaissances à partir de ces documents. La méthodologie proposée est basée sur le principe actuel de la recherche historique qui provoque l'impulsion d'investigation et la nécessité de répondre à des questions qui sont remises en question dans la réalité actuelle. La méthode, bien sûr, est historiographique par rapport à la Nouvelle Histoire.

**Mots-clés:** Danse; Éducation; Histoire / Mémoire; École primaire.

Ainda que a Dança esteja em um processo de consolidação, tanto como área do conhecimento, quanto seu espaço de atuação no meio educativo, é pertinente observar seu desenvolvimento, a partir dos documentos oficiais que a institucionaliza a fim de colaborar e avançar na sistematização de seu ensino. Ao analisar os registros históricos sobre o sistema de ensino brasileiro, é possível observar as trajetórias e desvios que a Arte, em suas diferentes linguagens, e o que os artistas/educadores tiveram que trilhar para conquistar o espaço de atuação no ambiente escolar.

Observando que a Dança é uma destas linguagens de Arte, percebe-se que as diferenças são relativas em relação ao caminho que tem sido percorrido para chegar às escolas brasileiras como Arte. O tempo é o diferencial, visto que algumas delas conseguiram se firmar mais rapidamente.

O escrito desse material<sup>2</sup> trata-se de uma pesquisa que reconhece a Dança como área de conhecimento e busca, a partir dos documentos oficiais (Leis/LDBs, Resoluções, Minutas, Diretrizes Nacionais, Parâmetros Curriculares), ter uma compreensão de como essa linguagem da arte foi se constituindo na educação brasileira. Nessa perspectiva o estudo problematiza como objeto de investigação a evolução do pensamento pedagógico brasileiro do ensino de dança, na educação básica, em especial no Ensino Fundamental, a partir da identificação, classificação e periodização de tal ensino nos documentos oficiais.

---

<sup>2</sup> Essa escrita faz parte do Estágio Pós-Doutoral do pesquisador que foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR-GT/PB, vinculado a Linha de Pesquisa História da Educação.





Trata-se de uma história que precisa ser também história do tempo da dança presente: ela deve abandonar qualquer veleidade a respeito de um interdito acerca do objeto próximo, tal como formulado pelos historiadores antigos, que protestavam em defesa de uma pretensa isenção do historiador, possível no seu entender apenas quando havia uma distância temporal em relação ao campo de estudos. É preciso desfazer a mitologia do olhar isento e indicar o sentido e a intenção do olhar do estudioso em/da Dança.

A pesquisa se identifica com o que se tem chamado de Nova História, isto é, uma nova forma de visualizar a história escrita. Diferente do paradigma tradicional de fazer história, que pode ser visto como uma visão do senso comum, influenciada mais pela política nacional e internacional do que local, e por uma visão de cima de grandes homens e grandes feitos, a Nova História considera o olhar particular. Na história tradicional os documentos são geralmente registros oficiais que expressam o ponto de vista oficial, e a grande ênfase na objetividade vem sempre embebida de preconceções associadas à cor, ao credo, a classe ou ao sexo. A Nova História propõe que, ao invés de ver este paradigma como a maneira de se fazer história, este deve ser percebido como uma dentre várias abordagens percebidas possíveis do passado. Sendo assim, esta pesquisa quer informar futuras gerações sobre a história das ideias da dança na educação brasileira. Não busca estabelecer a verdade absoluta ou esgotar tudo sobre determinado assunto, apenas organizar dados de forma a oferecer ao leitor um ponto de vista.

A pesquisa objetiva-se pela necessidade de compreender como se constituiu o ensino da Dança no Brasil a partir dos documentos oficiais, e quais foram os avanços e os retrocessos dessa área de conhecimento a partir de tais documentos. A metodologia proposta baseia-se no princípio da atualidade da pesquisa histórica que provoca o impulso investigativo e a necessidade de responder questões que se interpelam na realidade presente. O método, obviamente, é de caráter historiográfico a partir da Nova História. Foi utilizada como tipologia de tais concepções dessas histórias das ideias do ensino da Dança brasileira as técnicas de manipulação, análise e interpretação de documentos, próprias da historiografia, cujos conteúdos serão confrontados com os determinantes histórico-sociais, visando evidenciar uma



reflexão crítica dessas ideias do ensino da Dança na Educação Básica, em particular no Ensino Fundamental.

Desde as primeiras discussões acerca da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, sob a inclusão na LDB e suas modificações, a Dança é incluída como linguagem da Arte no volume seis dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Só em 1997, no interior dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e de Educação Física, no caso da Dança, é que pela primeira vez na história brasileira, a dança vai ser apresentada como parte constitutiva da educação em Arte e em Educação Física. (Vieira, 2014)

Para entender como essa linguagem da Arte se constitui nos atuais documentos que norteiam a educação básica brasileira, se faz necessário, mesmo que de forma esparsa, contextualizar o ensino de Arte no Brasil, para compreender como este se organizou/organiza na atual conjuntura educacional. Nesse texto refletimos sobre a Arte/Dança no Ensino Fundamental e como esta a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 da educação brasileira vem se configurando como área de conhecimento.

Quais os rumos que a Arte/Dança seguiu na educação brasileira a partir das Leis de Diretrizes e Bases? Na LDB de 1961, Lei nº 4024/61, ela não figurou e o ensino de Arte de maneira geral aparecia timidamente. Tal componente curricular era tido como complementar e as escolas poderiam ou não aderir ao ensino de Artes ao currículo.

O texto da LDB nº 4024/61 (Brasil, 1961) não define que as linguagens da Arte deveriam ser ensinadas no ensino primário e médio, ficando a suposição de que a Dança não era conteúdo, mesmo optativo, nas práticas educativas desse componente curricular. A Arte no contexto da citada LDB não era valorizada como uma disciplina na educação básica, mas, fora do âmbito escolar, ela se manifestava no meio social por meio da literatura, do cinema, da música, da dança e do teatro.

É importante citar que mesmo aparecendo timidamente nessa LDB, a Arte aparece com base na expressão e na liberdade de criação a partir do movimento escola novista liderado por Anísio Teixeira no Brasil e ele foi grande incentivador do



ensino da Arte para formação de professores nas escolas e um dos idealizadores do curso de Arte para formação de professores na Universidade de Brasília.

Convém citar que essa universidade deu a importância ao ensino de Arte que a LDB n. 4024/61 não ofereceu em seus artigos e parágrafos. Como assinala Correia (2007), verifica-se a pouca importância dada ao ensino da Arte nesse período, nas escolas de educação básica, fazendo-se questionar quais aspectos deveriam ser abordados na iniciação artística redigida na citada LDB, e dando destaque à Universidade de Brasília, por ter como característica um modelo de ensino humanista voltado para a arte e para a cultura.

Nesse sentido, de acordo com Barbosa (2002, p. 46), sobre a importância de tal ensino de Arte na citada universidade, destaca:

A arte-educação ocupou um lugar relevante na Universidade de Brasília. Tencionava-se começar a Escola de Educação a partir de um Departamento de Arte-Educação. E, na realidade, a primeira entidade a estudar a educação organizada na Universidade de Brasília foi uma escola de arte para crianças e adolescentes. Sua organização envolveu durante quase um ano o trabalho de diferentes especialistas (arte-educadores, arquitetos, psicólogos, artistas, educadores, químicos, etc.) Pretendia-se começar as pesquisas e estudos de educação através da arte-educação, refletindo uma abordagem fiel à ideia de “educação através da arte”.

No entanto, a presença da Arte no currículo escolar da educação básica, de acordo com a LDB n. 4024/61, tem sido marcada pela indefinição, ambiguidade e multiplicidade, levando a questionar quais linguagens artísticas deveriam ser ensinadas no âmbito da escola. Tal questionamento perdurou-se na Lei de Diretrizes e Bases seguinte, Lei nº 5692/71 que, embora tenha tornado o ensino de Arte denominado de Educação Artística como componente obrigatório, não definia quais linguagens deveriam ser ensinadas ao longo da educação básica.

Considerada apenas uma “atividade educativa” e não uma disciplina no currículo escolar, embora tenha sido incluída na Lei nº. 5.692 (Brasil, 1971) com o título de Educação Artística, foi um avanço, tanto pelo aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos



indivíduos. Porém, essa alteração criou questões novas a serem enfrentadas, principalmente para os professores de cada uma das linguagens artísticas.

Assim, na educação básica de acordo com a Lei, as séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries), o currículo pleno deveria ser organizado por atividades, sendo a educação geral tarefa exclusiva no ensino primário (art. 5º, § 1º; Brasil, 1971, p.60). O parecer nº 853/71 e a resolução nº 8/71, do CFE, são os desdobramentos mais importantes da Lei 5.692/71, pois definem o núcleo comum do currículo. A resolução esclarece, no artigo 4º § 1º, que “[...] nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos” (Idem, p.400).

Além das matérias obrigatórias do núcleo comum, a organização da matriz curricular completava-se com as disciplinas obrigatórias previstas no artigo 7º da Lei 5.692/71, que correspondiam às antigas práticas educativas da Lei 4.024/61 e ao ensino de Artes nominado de Educação Artística, de matrícula facultativa, mas que deveria ser oferecida pela escola.

Assim, sob a designação de Educação Artística, o ensino de Arte foi contemplado no próprio corpo da Lei, enquanto que, comparativamente, a definição das matérias do “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional”, ficou a cargo do Conselho Federal de Educação da Lei 5.692/71, Art. 4º. (Brasil, 1971).

Após esta Lei, os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que utilizavam para as aulas os conhecimentos específicos de suas linguagens, passaram a ver esses saberes transformados em “atividades artísticas”, o que fica claro na análise do Parecer nº 540/77 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1977): “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Segundo Fusari e Ferraz (2001), os professores das escolas públicas encontraram dificuldades em apreender métodos de ensino nas salas de aula, resultando numa prática pouco ou nada fundamentada, necessitada de aprofundamentos teórico-metodológicos.



O fato de a LDB de 1971 estipular a implantação de uma disciplina tão ampla no ensino regular ocasionou a busca pela formação, o quanto mais rápida, de profissionais para atuarem nessa área. Isso desencadeou uma série de tentativas de formação de professores em grande escala, sem antecedentes, o que causou grandes críticas pelos profissionais da época. Observa-se que o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (PRODIARTE) foi uma tentativa de se inserir a Educação Artística nas escolas, assim como os cursos de graduação de licenciatura curta, os cursos rápidos e as parcerias com a Escolinha de Arte do Brasil (EAB).

A Educação Artística, compreendida como atividade polivalente, desarticulou o ensino da Dança em si, pois esta perdeu sua identidade dentro da realidade escolar. A partir da não-obrigatoriedade do ensino dessa linguagem artística, as escolas não se preocuparam em inserir profissionais especializados para tal ensino, o que restringiu seu ensino a escolas especializadas, elitizando-se, assim, o acesso ao ensino da Dança. Essa manifestação artística, assim como o teatro, também ficou à parte da Educação Artística, pois ocupava papel apenas nas festas comemorativas e nas atividades recreativas, visto que a ênfase desta disciplina passou a ser nas artes plásticas.

Quais linguagens artísticas foram contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística? Isso não é definido com clareza pelo uso da expressão no texto da Lei, embora, aos poucos, através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar, vai sendo demarcado o campo da Educação Artística.

Cabe mencionar aqui que no âmbito da aplicação dos pressupostos teórico metodológicos da Lei nº 5692/71, a Dança aparece tematizada juntamente com o Teatro como atividades artísticas com fins terapêuticos e educativos ou como apêndice para outros componentes curriculares. E desta maneira, as técnicas de trabalho artístico eram voltadas para desenvolvimento de atividades com fins de recreação, lazer ou ainda apoio para as demais disciplinas do currículo, reforçando os seus conteúdos. Eram atividades isoladas com o caráter de trabalhar o fazer por



meio de aulas com temas, ou simplesmente com o desenvolvimento de técnicas artísticas.

O ensino de Arte na Educação Básica, outrora designado como atividade e denominado por Educação Artística por meio da Lei 5692/71, tornou-se um componente curricular obrigatório, com a Lei 9396/96. Essa Lei também foi responsável por dividir o ensino brasileiro em dois níveis: A Educação Básica que inclui a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional; e o Ensino Superior.

A Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu Art. 26, parágrafo 2, estabeleceu que “[...] o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”; ela garante um espaço para as Artes na escola, como já era estabelecido na Lei anterior, com a inclusão da Educação Artística.

Assim, o ensino de Artes/Dança, de acordo com a Lei, é garantido na Educação Infantil, como preconiza seus referenciais, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tal como exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais, e também se constituiu no Ensino Superior e na Educação Profissional mesmo antecedendo a Lei n. 9.394/96.

Para garantir tal obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica foram criados documentos para a elaboração de currículos destinados ao Ensino Básico, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental; e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Além desses documentos, diretrizes, resoluções, minutas foram sendo constituídas para garantir o ensino de Artes em suas quatro linguagens no espaço escolar, no entanto tais documentos não garantiram que as linguagens da Dança, do Teatro, da Música e das Artes Visuais fossem ofertadas na escola de forma satisfatória.

Contudo, com as mudanças e avanços no pensamento de Arte do país, ressaltadas as impressões generalizadas da área, os avanços da Lei e retificações



em sua redação, associados aos movimentos sociais encabeçados por associações de pesquisa, tais como a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP) e Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), o ensino da Artes foi delineando seu espaço na educação básica brasileira.

Um exemplo exitoso dessas associações em relação ao ensino de Artes na educação básica foi a atualização da nomenclatura da área de Educação Artística para Artes em 2005, através do Parecer CNE/CEB nº. 22/2005. Outrossim, o parecer ao atualizar a nomenclatura diz: “[...] Ficou, assim, pavimentado o caminho para se identificar a área por “Arte”, não mais entendida como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, mas como uma forma de conhecimento” (Brasil, 2005, p. 2), com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Ainda como êxito dessas associações para o fortalecimento da área, aconteceram a inclusão da Arte na Educação Infantil (Lei nº 12.796, de 2013), a revisão do Art. 26, § 2º, em que diz que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica - e inclusão nesse parágrafo das expressões regionais (redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010) de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos - e após Medida Provisória nº 746 de 2016 em que deixou de fora o ensino de Artes no Ensino Médio (redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (Brasil, 2017)

Nessa seara de êxitos, cita-se o detalhamento das áreas componentes da disciplina de Arte nos currículos escolares, instituído pela Lei nº 13.278, de 2016, que regulamentou o assunto e concedeu prazo de cinco anos para a adequada formação de professores, em número suficiente para seu cumprimento. Após essa revisão, o texto do parágrafo citado ficou assim: “[...] § 6º: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (Brasil, 2016, S/P).



A partir da LDB de 1996, foi garantido um espaço para a Arte/Dança no âmbito escolar, mesmo que essa garantia tenha se dado nos documentos que norteiam a educação brasileira. Da LDB citada outros desdobramentos foram necessários para que as Artes se configurassem como área de conhecimento, e não mais como apêndice para os outros componentes curriculares no espaço escolar tidos como nobres. Dessa forma, quais os novos rumos, quais os documentos que nortearam essa inserção da Arte/Dança na escola?

A produção de ideias sobre o currículo no Brasil avançou substancialmente com a LDB nº 9394/96, e nesse sentido, o poder público assumiu seu papel com a publicação em 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram reformulados em 2010 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As Diretrizes da Educação Básica visam integrar as três etapas sequentes desse nível da escolarização (Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) em um único todo dentro dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, propondo princípios de organicidade, sequencialidade e articulação para a formação dos alunos, que são considerados a partir de sua dimensão humana de sujeitos concretos, integrados ao meio ambiente físico e ao contexto histórico e cultural da sociedade, com suas condições corporais, emocionais e intelectuais.

Para tanto, essas Diretrizes entendem o currículo em termos de duas partes fundamentais e interdependentes, a primeira delas voltada para a formação básica comum dos alunos e a outra para a formação geral diversificada. A base nacional comum definida pela LDB de 1996 compreende a Língua portuguesa, a Matemática, as Ciências naturais e sociais com a inclusão nessa última de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, a Arte em suas diferentes linguagens artísticas, a Educação física e o Ensino religioso, que nas palavras das Diretrizes são saberes “[...] gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, [...]” (Brasil, 2012, p. 31-2).

Qual o lugar reservado a Artes/Dança na Base Nacional Comum Curricular? Com esse questionamento introduzo os desafios e as possibilidades dessa base





para o componente curricular em tela e suas problemáticas reveladas. Esse documento que organiza a educação básica brasileira teve três versões e consultas públicas para sua gestação e disseminação nos estados do país para que este tenha uma base comum curricular nacional.

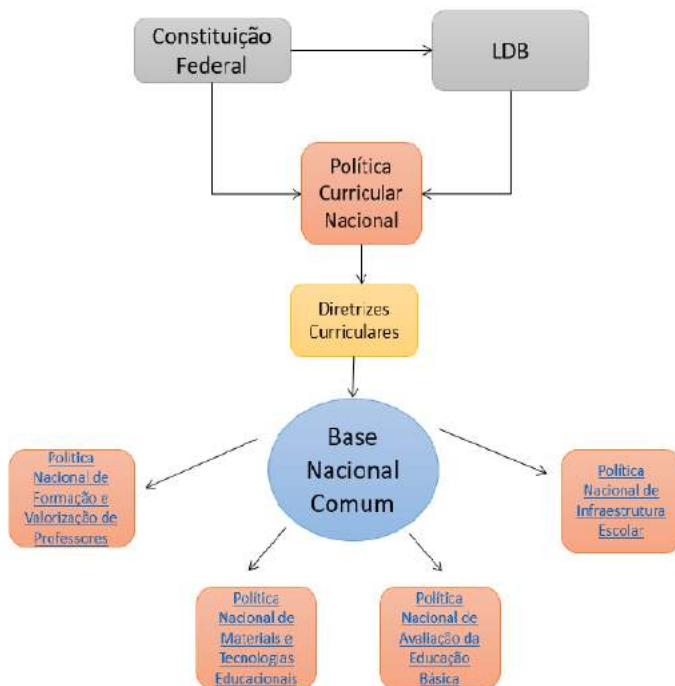
Deve-se lembrar que essa não é uma discussão nova, uma vez que a Constituição Brasileira de 1988 já sinalizava em seu Art. 210 indicação da fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, Art. 210), discussão retomada na LDB nº 9394/96 que destaca que as instituições de ensino elaborem os seus currículos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir da base comum nacional, mas respeitando suas características regionais, culturais, sociais e econômicas, o que a Lei chama de parte diversificada, cuja função é contextualizar o ensino em situações específicas.

Desde sua primeira versão até a última, as discussões giraram em torno do currículo comum para atender a educação básica brasileira, no que concerne aos ensinos infantil e fundamental, uma vez que o Ensino Médio ficou de fora da última versão elaborada, por não se ter um entendimento de como se deveria organizar tal currículo para essa última etapa da educação básica, em especial para o ensino de Artes.

De acordo com o Ministério da Educação tratou-se de um documento que refletiu e contemplou diferentes posicionamentos, visto que texto-base foi preparado por uma equipe de especialistas de diversificadas universidades do país, sistemas de ensino e entidades como a exemplo da UNDIME, num trabalho gerido por equipes e assessores ligados ao Ministério da Educação. Assim, o arcabouço preliminar para a elaboração da BNCC foi constituído conforme os esquemas a seguir:

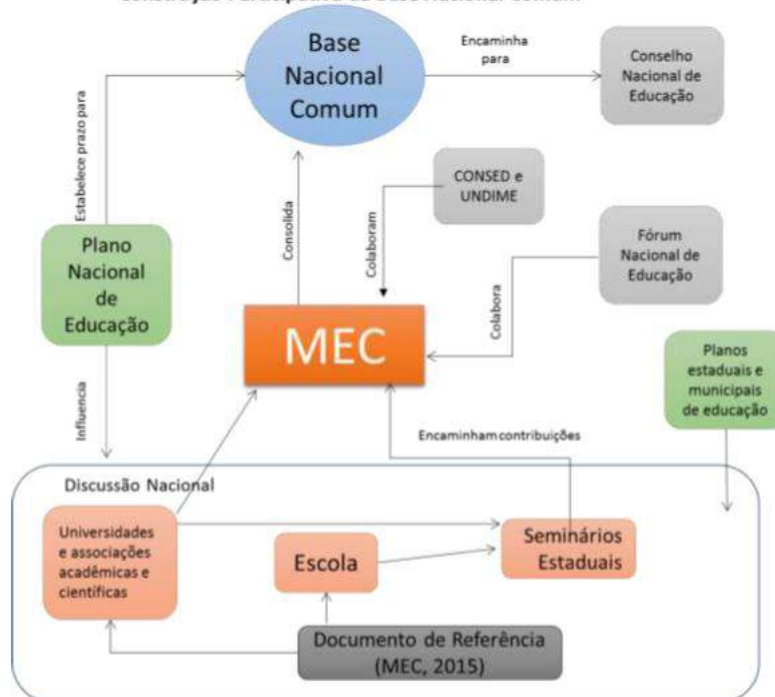


### Orientação Normativa da Base Nacional Comum



Fonte: BNCC. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

### Construção Participativa da Base Nacional Comum



Fonte: BNCC. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

VIEIRA, Marcilio de Souza. A arte/dança como uma das artes da cena nas bases, documentos e currículos nacionais. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.175-200, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019



A partir da dinâmica exposta no esquema, o MEC consolidou o documento preliminar que foi publicado no dia 15 de setembro de 2015 e, desde então, passou a ser submetido à consulta pública, que foi chamada de discussão nacional. Nessa consulta foram levados em consideração os ajustes, a mobilização, a discussão nacional e a consolidação da base, conforme esquema que se segue:



Fonte: BNCC. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

E o ensino de Artes/Dança, qual o seu papel na Base Nacional Comum Curricular?

O Conselho Nacional de Educação em relação às Diretrizes Nacionais para a Educação Básica vai dizer que a Arte, em suas diferentes linguagens artísticas, se constitui como parte integrante da base nacional comum, no entanto, na crise revelada, esta área de conhecimento retroagiu empobrecendo o currículo e equiparando-se aos problemas não muito diferentes daqueles associados ao passado. Refletimos, dessa maneira, como o ensino de Artes/dança vem se configurando na educação brasileira a partir da Base Nacional Comum Curricular.

VIEIRA, Marcilio de Souza. A arte/dança como uma das artes da cena nas bases, documentos e currículos nacionais. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.175-200, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019



Em suas três versões, assim procede a BNCC para o ensino de Artes:

O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música, bem como de suas práticas integradas (como, por exemplo, a performance, a instalação, a videoarte, o circo, a videodança, a ópera, etc.). Cada subcomponente tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em um campo que, ao mesmo tempo que compõem transdisciplinarmente a área da Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas. [...] (Brasil, 2015, p. 82)

O componente curricular Arte engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada. [...] (Brasil, 2016, p. 113)

A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. [...] (Brasil, 2017, p. 151)

O surgimento da primeira versão da BNCC já se fez em meio a críticas identificando duas modalidades necessárias para o diálogo com a área de Artes: uma questiona sua necessidade, outra questiona os conteúdos apresentados e sugere modificações.

Outros agravantes se identificam na proposição de duas das versões, a saber:

Na Educação Básica a Arte se caracteriza por trabalhar o processo criativo em seus diferentes subcomponentes, englobando o fazer, o fruir e a reflexão sobre o fazer e o fruir. (Brasil, 2015, p. 82)

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (Brasil, 2017, p. 155)



Nessas duas versões (primeira e terceira) o ensino de Artes é relegado a subcomponente e a unidade temática, favorecendo uma aprendizagem polivalente da área e negando a produção de conhecimento de cada uma das linguagens que o aluno da educação básica tem direito, e, ainda, contrariando o que preconiza a LDB de 1996, reforçada pelo Substitutivo da Câmara dos Deputados, que altera o parágrafo sexto do artigo 26 da LDB 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte sobre a obrigatoriedade das quatro linguagens e seu reconhecimento como área que está em constante produção do conhecimento.

A Ementa do Substitutivo dispõe que as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro são as linguagens do componente curricular do ensino da Arte obrigatório, nos diversos níveis da educação básica que trata o parágrafo do artigo 26 da referida Lei. Apesar dessa grande conquista da especificação das linguagens artísticas, o componente curricular Arte não é posto como uma área de conhecimentos próprios na BNCC.

Considerando a distinção entre áreas de conhecimento e componentes curriculares, pode-se dizer que, em ambas as versões, o entendimento de Artes na educação básica é abrangente e polivalente. Apesar de pretender uma articulação entre os componentes curriculares por meio das áreas, estes são apresentados separadamente, o que, certamente, dificultará a sua articulação. Desse modo, a pretensa renovação e o aprimoramento ficarão dificultados, pois a organização da BNCC permite que a polivalência seja efetivada no componente curricular de Artes.

Verifica-se que na terceira versão da BNCC o foco da Arte na educação básica deve estar em práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da Arte. A Arte possui conteúdo próprio que vai além da dimensão sensível. A impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados.

A diluição da Área Arte com suas diferentes linguagens artísticas na Área de Linguagem compromete a conquista da formação de professores de Arte em licenciaturas específicas, como ocorre na atualidade em diversas universidades,



faculdades e centros universitários no nosso país, dando abertura para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte, como acontecia no período da ditadura militar. A limitação do espaço da Arte no currículo da Educação Básica é muito simbólica, pois demonstra, de forma clara, que existe a intenção de tolher o potencial do trabalho artístico na escola, perdendo espaço para áreas de conhecimento mais científicas. As Artes não terão espaço pleno em uma BNCC que reduz o docente a um eficiente disseminador de competências para obtenção de resultados “exitosos” nas avaliações. Não haverá espaço para as subjetividades, para a diversidade e para a criatividade tão necessária à ação docente.

Será a Arte/Dança considerada um conhecimento marginal no Ensino Fundamental da Educação Básica?

Após a publicação da terceira versão da BNCC o ensino de Artes passou a se constituir como uma unidade temática, como bem ratificado neste texto e escrito nesse documento que teve duas versões anteriores antes de ser promulgado como a base comum curricular para a educação básica do país.

As inquietações e as ponderações de pesquisadores da área parecem não terem sido ouvidas, tampouco se respeitou a LDB de 1996 e o Substitutivo da Câmara dos Deputados, que altera o parágrafo sexto do artigo 26 da LDB 9.394/96 quando afirma ser a Arte uma área de conhecimento.

Entidades ligadas ao ensino de Artes no país como a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), por meio de sua Confederação, a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) manifestaram considerações acerca das três versões, das quais algumas dessas considerações importantes para a área não foram contempladas na versão final da BNCC.

Sobre a linguagem da Dança, assim se colocou as associações FAEB e ABRACE:



O campo de conhecimento artístico Dança aponta necessidades de um processo de ensino-aprendizagem que considere o corpo e o movimento em processos de criação e fruição artística. A Dança é um campo de conhecimento que apresenta conteúdos específicos a serem abordados em todos os anos da Educação Básica, levando em consideração os sujeitos, suas visões de mundo e suas diferenças sociais, históricas e culturais. O ensino da Dança está comprometido com uma formação alicerçada no conhecer, no fazer, no apreciar e no criticar, em grau crescente de elaboração e aprofundamento. É premissa compreender o universo histórico e social da Dança composto por saberes e fazeres em interlocução com formas de expressão e concepções estéticas locais, nacionais e internacionais, do passado e do presente, perpassando também o diálogo com as outras Artes, com o fazer poético e o pensamento estético. Para que os direitos de aprendizagem da Dança sejam garantidos, é essencial que ocorra a sistematização de processos ao longo da escolarização, espaços escolares adequados para o ensino da Dança e a compreensão da necessidade de formação acadêmica específica para o trabalho com esse componente curricular. (FAEB, 2015, p. 2)

Nós, professores e professoras dos cursos de Artes Cênicas, Licenciaturas em Teatro e Licenciaturas em Dança, abaixo-assinados, solicitamos medidas concretas que garantam o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que estabelece que o ensino da Arte constitui "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º). Da mesma forma, manifestamos nossa indignação com o fato de ainda se realizarem concursos públicos e seleções docentes ignorando o que garante a referida LDB. [...] Na trajetória histórica do ensino de Artes no Brasil, uma quantidade significativa de leis, decretos e resoluções têm sido emitidos, enfatizando a sua importância como disciplina que deve integrar o currículo de todas as séries da Educação Básica. Após a LDB de 1996, a Lei nº 2.287, de 13 de julho de 2010, passa a garantir ainda: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (ABRACE, 2016)

Nota-se o empenho das associações em pensar um ensino de Artes que seja reconhecido como área de conhecimento e não como apêndice para outros componentes curriculares da educação básica, além de garantir que a Lei seja cumprida quando diz respeito a essa linguagem da Arte, bem como as demais linguagens que compõem o componente de Artes na escola.

Outras entidades como o Fórum de Dança de Goiânia, Universidade do Brasil/UFRJ, UNICAMP/Graduações de Dança, dentre outros, manifestaram cartas de solicitação de esclarecimentos, repúdio e inserções no documento da BNCC no que diz respeito à Dança como linguagem e área de conhecimento. Seguem alguns excertos dessas cartas:



Carta Aberta dos Professores dos Cursos de Graduação em Dança da UFRJ sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Especificidade da Dança na Educação Básica.

Senhor Ministro,

Vimos solicitar que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conteúdos pedagógicos relacionados à Dança estejam inseridos no componente “Dança” e não na “Educação Física”. Também acreditamos que as interpretações do Ministério da Educação (MEC) sobre o ensino da Dança e das demais artes na Educação Básica, assim como as legislações vigentes, precisam avançar no sentido de sua inserção no currículo de forma autônoma e não como uma subcategoria ou sublinguagem. Da mesma maneira, precisamos avançar na concepção do pensamento de Dança na Educação Brasileira. [...] Nossas contribuições sobre o componente Dança têm a ver com o pensamento de dança, mais especificamente, com pensamento da Dança na Educação que está escrito na organização estrutural do BNCC. Portanto, não podemos nos restringir a responder se concordamos ou não com tais formulações dentro da estrutura já pré-definida. [...] Destarte, e na medida em que as instituições de ensino com substancial histórico na formação em Dança no país não foram consultadas pelo MEC para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, o corpo docente do Departamento de Arte Corporal (DAC) da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) resolve apresentar este documento com vista a uma elucidação e reiteração da especificidade e complexidade da Dança como campo de conhecimento e atuação. [...] O presente documento faz coro aos demais elaborados pelas Instituições de Ensino Superior em Dança do Brasil e pelo Fórum Nacional de Dança enviados como resposta à consulta pública da BNCC, que exigem que a Dança seja abordada como campo de estudo e aprofundamento exclusivamente pela própria Dança.

Saudações acadêmicas.

(CARTA ABERTA DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DA UFRJ, Rio de Janeiro, 13 de Outubro de 2015)

À dança o que é da dança! À Arte o que é da Arte!

Em 2015, o curso de graduação em dança (Departamento de Artes Corporais), composto de bacharelado e licenciatura, comemora 30 anos de existência, na UNICAMP, Universidade de Campinas.

Ao longo desses 30 anos formou profissionais e professores na arte da dança, em sucessivas turmas, cujos alunos falam por si, através do importante trabalho que realizam como artistas e educadores, no Brasil e exterior, atestando a seriedade do ensino aqui praticado. [...] Num país em que a dança é parte integrante (e essencial) de um tecido cultural de riqueza artística sem precedentes, os formados nos cursos de dança ocupam (e devem seguir ocupando) um lugar fundamental no trabalho que realizam como artistas e educadores, no Brasil e exterior, atestando a seriedade do ensino aqui praticado. [...] Num país em que a dança é parte integrante (e essencial) de um tecido cultural de riqueza artística sem precedentes, os formados nos cursos de dança ocupam (e devem seguir ocupando) um lugar fundamental no trabalho de formação em arte em suas relações com a cultura, em sentido amplo, atuando, de maneira crescente, em escolas de todo o território nacional. Ensinar a dançar- e toda a espécie de danças-, a partir de pressupostos artísticos – metodológicos, técnicos, científicos e epistemológicos- é o que os egressos destas licenciaturas





fazem. [...] Por este breve relato, nos causa estranheza que, na atual proposta da **base nacional comum curricular**, competências específicas da arte da dança e do seu ensino sigam constando da área da educação física, e como competências desta área, apesar de sucessivas mudanças sugeridas pelos especialistas em arte que nesta empreitada trabalham. [...] Não se trata de uma contenda fútil, [...] e sim da busca de um real alinhamento de competências da dança dentro do que ora se constrói para todo o ensino brasileiro na proposta da “Base Nacional Comum Curricular”. (CARTA ABERTA DA GRADUAÇÃO EM DANÇA UNICAMP, Campinas, 13 de novembro de 2015)

O Fórum de Dança de Goiânia vem, por meio desta, contribuir com o debate sobre o documento preliminar para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento provocou esse Fórum a uma profunda reflexão sobre a importância da dança na escola e, conseqüentemente, à formação de professores de dança. A nossa escolha por esta carta é compor, dialogar e contribuir com a discussão, apresentando reflexões críticas sobre a própria área, no sentido de fortalecer a dança tanto no campo da expressão artística quanto na educação básica. Acreditamos que o debate crítico e plural é fundamental para potencializar as várias e diferentes vozes, os diversos contextos históricos, políticos, educacionais e artísticos, mas privilegiando aqui a valorização da dança na educação brasileira. [...] Sobre a área de Artes, vale ressaltar que identificamos como desrespeito à luta política e às conquistas já alcançadas pela área no campo da escola, na perspectiva da garantia da especificidade e da autonomia das linguagens artísticas, quando apresenta-se no documento as áreas de conhecimento como subcomponentes do componente curricular Arte. Há uma contradição explícita, pois, o próprio documento afirma que cada linguagem possui seu próprio objeto, estatuto e contexto constituindo-se como campo que tem singularidades e exige abordagens específicas e especializadas, ou seja, formações específicas, e também cita a Lei 11.769/2008 e o Projeto de Lei 7032/2010 que conduzem para a obrigatoriedade do ensino da Dança, Música, Teatro e Arte Visuais. E, ao considerar que as linguagens possuem licenciaturas específicas, aponta ser necessário um professor habilitado para cada um dos “subcomponentes”. Sendo assim, o que justifica essas linguagens serem apresentadas como subcomponentes e não como componentes específicos? No que acarreta ser um subcomponente? Quais as conseqüências reais de tal propositura? (CARTA DO FÓRUM DE DANÇA DE GOIÂNIA, Novembro de 2015)

Mas, apesar das cartas, dos apontamentos levantados e das discussões em torno do ensino de Artes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, tal área de conhecimento ficou relegada à unidade temática, como bem elucidado nesse texto, favorecendo um ensino polivalente dessa área de conhecimento. Observa-se que o exposto na BNCC para as Artes está pautado num modelo de currículo regulado no conteúdo, na avaliação e na gestão. Mesmo assim, é com essas orientações para o ensino de Artes/Dança postulados na BNCC que os professores de Dança devem seguir para que se “tenha” um currículo unificado no país



respeitando-se a cultura como “[...] o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (Brasil, 2017, p. 151).

Essa segunda etapa da educação básica é a mais longa e se divide em anos iniciais e finais. De acordo com a BNCC (Idem, p. 53), essa primeira parte do Ensino Fundamental deve “[...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem; aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”; enquanto que a segunda parte os alunos se deparam com desafios de maior complexidade, fortalecendo sua autonomia, e “[...] é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes”(Ibidem, p. 56).

Dessa maneira, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores, pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender além de um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre essas fases para que se garanta uma evolução desse processo de educação sem que haja uma ruptura no processo de aprendizagem.

Com relação ao ensino de Artes nessa segunda etapa da educação básica, a BNCC (Ibidem, 2017) apregoa que a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores, e propõe que esses conhecimentos se articulem com as seis dimensões do conhecimento, quais sejam: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

No que concerne à linguagem da Dança, a BNCC diz que:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam



percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas. (Brasil, 2017, p. 153).

Tal linguagem, assim como as outras, deve ser considerada em suas especificidades, mas que possa dialogar com as demais linguagens construindo uma rede de interlocuções, inclusive com outros componentes curriculares.

A BNCC coloca, ainda, uma outra unidade temática denominada de Artes Integradas, que ao nosso ver torna o ensino de qualquer outra unidade temática (Dança, Teatro, Artes Visuais e Música) no âmbito da polivalência, se as secretarias de educação municipal ou estadual, além das escolas particulares de ensino, não articularem esses conhecimentos em suas transversalidades com as linguagens artísticas. Tais “Artes Integradas” são um caminho propício para a polivalência fazendo com que qualquer professor com graduação em uma determinada área de conhecimento da Arte possa ensinar, na escola de educação básica, conteúdos que sejam inerentes a uma determinada linguagem artística.

Nesse caminho de conhecimento marginal, se faz necessária a reflexão da carta dos professores de Dança dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da Unicamp, quando indagam *À dança o que é da dança! À Arte o que é da Arte!*, ou quando os professores do Departamento de Arte Corporal da UFRJ solicitam que os conteúdos pedagógicos relacionados à Dança estejam inseridos no componente “Dança” e não na “Educação Física”, ou, ainda, quando o Fórum de Dança de Goiânia afirma, em sua carta, que há uma contradição explícita na BNCC, pois o próprio documento assegura que cada linguagem possui seu próprio objeto, estatuto e contexto constituindo-se como campo que tem singularidades e exige abordagens específicas e especializadas, ou seja, formações específicas e esse mesmo documento, a BNCC em sua terceira versão, postula uma outra unidade temática que articula todo conhecimento da Arte em um único bojo, fazendo-se com que esse componente curricular retroaja ao que preconizava a ditadura militar e a LDB de 1971.



Apesar dessa unidade temática “Artes Integradas”, a BNCC aponta os objetos de conhecimento e habilidades para o ensino de Artes/Dança, quais sejam:

<b>ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS (1º ao 5º ano)</b>	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Contextos e práticas	Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
Elementos da linguagem	Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.
Processos de criação	Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. Discutir as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula, de modo a problematizar questões de gênero e corpo.
<b>ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS (6º ao 9º ano)</b>	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Contextos e práticas	Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
Elementos da linguagem	Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.
Processos de criação	Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. Investigar e experimentar procedimentos de improvisação



e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e composição de danças autorais, individualmente e em grupo.

Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.

Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula ou vivenciadas em outros contextos, de modo a problematizar questões de gênero, corpo e sexualidade.

Percebe-se no texto produzido pela BNCC para o ensino de Artes/Dança, uma limitação para os objetos de conhecimento da área, o que nos faz pensar numa fragilidade em relação a área de conhecimento da Dança. Nesses “objetos de conhecimento” o documento não levou em conta conteúdos indispensáveis para o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência do fazer investigativo em/da Dança restringiu-se a três elementos configurando-se num currículo esvaziado de Dança. Nota-se na BNCC pouca relevância para o ensino da Dança no Ensino Fundamental quando desconsidera os contextos sociais em que a dança está inserida (escolas técnicas de dança, dança na/de rua), que também são lugares de aprendizados da dança com objetivos específicos. O referido documento aponta nessa etapa apenas o fazer como modo de construção da dança, sem diálogo com o fruir, o contextualizar, o apropriar-se, o conectar e o desmontar, elementos importantes para a compreensão da dança na escola. Quando limita os objetos de conhecimento da dança a seu fazer dissociado do apreciar, do contextualizar, do criticar e do apropriar-se, por exemplo, exime as dimensões que o próprio documento coloca como fundamentais para o entendimento da Arte/Dança na escola.

Porpino (2012) diz que a dança no currículo deve fazer parte de um projeto educacional em que considere também as experiências trazidas pelo aluno sobre dança, além de considerar esse indivíduo como produtor desse conhecimento.



Nesse contexto, é preciso que a escola crie condições para que o aluno se reconheça como indivíduo dançante, a partir da vivência das formas de dançar disponíveis, como também da produção de outras formas de dançar advindas da pesquisa gestual, da apreciação da dança do outro e das possibilidades específicas do contexto vivido. Na escola, a dança, assim como os outros conteúdos, deve permitir uma visão mais ampliada da realidade social e de como intervir nela criativamente. (Idem, p. 11).

Outros conteúdos ou objetos de conhecimento da dança, além dos já citados na BNCC, são possíveis nessa etapa da educação básica, como: (re)conhecer a forma que se produz a dança em outros lugares além dos espaços escolares; atentar para o conhecimento produzido sobre dança na contemporaneidade; diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre a dança, às diversas formas de dançar (técnicas e estéticas das variadas danças da tradição, das danças urbanas e eruditas), os gêneros de dança já produzidos; e dialogar esses conhecimentos com/no corpo (d)o aluno tornando a aprendizagem da dança significativa e que possa pressupor “[...] ações de pesquisa, apreciação, discussão, reflexão, identificação, dentre outras ações que podem complementar, ampliar e contextualizar a vivência gestual da dança” (PORPINO, 2012, p. 13).

Refletir sobre esses objetos de conhecimento possíveis no ensino de Artes/Dança na escola são imprescindíveis para que se tenha um currículo que aponte para o diálogo, que articule conhecimentos produzidos dentro e fora do espaço escolar e que a dança na escola seja, sobretudo, ensinada como conteúdo.

Vimos que a partir da Lei 9.393/96 e de seus desdobramentos em resoluções, decretos, parâmetros e diretrizes, o ensino de Dança foi oportunizado, mesmo que no papel, para o Ensino Fundamental, como pode ser verificado nos parâmetros curriculares e diretrizes nacionais para essa etapa da educação brasileira.

Também foi possível nesse texto traçar apontamentos para as problemáticas reveladas pelos (não) consensos no que diz respeito ao ensino de Artes, em especial a Dança, a partir do que preconiza a BNCC para esse nível de ensino e de como esses consensos/descensos reverberam na sala de aula de Artes da educação básica.



É importante deixar claro que este trabalho não se propôs a esgotar o assunto referente ao ensino de Artes/Dança na educação brasileira. Pretendeu-se apenas refletir parte da formação do processo educacional no Brasil, considerando o ensino de Artes/Dança de suma relevância para a educação brasileira como um todo.

### Referências:

ABRACE. *CARTA ABERTA AOS GOVERNOS E GESTORES EDUCACIONAIS DOS DOCENTES DAS LICENCIATURAS EM DANÇA E EM TEATRO DO BRASIL*, 2016. <http://www.portalabrace.org>. Acesso em dezembro de 2017.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961*. Brasília, DF, 1961.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1971. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 540/1977*, do CFE sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previsto no Artigo nº 7º da Lei 5692/71 in documenta nº 195, Rio de Janeiro, fev. 1977.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB nº: 22/2005*. Aprova retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte”. Brasília, 2005. Disponível em: [www.mec.br](http://www.mec.br). Acesso em fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2017.

VIEIRA, Marcilio de Souza. A arte/dança como uma das artes da cena nas bases, documentos e currículos nacionais. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.175-200, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019



\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 15 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017.

CORRÊA, C. C. M. Atitudes e valores no ensino da arte: após a lei nº 4.024/61 até a atual lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei nº 9.394/96. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2007.

FAEB. *Ofício nº 06/2015/FAEB*. Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública. Ponta Grossa, 30 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.faeb.com.br>. Acesso em 20/02/2018.

FÓRUM DE DANÇA DE GOIÂNIA. *Carta do fórum de dança de Goiânia*. Goiânia, novembro de 2015. Disponível em <http://portalabrace.org/c2/index.php/informeseboletins>. Acesso em 20/02/2018.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. *A arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

PORPINO, K. O. Dança e currículo. In: *Salto para o futuro*. Dança na escola: arte e ensino. Ano XXII, boletim 2, abr. 2012.

VIEIRA, M. S. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, p. 177-185, 2014.

VIEIRA, Marcilio de Souza. A arte/dança como uma das artes da cena nas bases, documentos e currículos nacionais. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.175-200, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019





## PROFISSÃO PROFESSOR DE BALÉ: REVISANDO REFERÊNCIA E CONCEITOS

REBECA PEREIRA SAN MARTINS  
ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS



## PROFISSÃO PROFESSOR DE BALÉ: REVISANDO REFERÊNCIAS E CONCEITOS

*Rebeca Pereira San Martins*<sup>1</sup>  
*Eleonora Campos da Motta Santos*<sup>2</sup>

**Resumo:** A partir do surgimento das danças de corte na história da arte ocidental, apresentamos uma revisão inicial sobre características e concepções acerca da figura de mestres balé/dança. Fontes históricas acessadas apontam que o ato de ensinar dança começa a especializar-se, na Europa, ainda na Idade Média, delineando características para o que hoje compreendemos por professor de balé/dança. O estudo apontou que muitas das práticas e pensamentos em torno da figura do professor, destacadas e até mesmo criticadas pelo francês Jean-Georges Noverre em suas Cartas sobre a Dança (1760), ainda estão presentes e reverberam, hoje, nas atuações dos professores de balé e no imaginário em torno deste universo.

**Palavras-chave:** Professor de Balé; Revisão; Referências e conceitos.

### BALLET TEACHER CAREER: A REVIEW OF REFERENCES AND CONCEPTS

**Abstract:** From the emergence of the court dances in the history of western art, we present an initial review on the characteristics and conceptions about the figure of the ballet/dance masters. Historical sources point out that the act of teaching dance begins to specialize, in Europe, even in the Middle Ages, outlining the characteristics for what we nowadays understand as a ballet/dance teacher. The study showed that many of the practices and thoughts around the teacher's figure, highlighted and even criticized by Jean-Georges Noverre in its Letters on Dance and Ballets (1760), are still present and reverberate today in the performances of ballet teachers and in the imagery around this universe.

**Keywords:** Ballet teacher; Review; References and concepts.

### Introdução

Este texto é recorte de Trabalho de Conclusão no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, cujo estudo envolveu o desejo de compreender a narrativa de professoras de dança, mais especificamente de professoras de balé clássico. Tendo em vista a temática, julgamos importante adentrar no universo conceitual acerca da figura do professor de balé para buscar

---

1 Graduada do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, estagiária na Escola de Belas Artes Heitor de Lemos e professora no Espaço de Dança Raquel Pereira e Sociedade Amigos do Cassino.

2 Professora Doutora, do Curso de Dança Licenciatura do Curso do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.



compreender como imagens desta profissão foram se cristalizando ao longo da história da dança no ocidente.

Neste sentido, este trabalho procura esboçar os caminhos dos mestres de dança no ocidente, que surgiram na época das danças de corte, período no qual as referências históricas acessadas apontam que o ato de ensinar dança começa a se especializar, delineando características para o que hoje compreendemos por professor de dança/balé.

Ao longo do texto, adentramos em aspectos mais específicos sobre a atuação docente, partindo de conceitos trazidos por Jean-Georges Noverre (1727-1810) e suas idealizações em relação ao mestre de balé. Além disso, trazemos reflexão sobre o fazer docente a partir de ideias de autores mais atuais, tanto do âmbito específico da dança como da área da educação.

### **A profissão professor de dança/balé: apontamentos históricos**

A dança, ao longo da civilização ocidental, sempre esteve muito ligada ao aspecto da cultura e da rotina social de diferentes grupos, estando presente nos ritos de celebração, de morte, fertilização, entre outros momentos importantes considerados pelos povos (BOURCIER, 2006), e sendo realizada, predominantemente, a partir da espontaneidade de movimentos. Importante situar que a referida especialização no ensino da dança, segundo as fontes consultadas, é estabelecida na sociedade europeia da Idade Média, nos contextos sob os quais vivia a classe nobre.

De acordo com Bourcier (2006 apud SANTOS, 2008), na Idade Média, com o poder político e econômico concentrado nas mãos dos reis e da Igreja, as manifestações de dança precisaram voltar sua ênfase ao sentido religioso para continuarem sendo aceitas pelo poder dominante, abrindo mão da espontaneidade.

Assim, segundo o autor, é possível perceber um período de normatização da dança no qual há clara dicotomização entre dança erudita e dança popular: “Cabe à



dança popular manifestar sentimentos confusos, fortes – a alegria, a inquietude – e manter ritos, cujo sentido original foi perdido, através de movimentos não sujeitos a regras” (BOURCIER, 2006, p. 54), sendo que, para ser considerado erudito, o que era dançado precisava respeitar um extremo refinamento de forma, tornando-se metrificado para, assim, comungar com pensamento retórico emergente, que perduraria nos séculos seguintes:

[...] Ao contrário, no contexto fixo da música e da poesia, as danças ‘metrificadas’ serão exercício que exige, antes de mais nada, a beleza das formas; serão as danças das classes desenvolvidas culturalmente, das classes dominantes. (BOURCIER, 2006, p. 54).

Esta busca pelo refinamento de forma na dança, como indica a citação, segue o que, no período, já acontecia com a música e a poesia. De acordo com Bourcier (2006)

A música participa do movimento de busca intelectual. [...] Vão nascer duas correntes, a canção popular e a arte dos trovadores. Os poetas e músicos fecham-se de bom grado em formas fixas e relativamente complicadas [...]. Uma pesquisa paralela de equilíbrio e refinamento marca a dança. A dança “metrificada” é então reinventada, de acordo com a métrica da música ou da poesia que lhe serve de apoio [...]. (BOURCIER, 2006, p. 53).

O propósito é de exaltar o refinamento intelectual dos nobres e, assim, estabelecer distinções cada vez mais evidentes das classes de trabalhadores vassallos. Nas palavras do autor,

[...] o conhecimento, mesmo elementar, das regras simples que regem os movimentos do corpo, assim como uma educação do ouvido, torna-se necessário ao dançarino, eis que nasce a dança erudita. Ao mesmo tempo, esta se separa da dança popular. (BOURCIER, 2006, p. 53-54).

Neste contexto, a metrificação dos movimentos de dança apareceu como uma estratégia para que ela pudesse ser reproduzida de uma forma comum, constituindo-se como marca de comportamento e atitude de uma classe específica: a nobreza. Por este fato, passou a exigir aprendizado e treino.

É neste momento que, de acordo com as fontes consultadas, se esboça a referência de profissionalização para o ensino de dança, com a aparição dos

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



primeiros mestres nessa arte (BOURCIER, 2001). Como já mencionado, muitas das expressões de danças, até esse tempo, não se preocupavam com um padrão metrificado de movimentações. A partir desse novo contexto que se instaura, e com a artificialização das danças nas cortes, há um favorecimento para o surgimento de profissionais que ensinam esses movimentos. A utilização de regras para realizar a definição de movimentos promove, de certo modo, uma tomada de consciência das possibilidades estéticas do corpo. Contudo, não promove a percepção ou intenção de realizar o movimento que se busca e se explora. É a execução da sua forma codificada que tem mais valor.

Os primeiros mestres de que se têm notícias foram pessoas inseridas na corte ou que faziam parte da família dos nobres e, por isso, começaram a realizar essa organização de passos a serem dançados (BOURCIER, 2006). Esses mestres baseavam-se nas manifestações populares de movimentos de dança, estabelecendo neles formas fixas e padronizadas de realização, características que favoreciam a reprodução pelos membros da corte nobre em ascensão.

Por este motivo, como nos aponta Bourcier (2001), começa a haver uma preocupação maior com a forma do movimento do que com a intenção dele: é o início de um caminho para a codificação de movimentos e, como consequência, de uma busca pelo profissionalismo e pelo crescimento do nível técnico de execução da dança entre os nobres (BOURCIER, 2001).

Antes de seguir falando sobre o surgimento desses mestres de dança e de como se desdobrou sua atuação na corte, falaremos brevemente sobre a influência italiana na corte francesa, uma vez que, como apontar-se-á mais adiante, é na corte italiana que as fontes indicam o surgimento das primeiras figuras de mestres de dança. Boucier (2001 apud NUNES 2006) diz que a renascença francesa sempre se espelhou na renascença italiana no que diz respeito à forma de pensar e até mesmo nas artes. Nunes relata que acontecia uma troca muito significativa entre França e Itália onde:

[...] os franceses visitavam a Itália como turistas, soldados, administradores ou diplomatas, enquanto os italianos viajavam à França em busca de

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



proteção, negócios ou mesmo procurando um lugar nas cortes de reis e rainhas [...]. (NUNES, 2006, p. 34).

O autor, ainda, menciona que inúmeros artistas pertencentes à corte italiana se deslocaram para França, pois estavam inseridos nas comitivas reais como *maîtres* de dança e instrumentistas (BOURCIER apud NUNES, 2006). Com isso, vários artistas italianos começaram a migrar para a França e os próprios franceses contribuíam para a realização deste deslocamento.

Segundo Nunes (2006) começou a ser percebida a consolidação do interesse da França pela dança italiana a partir do momento que Luís XII, ao retornar para França, levou consigo uma cópia de um dos tratados de dança da Itália; e, também, quando Francisco I deu bastante apreço à dança quando esteve em Milão, cidade italiana. O mesmo autor diz que além dos *Maîtres de danse* e músicos que vieram da Itália, alguns gêneros de dança também foram importados da Itália para a França. Neste sentido foi possível perceber o quanto a Itália esteve presente na constituição da corte e da dança francesa.

Não podemos deixar de mencionar que foi na Itália onde se deu a constituição dos primeiros tratados de dança, os quais são julgados de extrema importância. Havia grandes mestres na Itália, os quais tiveram um papel importante no momento que fizeram a edição de suas obras voltada para o ensino de dança (NUNES, 2006). Nunes (2006) ainda menciona que estes primeiros *maîtres* de dança italianos tinham uma vida financeira bastante frágil e que só vieram a ser bem remunerados no momento em que se espalharam pela Europa. É possível que este seja um outro motivo importante para que inúmeros mestres começassem a se deslocar para a França para darem continuidade em seu trabalho na corte francesa.

O primeiro professor de dança que se tem registro foi o mestre Domenico da Piacenza, mestre de dança renascentista italiano, que escreveu um manuscrito denominado o "*Primeiro tratado de dança: De arte saltendi et choreas ducendi*" (BOURCIER, 2001, p. 65). Piacenza, além de ter coreografado e dirigido inúmeros balés, também atuou como bailarino. De acordo com Nunes (2006), em suas obras



ele prezava pela realização de uma movimentação suave e um equilíbrio corporal, onde desprezava qualquer movimentação ríspida. A evolução dessa dança, que Piacenza traz em seu manuscrito, se desenvolve no próximo século (XVI) e caminha em direção a uma técnica mais rigorosa.

O autor Bourcier (2001, p. 68) relata que Negri, dançarino e mestre italiano que passou grande parte da sua carreira atuando intensamente como violista na corte francesa, teve uma grande atuação na mesma. Sendo ele o primeiro a indicar os chamados *piedi in fuore*, o qual teria dado início ao uso do *en dehors* (posição dos membros inferiores rotados para fora). Negri foi um dos mais bem sucedidos e notáveis mestres de dança, sendo que seus escritos são considerados fonte pedagógica de grande importância (NUNES, 2006).

Já sobre Marco Caroso, Bourcier (2001) relata que se intitulava mestre, teórico e compositor e que apresentou, em Veneza em 1591, uma nomenclatura de passos, os quais eram intitulados como *cabriola*, *fioro*, *salto tondo*, *pirlo* e o *grosso*. É possível percebermos que Caroso, talvez, seja um dos grandes incentivadores que sustentou esse primeiro processo de artificialização da dança; sendo, com isto, visto como aquele que possuía uma capacidade maior de ensinar esse novo modelo de dança codificada que começava a surgir, ou seja, momento em que a figura do professor de dança parece ter começado a se constituir de uma maneira mais formalizada.

Na metade do século XVI, na França, o poder passa a ser exercido pela italiana Catarina de Medici, que desempenha o papel de rainha da França. Ela é referida como quem introduziu o balé na França antes mesmo do seu desenvolvimento teatral (NUNES, 2016). Isto se deu pelo fato de Catarina ter favorecido a vinda de diversos Italianos à corte Francesa, dentre eles aqueles conhecedores das danças que já estavam sendo desenvolvidas nas cortes italianas renascentistas.

Bourcier (2001) informa que, neste período na França, a dança começa a se mostrar bastante presente na corte, onde era possível encontrar um amplo repertório



da mesma. Porém não passavam de danças sociais, as quais eram dançadas nos bailes realizados pela corte. Este autor nos ajuda a entender que foi a partir desse cenário e desse repertório de dança já existente que foi sendo concebido o formato dos “balés de corte” os quais partiram da ideia de bailes organizados com base em algum tipo de temática ou situação a ser exaltada (por exemplo: reviver momentos em que a França alcançou vitória em uma batalha importante).

O balé de corte nessa época estava desvinculado dos palcos. Sendo assim os bailarinos, as ações e os trechos de encenação dançados aconteciam no meio do público (BOURCIER, 2001). O objetivo do balé neste período estava muito vinculado a questões políticas, onde enaltecer a nobreza e os feitos da monarquia era uma das suas funções principais (SILVA, 2017).

Bourcier (2001) ainda ressalta que não existia profissionalismo no início do balé da corte. Os chamados “coreógrafos” eram na verdade os cortesãos, que em sua maioria eram da classe alta. Aos poucos foram, então, aparecendo alguns bailarinos profissionais, que tomaram o lugar dos cortesãos e em seguida os amadores não tiveram mais espaço no palco (BOURCIER, 2001). Os denominados amadores eram os cortesãos e até mesmo os próprios reis que eram amantes da dança.

Não havia uma grande distinção entre os profissionais e os amadores, só havia a exigência que atingissem um grande nível técnico durante as apresentações. Aos poucos esses amadores começaram a sair de cena dando espaço àqueles que passaram a se especializar na prática da dança, por isso, começaram a se destacar, consolidando um lugar de “profissionais”.

É imprescindível pensar na importância do papel dos mestres e coreógrafos, no que diz respeito à organização desses balés, e a forma que eles começaram a ser constituídos. Os mestres e coreógrafos também eram responsáveis em trabalhar nas *entrées*<sup>1</sup> que tinham um grau de dificuldade maior (BOURCIER, 2001), ou seja, eles não desempenhavam apenas a função de ensinar os passos da dança, eles

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





também acumulavam a função de organizar as estruturas espetaculares que compunham o balé de corte.

Após a morte de Luís XIII, quem assume o poder é seu filho Luís XIV. Durante seu reinado a arte e a cultura começam a traçar caminhos significativos alcançando seu auge (SILVA, 2017). Devido ao seu anseio de imobilizar o movimento de dança em regras, com o intuito primordial de beleza, em 1661, Luiz XIV cria a *Academia Real de Dança*.

O intuito dessa academia, estabelecida pelo rei, era conservar as movimentações e regras estabelecidas (BOURCIER, 2001). Utilizava-se, então, o ensino da dança para que houvesse disciplina na corte, pelo fato da dança ser considerada prática fundamental da etiqueta, ou seja, todos os nobres teriam que dominá-la, assim como o rei (SILVA, 2017). Neste contexto a figura dos mestres de dança torna-se indispensável, pelo que podemos observar. Para que houvesse essa conservação de movimentação e aprimoramento, era necessário alguém que conduzisse esses nobres ao aprendizado, treinamento e aperfeiçoamento da prática desta dança codificada.

É importante citarmos o nome de Charles-Louis-Pierre de Beauchamps (1631 – 1705), grande dramaturgo e professor francês, da corte de Luis XIV, que teve um papel importantíssimo para a evolução da dança da época. Ele teve uma ação fundamental para elaboração e codificação da técnica clássica, sendo que foi ele quem definiu as cinco posições básicas dos pés (BOURCIER, 2001).

Naquele momento, de acordo com o mesmo autor, a regularidade, a beleza da forma e o virtuosismo são estabelecidos a partir de Beauchamps, para que a dança comece a seguir um novo padrão estético. Esse professor “trabalha a partir dos passos de dança de corte, atribuindo-lhes uma beleza formal, uma regra dentro da qual se fixa a via de sua evolução” (BOURCIER, 2001, p. 117). E Bourcier (2001, p. 116) ainda relata que: “Por um lado, a virtuosidade é a consequência natural da primazia da forma sobre o conteúdo”.



Como, na época de Luís XIV, o sistema adotado era o da beleza e o das formas, estruturado em um sistema de grande rigidez, a profissionalização da atuação em dança passa a exigir cada vez mais de quem atua no papel do professor.

Não podemos deixar de mencionar a *Académie Royale de Danse*, fundada em 1661 por Luís XIV, e que teve um papel importantíssimo no que diz respeito à contribuição do aperfeiçoamento da técnica e da consolidação de um modelo de figura de professor de dança, uma vez que tinha por intuito “[...] analisar e padronizar a dança, divulgando regras estabelecidas pelos seus integrantes (NUNES, 2016, p. 100)”.

A escola era dirigida por Lany dos Gardel e a rotina lá exercida acarretou constante procura pelo virtuosismo (NUNES, 2016). Assim, escolas de dança legitimadas pela Academia Real a outras províncias francesas começam a surgir buscando tal exigência de qualidade técnica e artísticas dos seus alunos (SILVA, 2017). Passa a desenvolver-se fortemente, e de forma inevitável, o profissionalismo e a competição entre os próprios bailarinos, o que colabora com a gradual elevação do nível técnico de execução da dança.

Sobre as escritas em relação à atuação dos professores de dança produzida na época, Bourcier (2001, p. 153) aponta dois documentos publicados por Feuillet e Rameau, sendo que o último escreve sobre o *professor de dança*, mas sem detalhar seu conteúdo. Os dois autores dão indicações nas suas escritas apenas aos movimentos das pernas, deixando para trás a movimentação de braços, ombros e cabeça. Estes escritos foram muito importantes e permitiram que a técnica, a qual foi definida por escrito, chegasse até o público e fosse ensinada.

Novamente podemos perceber a figura do mestre e a saída dele da corte, pois no momento em que se instaura a Academia Real, esses mestres passam a atuar, também, nesse outro contexto. E os manuais passam a ser utilizados pelos mestres, que os utilizavam como base para os ensinamentos e progressão da técnica.



No final do século XVIII, Jean Georges Noverre (1727-1810), bailarino, mestre de dança e coreógrafo francês, trabalha no sentido de propor mudanças em relação ao que havia sendo realizado na estrutura cênica do balé da sua época.

Noverre foi uma grande influência no que diz respeito à constituição de uma nova dança (RENGEL; LANGENDONCK, 2006). Ele propôs o que foi denominado de “Balé de Ação” (MONTEIRO, 2006, p. 33), e uma das suas principais ideias era que o balé deveria narrar, de forma autônoma e fluída, com sentido para quem assistisse, não sendo mais utilizado de forma tão fragmentada ou alegórica, como se apresentava nos Balés de Corte. Para ele, as organizações dos balés de corte não favoreciam o movimento coeso que a obra de dança deveria ter. Ele também acreditava que a naturalidade e a expressividade deveriam estar presentes na dança (BOURCIER, 2001, p. 170).

Noverre contestava a utilização das máscaras, pois acreditava que o rosto era fundamental para a interpretação. Quanto aos trajes, ele os considerava pesados e exagerados demais e que acabavam atrapalhando na movimentação e na graciosidade dos movimentos. Sobre a técnica de dança, ele acreditava que não possuía significado, ideias ou expressão (BOURCIER, 2001).

Todas essas considerações, dentre outras, sobre suas reflexões e proposições para a dança como espetáculo autônomo, Noverre registra em quinze cartas, deixando o que é considerado um dos principais legados teóricos sobre dança em uma época onde publicações sobre o tema não eram nada comuns.

Assim, Noverre possui um papel importante para a definição dos novos rumos que a dança clássica europeia começou a traçar a partir do século XVIII, tornando-se um dos grandes mestres do balé daquela época (MONTEIRO, 2006, p. 23). Bourcier relata que:

Noverre propõe seu conjunto de reformas, que constituem um todo: o que é colocado em questão é a formação geral dos dançarinos e sua formação técnica, a formação dos professores de dança, a forma de trabalho dos compositores de balé. (BOURCIER, 2001, p. 173).



Consideramos importante destacar as reflexões de Noverre para pensar sobre como os mestres de dança atuavam naquela época, a fim de percebermos, mesmo que ainda de forma inicial, como o papel do professor se deu ao longo do tempo e como esse papel e a figura do professor se configuram a partir das reformas até os dias atuais.

### **Ser professor de dança/balé: referências conceituais**

Ao escrever as *Cartas Sobre a Dança*, Noverre fala sobre o ser professor, ser um mestre de balé. Monteiro (2006) diz que Jean-Georges Noverre foi o “criador de uma obra teórica” a qual, em forma de cartas, evidência diversos pensamentos que dizem respeito ao balé clássico.

Como salientado anteriormente, as cartas foram organizadas em forma de livro com inúmeras edições e traduções em diversos países. Elas reúnem reflexões e posicionamentos sobre diversos aspectos da dança: desde a elaboração da cena e desenvolvimento da ideia do que seria o Balé de Ação, até a menção de aspectos e características que delineiam a atuação de um mestre de dança. Sendo este o ponto que interessa neste trabalho, importa mencionar aqui que não existe uma carta específica que aborde o tema do professor de dança.

Ao longo de muitas das cartas Noverre aponta críticas a posturas de mestres da época, ao mesmo tempo em que indica qual seria a postura adequada, na sua visão, para o bom desempenho da função. Noverre relata, na *carta 1*, que: “Um mestre de balé sem inteligência e sem gosto trata esse trecho de dança maquinalmente, e sem sentir-lhe o espírito, priva-o de seu efeito (NOVERRE apud MONTEIRO, 2006, p. 188)”. Esta colocação faz lembrarmos, imediatamente, dos professores de balé que realizam e trabalham voltando suas exigências para a reprodução minuciosa e uniforme dos movimentos, sem estimular a percepção dos sentidos e sensações relacionados à execução dos movimentos solicitados, fazendo com que o trabalho se torne algo frio e sem intensidade.

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Outra questão a ser levantada é em relação a mestres que desejam que os bailarinos se modelem igualmente a eles. Em relação a isso, na *carta 2*, Noverre questiona esta postura considerando-a prejudicial ao desenvolvimento dos bailarinos, uma vez reprime os sentimentos e expressões individuais dos atuantes (NOVERRE, apud MONTEIRO, 2006).

Ele também relata a raridade em encontrar mestres de balé sensíveis, onde ainda menciona que: “são tão poucos os que são excelentes comediantes, os que possuem a arte de retratar os movimentos da alma por meio dos gestos.” (NOVERRE apud MONTEIRO, 2006, p. 193). Esta colocação de Noverre nos faz refletir sobre o quão mecânico e artificial, muitas vezes, se torna o movimento, pois, ainda hoje, a exigência do balé e a busca pela perfeição faz com que os professores sejam extremistas e insensíveis, tanto em relação às individualidades do aluno, como também à intenção de sentimentos que determinado movimento provoca. Uma segunda reflexão que surge sobre este ponto é: não é somente no ensino do balé que verificamos “professores insensíveis”. O que podemos perceber é que a estrutura da organização técnica do balé na relação com suas influências históricas favorece a prática docente baseada no ensino e reprodução mecânica de movimentos. Assim, ‘*como*’ o professor atua é o que define o caminho do processo de ensino – aprendizagem, e não necessariamente ‘*o que*’ ele está ensinando. Neste sentido, podemos pensar em aulas de diferentes danças que podem ser tão ou mais opressoras que uma aula de balé. Nesta direção, é possível perceber que estas observações de Noverre sobre a importância da sensibilidade do professor são referências que ainda marcam reflexões sobre quem escreve a respeito do perfil de quem ensina balé. O autor Wosien (2000), aborda que mesmo que o ensino do balé se caracterize por meio da imitação e inúmeras repetições, o professor precisa ter paciência, sensibilidade e estar atento às individualidades do aluno.

Voltando às colocações de Noverre (apud MONTEIRO 2006, p. 201), ele diz que: “um hábil mestre com um simples golpe de vista deve pressentir o efeito geral da máquina toda e jamais sacrificar o todo à parte”. Ao que percebemos, Noverre

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



aponta que um mestre precisa estar atento a todos que estão ao seu redor e não obter um olhar fixado apenas em um ou mais integrante do grupo, pois se não, sua atuação se torna falha (MONTEIRO, 2006). O mestre de balé necessita apresentar aos bailarinos “uma ação, uma expressão e um caráter próprio”, porém cada indivíduo deve traçar o seu caminho para alcançar o objetivo final (NOVERRE apud MONTEIRO, 2006).

Noverre também fala sobre a necessidade que vê de o professor buscar novos conhecimentos. Ele descreve, já no século XVIII, que, muitas vezes, a autoconfiança dos mestres de balé, a falta de desejo em avançar no seu trabalho, pressupõe que não há mais nada para além do que eles (mestres) já conhecem (apud MONTEIRO, 2006, p. 210). Tais indicações noverrianas reverberam em reflexões atuais sobre o ser professor e sobre o papel do professor de dança. Freire (2011) nos aponta que o educador necessita obter a percepção do não acabado e da importância de refletir criticamente sobre a sua prática, como também, estar envolvido com a sua ação docente, tendo em vista a necessidade do processo de aprendizagem continuada, em que está ensinando, mas também, aprendendo (FREIRE apud BORBA, 2013, p. 66). Neste mesmo sentido Tardif (2014) nos aponta que os conhecimentos adquiridos na atuação servem de embasamento de práxis profissional, sendo tais experiências vivenciadas pelo docente o impulso para a construção de saberes individuais (TARDIF apud TAVARES, 2017, p. 38).

Sabemos que o ensino de dança hoje ainda está muito ligado a um modo tradicional de ensino que, muitas vezes, reproduz a figura do professor como detentor único do conhecimento. Contudo, no mesmo sentido do que já anunciava Noverre, percebemos indispensável rever o conjunto de valores e de princípios que se constituíram a partir de um pensamento ocidental de ensino (MARQUES, 2011). Referente ao ensino do balé clássico a autora Tassiana Resende relata que:

Esta arte, por ser fruto de uma formação tradicionalista em dança, faz com que professores repetissem as formas como aprenderam, ocorrendo na maioria das vezes, sem maiores reflexões no que tange a sensibilidade, possíveis implicações físicas e psicológicas do bailarino/aluno atuante nesta prática [...]. (RESENDE, 2010, p. 6).



Entendemos que essa formatação de ensino faz com que, muitas vezes, haja um bloqueio no que diz respeito a uma formação que propicie experiências agradáveis, e que haja conscientização do próprio corpo, ou até mesmo que seja um lugar em que não tenha desrespeito e desvalorização do aluno (RESENDE, 2010). É neste momento, em que a sensibilidade do professor de dança/balé faz-se importante estar presente, para que sejam possíveis um ensino e um aprendizado compreensivos, colaborando para que a visão totalmente tradicional de ensino de balé clássico (e até mesmo de dança) na qual o aluno apenas reproduz a forma, algo já criticado por Noverre, comece a ser aos poucos repensada.

Nas *cartas* escritas por Noverre, ele ainda menciona a importância do estudo anatômico do corpo humano, pois considera que este conhecimento auxilie o mestre nos ensinamentos que serão feitos para aqueles que pretendem formar, o que pode ajudar a identificar os maus hábitos e as alterações que podem se opor ao desenvolvimento do aluno (NOVERRE apud MONTEIRO, 2006, p. 220). Com isso, se entrelaçam as questões abordadas acima, no que tange à necessidade de um professor que priorize o cuidado individual, levando em conta que cada um possui suas especificidades físicas e cognitivas, e que devem ser respeitadas durante seu aprendizado.

Indo ao encontro da ideia que Noverre traz, em relação ao cuidado com o corpo e a ressignificação do balé clássico, a autora Baldi (2016) trás um pouco desse contexto quando aborda a utilização de outras metodologias no ensino da dança. Neste sentido a autora menciona a importância do processo de (re)conhecimento: “o que significa ir além da anatomia, uma investigação de como se mover, do que está se movendo, etc (BALDI, 2016, p. 263)”. Para que este processo de (re)conhecimento aconteça parece ser preciso que o professor se desprenda do ensino tradicional e esteja disposto a mediar este processo de percepção individual de cada aluno. Baldi (2016) ainda traz em seu texto que:

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Esta elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com finalidade de aprendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. (BALDI apud SOLÉ; COLL, 2009).

Trazendo essa ideia para o ensino do balé é possível pensarmos em um processo que não se dê, somente, partir de uma cópia e repetição de movimentos, mas que tome como base, também, as experiências corporais individuais e a realidade de cada discente, para que este ensino e esta aproximação com o conteúdo que está sendo ensinado não se torne vazia.

Marques (2012) ainda menciona que, para que haja uma compreensão crítica, consciente e dotada de sentidos, é preciso que os discentes se apropriem dos elementos que determinada linguagem de dança traz consigo. No entanto, para que o processo ocorra é necessário que haja, como já mencionado, uma preocupação com os modos de ensino e aprendizagem que está sendo abordada, para que se extrapole o conceito de reprodução estética na direção da prática de repetição produtiva.

Após reunir as considerações sobre as ideias do que é ser professor de dança, partindo das concepções de Noverre, foi possível percebermos e destacarmos alguns conceitos que o mestre percebia e idealizava como uma postura adequada para um professor de dança.

Com base no que foi mencionado ao longo deste capítulo e nas leituras realizadas sobre Noverre, pode-se destacar algumas das características que ele acreditava ser importante um mestre obter: prezar a expressividade e o sentimento na dança; obter um conhecimento anatômico; oportunizar aos alunos expressão e característica própria; possuir um olhar sensível; ter certa fruição e conhecimento em outras artes. Por conseguinte, também podemos destacar algumas das características de um professor de dança que Noverre desvaloriza, sendo elas: conduzir a dança maquinalmente; visar que os bailarinos se moldem como eles; acreditar já serem os detentores do saber.

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





## Considerações Finais

É possível perceber que algumas considerações Noverrianas ainda repercutem e reverberam no que diz respeito à forma de pensar em relação à atuação do docente na dança.

Neste sentido, o autor Wosien (2000) fala da importância do professor obter uma sensibilidade que o torne capaz de perceber cada aluno, e estar atento as suas individualidades. Os autores Baldi (2016) e Marques (2012) trazem algumas questões referentes à importância do professor estimular o autoconhecimento. Baldi traz o conceito do (re)conhecimento, como algo que possibilita ao discente obter uma percepção individual de si e daquilo que ele está se propondo a executar. Neste mesmo sentido Marques (2012), reitera que é fundamental que o aluno tenha uma apropriação do que está sendo ensinado para que seja possível haver uma compressão crítica e consciente dos movimentos que realiza. Podemos fazer uma ligação do pensamento desses dois autores com o que Noverre dizia quando criticava a forma como os mestres conduziam a dança de uma forma mecânica.

Já Freire (2011) e Tardif (2014) abordam algumas questões referentes à construção dos saberes docentes<sup>2</sup>. Freire menciona que o professor necessita ter uma percepção do “não acabado” e estar sempre refletindo sobre sua prática e em um processo de formação continuada. Para Tardif os conhecimentos que são adquiridos na atuação docente e as experiências vivenciadas neste contexto possibilitam um impulso para a construção de novos saberes. Nesse sentido, estes dois autores, assim como Noverre, acreditam que o professor precisa estar em constante processo de aprendizagem, se reinventando e buscando novos conhecimentos.

Ao longo deste trabalho conseguimos refletir sobre os diferentes significados do balé clássico, no sentido de compreendermos como essa técnica se consolidou e os caminhos que foram sendo delineados pelos mestres que foram surgindo na corte europeia. As percepções que foram sendo adquiridas sobre o professor de

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



dança/balé começaram a ser ressignificadas a partir do momento em que as reflexões acerca deste assunto começaram a ser constituídas. Percebemos o quanto a característica do professor de dança ainda está ligada à ideia construída no contexto das cortes nobres europeias dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Fica evidente que as mudanças em relação às metodologias no ensino do balé têm acontecido ao longo do tempo, e que novas maneiras de ensinar a técnica do balé clássico vêm sendo desenvolvidas por diversos professores. A literatura mostra que a figura do professor de dança vem se modificando, mas é notório que muitas das práticas e pensamentos, que já perfaziam a atuação dos mestres de dança na época de Noverre, ainda reverberam nas atuações dos professores de hoje.

Este estudo inicial, sobre fontes e conceitos em torno da constituição da figura do professor de dança, permitiu perceber o quanto há ainda a ser explorado, especialmente na direção de ampliarmos a revisão de fontes que possam apontar registros de modos e lógicas de atuação deste profissional.

### **Referências:**

BALDI, Neila. *Educação somática e construtivismo: revendo a pedagogia da dança*. Competência: revista ouvirOUver, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 256-269, 2016.

BORBA, Mônica Corrêa. *Profissão: Professor de Dança! A trajetória de formação de uma professora de Balé Clássico na cidade de Pelotas*. Pelotas, 2013. 125f.

BOURCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Ana Vitoria. *Angel Vianna: Uma biografia da dança contemporânea*. Brasil, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



MARQUES, Isabel. *Dança na escola: Arte e ensino*. 2012. Disponível em: <<http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%E7a%20na%20Escola.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

MARQUES, Isabel. *Notas sobre o corpo e o ensino de dança*. Competência: Caderno pedagógico, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MONTEIRO, Mariana. *Noverre: Cartas sobre a dança*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 21-245.

MARTIN, Bauer; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som*. ed. 10, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, Bruno. *O fascínio das danças de corte*. Curitiba: Appris, 2016.

PORTINARI, Maribel. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PORTINARI, Maribel. *Eugenia Feodorova: a dança da alma russa*. Editora: Ministério da Cultura, FUNARTE, 2001.

RESENDE, Tassiana. *Outros olhares para o ensino do ballet clássico*. Goiânia, 2010. 25.p.

SAMPAIO, Flavio. *Ballet Essencial*. Rio de Janeiro: SPRINT, 3ª edição, 2001.

SILVA, Daniela. *Corpo – Escrita no balé: Para repensar o corpo doce da bailarina da caixinha de música em uma pesquisa em educação e arte*. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de San Maria, San Maria, 2017.

TAVARES, Érika. *Professores de Danças urbanas da Cidade de Pelotas (2002-2016): trajetórias e entendimentos sobre formação docente superior*. 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WOSIEN, Bernhard. *Dança: Um caminho para a totalidade*. São Paulo: Triom, 2000.

#### Notas:

1. Espécie de trechos de encenação dançados, ligados à temática ou contexto narrado naquele baile, com momentos específicos para acontecerem durante as festas. Estes momentos exigiam entradas e saídas articuladas com o contexto do baile, bem como música, figurino e ambientação específica. Os mestres acumulavam a organização da dança articulado a esse conjunto de elementos. Para melhor compreender o contexto dos balés de cortes, sugerimos a leitura de Monteiro (2006).
2. Os saberes docentes estão relacionados com a identidade particular, com as experiências de vida, com a história profissional de cada indivíduo, com sua relação com os alunos e com os demais sujeitos presentes no local de ensino (TARDIF, 2002).

MARTINS, Rebeca Pereira San; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Profissão professor de balé: revisando referências e conceitos. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.202-220, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**A PREÇO DE FÁBRICA: PROPOSIÇÃO DA DANÇA  
CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO ESCOLAR**

**DJENIFER GESKE NASCIMENTO  
DANIEL SILVA AIRES  
MÔNICA CORRÊA DE BORBA BARBOZA**



## A PREÇO DE FÁBRICA: PROPOSIÇÃO DA DANÇA CONTEMPOP NO CONTEXTO ESCOLAR

Djenifer Geske Nascimento<sup>1</sup>

Daniel Aires<sup>2</sup>

Mônica Corrêa Barboza<sup>3</sup>

**Resumo:** A *Dança Contempop*, elaborada por Berté (2015), surge da junção dos termos Dança Contemporânea e Cultura Pop e propõe a criação em Dança tendo como mote imagens popularizadas no cenário cultural contemporâneo. A partir desta proposição, este estudo analisa os procedimentos de criação da *Dança Contempop* no contexto escolar em uma experiência de práticas artísticas com duas alunas do Ensino Médio na cidade de Santa Maria/RS. Este estudo qualitativo percorre por discussões da Dança na Escola e busca inspiração na coreógrafa alemã Pina Bausch como ferramenta de autonomia e aproximação do contexto dos alunos nos processos de criação coreográfica.

**Palavras-chave:** Dança; *Dança Contempop*; Dança na Escola.

## A FACTORY PRICE: PROPOSAL OF CONTEMPOP DANCE IN THE SCHOOL CONTEXTO

**Abstract:** The *Contempop Dance* developed by Berté (2015) comes from the combination of the terms Contemporary Dance and Pop Culture and proposes the creation in Dance having as motif images popularized in the contemporary cultural scene. From this proposition, this study analyzes the creation procedures of *Contempop Dance* in the school context, in an artistic practices experience with two high school students from the city of Santa Maria – Rio Grande do Sul state (Brazil). This qualitative study goes through discussions about the Dance in the School and seeks inspiration in the german choreographer Pina Bausch as a tool for autonomy and approximation to the students' context in the choreographic creation processes.

**Keywords:** Dance; Contempop Dance; Dance in the School.

---

<sup>1</sup> Djenifer Geske Nascimento - Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e acadêmica do Curso de Educação Especial (UFSM). Bailarina/pesquisadora no Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA) do Curso de Dança-Licenciatura da UFSM.

<sup>2</sup> Daniel Silva Aires - Professor Substituto no Curso de Dança- Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Dança (UFRGS) e Bacharel em Artes Visuais (UFSM). Artista/pesquisador na Cubo1 Cia. de Arte (Porto Alegre- RS).

<sup>3</sup> Mônica Corrêa de Borba Barboza - Professora Assistente do Departamento de Desportos Individuais, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada aos cursos de Dança-Licenciatura e Educação Física-Licenciatura. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPe), Pedagoga e Licenciada em Dança pela UFPe e artista da Dança.



## Introdução

O interesse pela *Dança Contemporânea* nos instiga a pensar na relação existente entre essa forma de criar Dança e o ambiente escolar com alunos do ensino médio, onde realizamos a criação da obra *A Preço de Fábrica* (2018). Instigados pelas questões que engendraram este fazer e buscando a autonomia através da Dança chegamos até a questão que move esta escrita: como a *Dança Contemporânea* pode ser desenvolvida como proposta de criação com alunos de ensino médio? Os objetivos deste estudo são refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento da *Dança Contemporânea* no contexto escolar, analisar o processo criativo e deflagrá-lo na perspectiva das práticas artísticas da *Dança Contemporânea* e das condutas inspiradas na coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009), onde buscamos valorizar as experiências de vida dos alunos/bailarinos. A partir disso, o presente estudo foi dividido em três partes: a abordagem teórico-metodológica de Dança na Escola (MARQUES, 2010) e *Dança Contemporânea* (BERTÉ, 2015), a análise do processo criativo realizado, e, para concluir, a reflexão sobre a autonomia nos processos criativos e pedagógicos na área da Dança.

No caso da Dança, acreditamos em um ensino onde o aluno tenha oportunidade de vivenciar Arte na sala de aula, a partir do seu próprio fazer; uma aula de Dança em que ele tenha oportunidade de relacionar a sua prática com aspectos históricos, contextualizando-os nos mais diversos períodos da sociedade e conhecendo as mais diversas manifestações artísticas que existem no mundo.

Além disso, é essencial nesta aprendizagem que os alunos também possam ter momentos de apreciação e a oportunidade de fruir obras, analisá-las e construir novas questões acerca do conceito de Arte e do seu papel na sociedade. Marques (2010) relaciona o aprender Dança com o universo das palavras e da leitura. A autora se inspira em Freire (1970) para relacionar a alfabetização com o processo de aprendizado de Dança, e afirma que dançar não é só reproduzir repertórios, enfatizando a importância da apreciação/leitura como forma de compreensão, de forma não isolada, para não perder sua capacidade de transformação. É importante criar nexos; criar redes múltiplas entre os conhecimentos ligados ao fazer e ao apreciar com os contextos

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contemporânea no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



históricos, filosóficos e políticos passados, em comparação com o panorama atual onde a sociedade se insere.

É preciso uma Dança que provoque uma leitura crítica do mundo das inter-relações, onde os estudantes sejam instrumentalizados a identificar e analisar de forma autônoma o que consomem. Ao se apropriarem de um conhecimento que lhes faça sentido, seja na área que for, possam formar opiniões próprias e seguir os seus próprios ideais, percebendo a multiplicidade de modos de existir. Na realidade, o que os professores encontram no espaço escolar é uma diversidade de perfis de jovens e crianças. Em concordância com Tomazzoni (2010) acerca das características dos alunos do ensino formal:

O aluno de Dança em uma escola faz parte deste perfil heterogêneo, que transita por uma cultura juvenil forte multifacetada, que vai de referências da mídia à cultura de rua. A escola, por sua vez, deixa de ser o único referencial para o conhecimento de dança. Estamos diante de uma realidade que coloca em jogo “um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades”. (TOMAZZONI, 2010. p. 29).

Pensando na pluralidade do binômio necessidades/capacidades, assim como Marques (2010), acreditamos em um fazer Dança que instigue o aluno a desenvolver a autonomia criativa. Desejamos que se sinta motivado e instigado a buscar o novo, que seja inovador na sua prática profissional e que constantemente se reinvente em sua vida pessoal. Buscamos que ele atinja um estado de empoderamento para trilhar seu próprio caminho, independente das condições que lhe foram impostas. No entanto, o que comumente encontramos nas instituições escolares são práticas que não desenvolvem a autonomia, pois estão geralmente voltadas ao reprodutivismo sem levar em conta os saberes dos alunos. Freire (1970) denomina esta forma de fazer educação que não considera as vivências dos alunos como “educação bancária”. O autor denuncia em seus escritos as contradições existentes nas práticas de educadores que querem propor uma prática libertadora, mas que compreendem seus alunos como seres que não possuem conhecimento algum. Acerca desta educação bancária ele ainda afirma:

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1970. p.38).

Para Freire (1970) este ensino autoritário e bancário é pautado por uma relação entre opressor e oprimido, onde os conhecimentos dos alunos não são valorizados, e os mesmos são considerados recipientes para que o professor deposite conteúdos. Para que uma educação libertadora ocorra, os opressores precisam ter consciência de suas contradições como educadores. Precisam entrar em um processo de autolibertação, para que possam propor uma prática dialógica, não bancária. O educador precisa estar aberto a mudanças e ter consciência do seu inacabamento, característica apontada por Freire (1996) enquanto própria da experiência vital. Para o autor “onde há vida, há inacabamento” (p.55).

A partir da reflexão acerca da educação bancária, Freire (1996) propôs um ensino com autonomia, baseada na escuta e no diálogo com os alunos. Também enfatizou a importância da autoridade sem autoritarismos por parte do educador, de modo que o aluno possa ter liberdade para assumir eticamente as responsabilidades de suas ações. Além disso, o autor afirma que é preciso respeitar os saberes dos alunos, especialmente os das classes populares. Silva (2009), inspirado em Freire (1996), acerca do aluno e do saber que ele já traz consigo afirma que:

O mundo que ele traz para dentro da escola precisa ser o ponto de partida para iniciar a construção de novos conhecimentos. São os pré-conceitos para começar a pensar. Nós não começamos a pensar do nada; em tese, sempre temos pontos de referências para estabelecer o vínculo entre o que sabemos e o que não sabemos. (SILVA, 2009. p.107).

Na escola, inspirados na pedagogia freireana, desenvolvemos uma Dança que pôde dar vazão aos conhecimentos que os alunos trouxeram de suas casas, ao mesmo

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



tempo em que puderam dialogar com os conhecimentos do professor. Quisemos contribuir na formação de sujeitos sensíveis através da Arte, acreditando na potencialização da subjetividade destes seres, concordando com o que nos apontam Marques e Brazil (2012):

“Inútil” e tratando do “incomunicável”, a arte e o conhecimento na área de arte, assim, têm potencial não somente de ampliar e diversificar relações e relacionamentos, mas, sobretudo, de aprofundar e eventualmente transformar a visão monocórdica do consumo descabido, da ganância sem ética, de fins que justificam meios vexatórios, escandalosos e desrespeitosos. (MARQUES e BRAZIL, 2012. p. 35).

Sobre uma forma de dançar que se formule enquanto possibilidade na escola, pensamos que um caminho inspirador fosse uma Dança com abordagem contemporânea. Quando nos referimos ao termo abordagem contemporânea inferimos que, através deste olhar, poderíamos tornar o espaço da sala de aula um lugar para instigar a autonomia dos alunos, de forma que pudessem se autoexperimentar sem pré-julgamentos, respeitando suas limitações e seus afetos. Thereza Rocha (2012) fala sobre um possível ensino da Dança que instigue a autonomia do aluno e discorre a respeito desta abordagem contemporânea:

Uma *pedagogia da autonomia* (Paulo Freire) em dança talvez seja uma pedagogia *com* dança contemporânea: via de passagem da heteronomia à autonomia, aquela que permite ao aluno pôr-se no mundo de um outro lugar – como uma diferença que faz diferença. Trata-se de uma qualidade de percepção de si no/com o mundo que, uma vez experienciada, acompanha, em estado de latência, o aluno por toda vida – uma vida artista baseada na autonomia, na capacidade de pisar no chão a partir de si.(ROCHA, 2012. p. 46).

A referida autora não prescreve necessariamente o ensino de uma linguagem em Dança Contemporânea, mas usa o termo “com Dança Contemporânea”. Ao refletir sobre qual seria esta Dança democrática e autônoma recordamos do que Marques (2010) – depois de ter questionado essa forma de arte – disse sobre danças que pronunciavam o mundo:



Quais/como seriam as propostas para o ensino e aprendizado da dança voltadas para a pronúncia do mundo? Considerando o pensamento de Paulo Freire educar é pronunciar o mundo, é articular o mundo, é ser permeável às vozes dos alunos em proposições dialógicas. Portanto, pronunciar o mundo é o mesmo que se relacionar com ele. (MARQUES, 2010. p. 134).

Acreditamos que todas as formas de Dança dialogam com o mundo de modo intrínseco, no entanto, isso não quer dizer que há uma pronúncia. Uma Dança que simplesmente se omite com relação à vida real, também constrói um diálogo, mas de omissão. É na busca dos aspectos relacionais das vivências dos escolares e de suas pronúncias de mundo que justificamos o interesse deste estudo.

Nesta pesquisa buscamos refletir de que forma uma criação artística pode estar composta de vivências dos alunos. Com isso a compreendemos sob o viés qualitativo de Bogdan e Biklen (1994) no âmbito educacional e na natureza do contexto do estudo, uma vez que os autores “entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p.48). Ainda na perspectiva pós-positivista (qualitativa), a análise dos procedimentos de criação aqui adotados, sobre a pesquisa em práticas artísticas, se explica a partir de Dantas (2007), enquanto uma investigação que se realiza em espaços de prática artística, como os ateliês, salas de ensaio, teatros e outros espaços de interação entre artistas e público.

Ainda enquanto estratégia teórico-metodológica que perpassa as práticas artísticas, adotamos a A/r/tografia de Dias e Irwin (2013), pois os autores compreendem que essa abordagem ressalta o potencial da arte enquanto espaço, sujeito e objeto, capaz de deflagrar a construção de saberes e conhecimentos, seja no contexto escolar, seja na área artística.

### ***Dança Contempop e uma possibilidade de criação a ser levada à escola***

*Contempop* diz respeito a uma proposição criativa que busca aproximar dois campos: Dança e Cultura Visual. Quando se refere à Cultura Visual, Berté (2015) explica que o foco dado diz respeito às relações que os sujeitos constroem com as imagens. O autor afirma que:



A Cultura Visual ressalta os modos como os corpos se relacionam com estes artefatos e com essas imagens, os usos que fazem desses e os significados que lhes atribuem em meio aos complexos e diversificados contextos dos quais faz parte. (BERTÉ, 2015. p.10).

De acordo com Berté (2015) o nome *Contempop* une os termos “Dança Contemporânea” e “Cultura Pop”, sendo a primeira um termo que no entendimento do autor não diz respeito a um gênero ou estilo de Dança, mas a uma dinâmica de quebra de fronteiras pré-estabelecidas. Berté (2015) se reporta a alguns autores para explicar seu ponto de vista acerca desta Dança, dentre estes Katz (2004). A autora diz que, para esclarecimento do que é ou não dança contemporânea, é preciso observar se a obra faz uma pergunta, se ela indaga; ou seja, se ela afeta de forma negativa ou positiva o espectador. Já a Cultura *Pop* é compreendida como um movimento originário na década de 60 que esteve intimamente ligado ao modo de vida das pessoas daquela época (BERTÉ, 2015). É uma “manifestação cultural essencialmente ocidental, nascida no contexto de uma sociedade industrial capitalista e tecnológica” (OSTERWOLD, 2011, p. 06). Berté (2015) utiliza a cantora Madonna como exemplo desta manifestação, afirmando que tanto o *pop* quanto a artista buscaram desgarrar-se do formalismo da arte moderna, utilizando a experiência do cotidiano, objetos industrializados e a fisicalidade do corpo para aproximar a arte da vida. A arte que até então estava presente em locais específicos “passa a ser exposta, espalhada e replicada pelo mundo, rompendo convenções e formatos privilegiados pelas belas artes, pela estética e pelas filosofias clássicas e modernistas” (BERTÉ, 2015. p.97).

A *Dança Contempop* trabalha de modo criativo e pedagógico com as experiências dos bailarinos. Nos procedimentos de criação ocorre na relação corpo-imagem. Em Berté (2015) o conceito de imagem é compreendido como artefato, como ideia e como ação do corpo. Como artefato, o autor entende essa imagem não apenas como representação, mas também como “vivência/experiência/afetividade articuladora de significados existenciais e simbólicos” (BERTÉ, 2015, p.136). Ele adiciona que, seja “vendo ou criando imagens, os corpos podem narrar-se por meio delas e pelos modos como as usam ou lhes atribuem significado” (p. 136). Para explicar o conceito de imagem-ideia o autor se reporta a Damásio (2009), quando o mesmo explica que

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



imagens de distintos gêneros atuam como modelos que se relacionam conscientemente a alguma coisa, como concepções e representações (DAMÁSIO, 2009). A imagem neste entendimento pode ser instaurada na relação com objetos, corpos, lugares e recordações a partir da memória. Já como imagem-ação o autor compreende o corpo como metáfora, ou seja, a ação corporal enquanto imagem.

A Dança criada a partir da relação do corpo com imagens artefato-ideia-ação coloca as experiências dos bailarinos em evidência, dando a oportunidade de serem também criadores. Na escola, instituição onde o ensino “bancário” e reprodutivista tradicionalmente predomina, criar com a proposição de *Dança Contempop* poderia auxiliar os estudantes a desenvolverem autonomia. Tourinho e Martins (2013) afirmam que “os estudos da cultura visual analisam fenômenos populares altamente entendidos como culturais”. Levando em conta o que Freire (1996) diz acerca da valorização dos saberes oriundos das classes populares, podemos supor que relacionar Dança e Cultura Visual, utilizando mais especificamente a proposição citada acima, poderia ser uma forma de fazer com que os alunos tenham identificação com as criações realizadas no espaço escolar.

Berté (2015), ainda que não prescreva uma receita pronta para seus procedimentos de criação, ressalta alguns princípios para esta metodologia. O primeiro diz respeito a ouvir o que o corpomídia tem a dizer, sem estabelecer de antemão códigos pré-estabelecidos. Para que isto ocorra, o autor destaca a importância do professor/coreógrafo estar receptivo às danças dos alunos sem pré-julgamentos e sem receio de que tais elementos pareçam simplórios, clichês e/ou ingênuos. O segundo diz respeito ao professor/coreógrafo estar aberto a convidar o aluno/dançarino a rememorar, investigar e compartilhar seus afetos. Importa que o primeiro articule proposições que façam este segundo perceber os modos como afeta e é afetado, contamina e é contaminado; isto é, obtendo consciência da forma como a cultura educa e constrói sua subjetividade. O terceiro e último princípio tem relação com a montagem/edição do material criado, na qual se ressalta a importância de abrir a escuta nos momentos de edição coreográfica ou organização dos elementos. O autor ressalta que a “diversidade emergida das experiências não deve ser engolida por padrões

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



estéticos já existentes, mas deve inventar outros padrões ou adaptar os já existentes a seu bel prazer”, importando a esta proposição “desestabilizar certos arranjos já organizados anteriormente e promover o aparecimento de novas metáforas, imagens artefatos-ideia-ação” (BERTÉ, 2015. p. 152).

Tendo como base estes princípios, construímos o nosso próprio conjunto de procedimentos. Ainda ao campo de aberturas de estruturas propostos pelo autor, aliamos o desejo – em tom de justificativa para este estudo – de uma proposição que possa colaborar na construção de um ambiente onde o ensino seja democrático, em que o respeito entre as pessoas e seus saberes prevaleça, independente de seu contexto de origem, reafirmando a importância da edificação de uma Dança que não se omite ao mundo, mas que em diálogo, se pronuncie.

### **O processo de criação**

No desenvolvimento dos procedimentos aqui analisados contamos com a participação de duas jovens, Brenda Flores e Taciane Vieira, nominadas neste estudo afim de que se reconheça suas participações ativas. Ambas são alunas do ensino médio da Escola Estadual Professora Margarida Lopes na cidade de Santa Maria – RS. O processo criativo ocorreu no período entre os meses de setembro e novembro de 2018, em encontros que ocorreram duas vezes por semana, cada um com duração de uma hora e quinze minutos. Neste período foram feitos registros fotográficos e audiovisuais do processo criativo, além da produção por parte das alunas de um diário semidirecionado, envolvendo questões formuladas com espaço para relatos, desenhos, poesias ou algum outro tipo de manifestação que poderia suprir as necessidades das alunas sobre suas sensações ao longo da criação. A experimentação resultou na concretização da obra de Dança *A Preço de Fábrica*, apresentada no ano de 2018.

No primeiro procedimento de criação foram utilizadas imagens dos artistas preferidos das intérpretes-criadoras – os quais poderiam ser músicos, compositores(as), poetas, artistas plásticos, escultores(as), ator/atriz, artista circense, bailarino(a), performer, coreógrafo(a) ou diretor(a) de cinema. O intuito foi fazer um “diagnóstico”



acerca dos gostos destas alunas e do que elas consumiam no dia-a-dia, e ao mesmo tempo instigar que estes gostos se tornassem mote para a criação em Dança.

Ambas as artistas escolhidas para a realização deste procedimento pertencem ao universo da música *pop* americana. A aluna Brenda escolheu uma imagem da cantora Rihanna em um de seus shows, na qual a artista sorri olhando para um ponto específico com as palmas de suas mãos encostadas, num gesto semelhante ao ato de rezar. Taciane, por sua vez, escolheu uma imagem da cantora Katy Perry, também na ocasião de um show, no qual a cantora usa uma vestimenta com transparências e pontos brilhosos, remetendo a um cenário futurístico, tecnológico.

As alunas tiveram a tarefa de escolher individualmente três palavras que resumissem suas imagens, elencando ainda um movimento para cada palavra, e pensando no significado que cada uma tinha para elas. A partir das imagens trazidas e interpretadas pelas alunas evocamos as reflexões de Berté (2015), em sintonia ao que Tourinho (2012) aponta sobre ver e ser visto nas imagens consumidas:

É possível ao corpo ver-se nos significados que atribui às imagens. Nessa relação o corpo pode se perceber, reconhecer-se nos modos como usa, interpreta, interroga, aceita ou repele a imagem, pois tais atitudes, dizem sobre quem ele é, no que ele acredita, pensa e gosta e sobre os grupos e lugares culturais aos quais ele pertence. (TOURINHO, 2012. p.156).

Segundo o autor, tanto a escolha das imagens quanto à forma como são interpretadas, diz respeito à visão de mundo que as pessoas possuem. No caso deste processo, Brenda e Taciane falam de si ao escolher e refletir sobre estas imagens. Podemos inferir, portanto, que a partir do momento em que começarem a ter consciência desse entendimento poderão conhecer mais de si mesmas, refletindo sobre os motivos pelos quais consomem o que consomem, pensando em possíveis significações, e sobre o que isso diz sobre suas personalidades.

Para o segundo procedimento, solicitamos que as alunas tirassem um *print* (captura de tela) dos seus cinco últimos compartilhamentos na rede social *Facebook* e trouxessem para o encontro, compartilhando-os com a colega, que deveria reagir a ele com um *emoji* do acervo de seu telefone celular. Os *emojis* eram desenhados em uma

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



folha de caderno identificando a quais imagens se referiam. Em seguida, as alunas deveriam materializar essa imagem em uma pose, e a expressão facial deveria ser a mesma da reação da colega. Depois disso, foi composta uma sequência com as poses resultantes das imagens. Abaixo, encontram-se dois quadros (figura 1). À direita, o meme que Brenda trouxe, e à esquerda um registro fotográfico da jovem que se encontra experimentando poses para a imagem.



**Figura 1.** À esquerda a jovem se encontra experimentando poses para a imagem, e à direita o meme escolhido por Brenda. Fonte: Registro dos autores.

Taciane por sua vez, escolheu uma imagem com o tema semelhante ao de Brenda:



**Figura 2.** À esquerda a jovem realizando a pose para a imagem. À direita o meme escolhido por Taciane. Fonte: Registro dos autores.





Taciane se deteve em reproduzir o que viu na imagem, já Brenda experimentou outras formas de pose para a imagem, ressignificando-a a partir da ideia que a imagem transmitiu. Esse cenário sugere uma diversidade de possíveis relações corpo-imagem a serem tecidas com a tarefa de criação. A heterogeneidade quanto à vida pessoal das adolescentes, por sua vez, aparece com tom de humor neste procedimento.

Outro tema que as duas jovens trouxeram foi a relação cotidiana com a escola e a forma de avaliação escolar. Na imagem a seguir (figura 3) é possível observar os memes escolhidos pelas intérpretes criadoras.



**Figura 3.** Memes escolhidos pelas alunas sobre a temática da escola. Fonte: Registro dos autores.

O quadro à esquerda refere-se ao cenário de tensão que é criado no momento de avaliação, em resposta aos modos de avaliação tradicionalmente adotados no fazer docente. O quadro à direita, por sua vez, reporta a “cola” que é repassada aos colegas a fim de fazer circular as respostas das questões de uma prova.

O terceiro procedimento foi realizado por fim com o uso de classes do mesmo modelo que as utilizadas na escola. A inspiração que tivemos para pensar no que depois se tornou a primeira cena de *A Preço de Fábrica* foi a obra *Rosas danst Rosas* (1997), da coreógrafa belga Anne Teresa de Keersmaeker. No vídeo há um momento em que todas as bailarinas, sentadas em cadeiras, fazem repetidamente movimentações do cotidiano, de forma alternada e às vezes simultânea. Outra referência usada é a obra *Café Müller* (1978) da coreógrafa alemã Pina Bausch, a qual envolve cadeiras espalhadas por todo o espaço e bailarinos que dançam enquanto



outros tiram cadeiras para não haver choques com os referidos elementos cênicos. Outro aspecto que nos inspira em Bausch é o uso de ações cotidianas e de repetições em suas composições.

No primeiro momento da criação as jovens ficaram sentadas, de olhos fechados e com as mãos em cima das classes. Demos algumas indicações para que lembrassem de como se constituía a distribuição espacial dos móveis nas salas de aula frequentadas por elas, desde a infância até aquele momento. Perguntamos como percebiam a mudança das classes da pré-escola para o primário e como isso estava ligado às relações estabelecidas entre alunos e professores; questionamos sobre quais lugares da sala de aula se situavam suas classes e o que isso significava para elas; pedimos para que se lembrassem do modo como se sentam nas classes em seus cotidianos e quais as ações mais recorrentes; solicitamos por fim que selecionassem as principais ações de modo a construir uma sequência em conjunto, com sugestões de seus movimentos, incentivando-as a experimentar ações a partir destas lembranças e das sensações que elas causavam.

Ao analisarmos o período de encontros vivenciados com as jovens estudantes tivemos algumas percepções acerca das implicações pedagógicas que este processo poderia nos trazer como educadores. Ao observá-las percebemos que o primeiro procedimento foi complexo de ser apreendido. À medida que os encontros avançaram as alunas se sentiram mais à vontade, especialmente nas duas últimas proposições, devido à familiarização com os temas. Ao nos depararmos com as percepções de Taciane, essa suposição se confirmou:

A coreografia feita em uma sala de aula com as classes foi a que mais gostei, achei muito divertida até porque foi a aula que a gente mais conseguia pensar em várias coisas que podíamos fazer, o método foi bem fácil porque é uma coisa do nosso dia a dia. (VIEIRA, 2018).

Para Taciane, o último procedimento foi o que mais a interessou, pois ele possuía maior relação com seu cotidiano. Foi possível, a partir disso, colher algumas pistas sobre o porquê de alguns alunos não se aproximarem da aula de Dança dentro da escola. Muitas vezes elas acabam dando a ideia de que são distantes da realidade

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



dos alunos, por conta do imaginário socialmente construído de que é preciso “nascer para dançar” para poder fazer uma aula de Dança.

Nesse cenário pudemos refletir que trabalhar a criação, tendo como ponto de partida a exploração de ações cotidianas, pode aproximar os alunos da prática de criação em Dança. Marques (2010) ao refletir acerca da Dança dentro da escola, já dizia que, para ler o mundo, o aluno precisa impregnar sentido ao que se está fazendo.

Brenda também afirmou ter se envolvido mais no último procedimento:

Essa dança com as mesas me fez lembrar algumas coisas que eu sentia em relação à escola, por isso foi o trabalho que eu me envolvi mais. Me fez pensar em como muitos professores então ali na frente de uma turma, pensando no dinheiro que vai receber e não no amor que tem pela profissão, certa que muitas não estão nem recebendo direito, mas estão ali porque se obrigam e não porque gostam do que fazem. (FLORES, 2018).

A aluna afirmou ter se envolvido mais na criação com as classes por conta das lembranças que foram acionadas, pois diziam respeito as suas vivências em relação à escola. A coreógrafa alemã Pina Bausch trabalhava com a criação em Dança a partir do estímulo de perguntas. Ela “fazia uma série de perguntas que remetiam os dançarinos às suas experiências de vida. Mergulhados em suas histórias e afetos, eles respondiam as perguntas de Pina com movimentos” (BERTÉ, 2015. p.56).

Brenda fez associações com as suas inquietações em relação ao ensino, a partir da criação com as classes escolares. Ao criar e compor Dança a partir das suas experiências dentro da sala de aula, construiu sentido ao que estava fazendo, pois falava do seu cotidiano, da sua vida.

Nos procedimentos dos memes as alunas também afirmaram possuir aproximação com a sua realidade, e que, ao mesmo tempo em que estavam criando, se divertiam a partir de uma tarefa simples – quando comparada ao primeiro procedimento. Brenda afirmou algo semelhante: “Me senti mais envolvida com o dos memes e com a dança das mesas, acho que foi porque foram os dois últimos trabalhos, então eu já estava acostumada com novidades”. (FLORES, 2018).



Ao falar sobre a experiência vivenciada no processo criativo como um todo, Brenda destaca:

Eu esperava que fosse uma experiência divertida, e realmente foi, mas a dança agora pra mim se tornou algo bem diferente, antes era só algo que tu tinha que decorar, mas eu vejo que tem muita coisa por trás, tem sentimentos, emoções, coisas que eu nem imaginava e foi incrível descobrir isso, descobrir que a partir de uma imagem eu podia criar movimentos pra uma coreografia. (FLORES, 2018).

O relato da jovem se aproxima do que almejamos em processos educativos em dança: ampliar o entendimento sobre *o que é* Dança e sobre *como* ela pode ser criada desenvolvendo a subjetividade humana, pautada no aspecto relacional de suas vivências. Taciane afirmou que superou suas expectativas em relação ao que achava que seria o processo criativo, ampliando seu entendimento acerca da criação em Dança:

Eu fiquei feliz com a oportunidade e com certeza superou todas as minhas expectativas, pois achei que eu ia só dançar, mas, além disso, eu aprendi muita coisa, fiz movimentos que nunca tinha feito, tive a experiência de ajudar a criar a coreografia. Tipo saber que tem um pouco de mim nas criações na coreografia é muito top, cara, top demais, tive algumas dificuldades em alguns movimentos, mas nada que depois eu não conseguisse fazer, então eu achei tudo incrível e todas as aulas maravilhosas. (VIEIRA, 2018).

A partir dos relatos escritos pelas meninas, podemos também refletir acerca do fazer docente e da importância tão necessária do professor aproximar-se dos saberes dos alunos. Sobre esse assunto Berté (2015) ressalta:

Ao evidenciar a importância da correlação arte e vida, do cotidiano, dos afetos, dos artefatos culturais consumidos, vistos e usados no dia a dia (e não apenas guardados em livros e manuais de arte, em museus, galerias e outros templos), a dança contempop investe em uma forma de educação estética que possibilita aos corpos ações sensíveis e afetivas de cuidado, preservação e transformação da cultura, do mundo, do outro. Uma educação estética que, antes dos regimes escópicos e dos códigos estéticos que doutrina o olhar e a percepção, dê atenção às experiências estéticas que os sujeitos já vivenciam de modo prazeroso, inventivo e até subversivo, no intuito de estimulá-los a ampliar suas potencialidades perceptivas, críticas e criativas sem ter que, necessariamente, abandonar os artefatos, os artistas e as imagens com os quais se identificam. (BERTÉ, 2015. p.182).

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



## Considerações finais

Sobre os procedimentos de criação de *A Preço de Fábrica*, contextualizados neste artigo a partir da perspectiva da *Dança Contemporânea*, foi possível perceber uma maior motivação e mobilização das alunas para a criação, quando o contexto das mídias digitais e das redes sociais foi abordado. Os memes, sendo atualmente uma das grandes “febres da internet”, puderam ser um meio de motivar os estudantes para a prática de Dança. O humor causado por esse fenômeno auxiliou na aproximação entre professores e alunos, ao mesmo tempo em que se pôde trabalhar com questões sociais/políticas/culturais implícitas nestas imagens.

O trabalho com as ações cotidianas foi outro aspecto abordado ao longo do processo criativo, auxiliando numa possível aplicação da *Dança Contemporânea* no universo escolar. A coreógrafa Pina Bausch, como já dito anteriormente, trabalhava nesta perspectiva, de modo a não limitar suas Danças a cascas encrustadas nos corpos dos bailarinos, propondo uma forma de criação cujo mote eram as suas experiências de vida.

As criações, muitas vezes resultavam em ações cotidianas, colocando conceituados críticos a se perguntarem sobre quais seriam as fronteiras que delimitariam ou não a Dança da linguagem do Teatro. Quando questionada sobre o porquê trabalhava com essa perspectiva, Bausch respondia: “eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move” (CYPRIANO, 2005, p. 27). Interessava a Pina, os afetos dos bailarinos, suas experiências de vida. Na *Dança Contemporânea*, Bausch é uma forte referência e, portanto, um exemplo do que seria essa Dança Contemporânea que indaga e questiona. De acordo com Berté (2015):

A proposição *Dança Contemporânea* bebe no trabalho desenvolvido por essa coreógrafa como sua primordial fonte de referência de dança contemporânea. O vanguardismo de Pina Bausch em olhar para as experiências e para os afetos dos dançarinos, e entender isso como elemento gerador de dança, é o que move a dança Contemporânea a valorizar os diversificados modos como os corpos experimentam, usam, interagem como os artefatos culturais. (BERTÉ, 2015. p.55).



O autor ainda afirma que o modo como Pina procedia na criação em Dança o possibilitava fazer associações com o que Freire e Faundez (2008) trazem ao proporem uma “pedagogia da pergunta”, considerada como uma forma de provocação. Os mesmos ainda comentam que “perguntar nem sempre é cômodo”. “A pergunta incomoda, interrompe a linearidade, faz o processo adquirir outras nuances, acentua e flexibiliza a processualidade das relações”. (FREIRE e FAUNDEZ, 2008, p.54).

Berté (2015) ainda explica que:

Os procedimentos criativos de Pina Bausch e a pedagogia da pergunta de Freire e Faundez (2008) fomentam a proposição de dança *contempop* nos modos como questionam, valorizam e trabalham com as experiências afetivas dos corpos. Os movimentos afetivos engendrados na relação corpo-ambiente e os movimentos de uso de imagens e artefatos culturais, aliados em movimentos de dança, são como que os pilares que estruturam a proposição crítica, criativa e pedagógica da dança *contempop*. (BERTÉ, 2015. p.87).

Bausch nos inspira, assim como Berté, a dar voz aos afetos e experiência de vida dos alunos quando se trata da criação em Dança. Acreditamos que este tipo de experiência dentro da escola pode transformar a relação de estudantes com a Dança. Trabalhar com ações cotidianas de algum contexto condizente à rotina diária dos alunos pode aproximar, sobretudo, aqueles mais tímidos e que não possuem vivências anteriores com Dança. Dar indicações para que se lembrem de fatos de sua vida e se remetam as ações daquele momento materializando-as em seus corpos, pode ser uma boa forma de abordar o *Contempop* dentro da escola.

A condução dos procedimentos de criação também foi decisiva para inferirmos que quanto mais simples e direcionadas forem as primeiras tarefas, menos serão geradas tensões ou falas que deflagram alguma reação negativa, como “não sei fazer isso” ou “não sei dançar”. Julgamos interessante pensar na progressão didática na criação, de forma que, quanto mais aproximado das vivências do aluno no início, mais seguro ele tenderá a se sentir. Pedir para que os alunos façam poses para as imagens pode ser uma boa alternativa, assim como dar indicações que podem ir se complexificando conforme o aluno vá se ambientando com a proposta.



A referida experiência ocorreu com duas estudantes, formato que se daria de modo totalmente diferente com um maior número de alunos dentro da escola e do currículo escolar. A criação realizada com uma turma de 30 alunos, por exemplo, poderia dificultar que o professor/propositor destinasse uma atenção mais individualizada a cada participante, tendo em vista que a criação muitas vezes demanda exercícios individuais e/ou em grupos.

Brenda e Taciane consomem uma cultura visual semelhante, o que seria diferente se a experiência tivesse ocorrido dentro do currículo escolar, frente à pluralidade encontrada em uma turma mista. Diante dessa diversidade, acreditamos ser relevante encontrar formas adequadas de contemplar a todos e estimular o diálogo entre as diferentes leituras de mundo aí presentes. Esses aspectos são levantados no intuito de ressaltar que o contexto e as circunstâncias de cada sujeito e instituição escolar são determinantes na forma como irá se dar a criação. Frente a esse quadro especulativo, nos questionamos: o referido experimento ocorreu com meninas inseridas em um contexto urbano, mas como seria se ocorresse com jovens da zona rural? Como se daria um experimento realizado somente com meninos? E numa escola mais periférica? São fatores que se articulam com as imagens consumidas pelos jovens e o modo com que se relacionam com a proposição.

A *Dança Contempop* mostrou ser facilmente aproximada da cultura juvenil, justamente pela forte relação que os jovens possuem com as imagens de memes, vídeos do *YouTube*, *selfies*, *boomerangs*, *gifs*, etc., fontes marcantes de imagens consumidas no cotidiano da juventude do século XXI e fatores importantes de serem levados em conta na proposição de Danças na escola.

## Referências:

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora, 1994.

BERTÉ, O. *Dança Contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se*. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



CYPRIANO, F. *Pina Bausch*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento em si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DANTAS, M. A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança. *Revista da FUNDARTE*. n.13/14, janeiro/dezembro, 2007, p. 13-18.

DIAS, B; IRWIN, R. L. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

FLORES, B. *Registro em diário de processo criativo*. Produzido em 10 de outubro de 2018.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

KATZ, H. O corpo como mídia de seu tempo: a pergunta que o corpo faz. In: *Rumos Itaú Cultural Dança*. São Paulo: Itaú Cultural, 2004. CD-ROM.

MARQUES, I. BRAZIL, F. *Arte em Questões*. São Paulo: Digitexto, 2012.

MARQUES, I. *Linguagem da Dança: Arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

OSTERWOLD, T. *Pop Art*. Hong Kong, China: Taschen, 2011.

ROCHA, T. Por uma docência com dança contemporânea. In: GOLÇALVES, T.; BRIONES, H.; PARRA, D.; VIEIRA, C. (Org.). *Docência-artista do artista-docente: Seminário Dança teatro Educação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012, p. 32-49.

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





SILVA, L.E. Autonomia como princípio educativo. n. 101. *Revista espaço acadêmico*, 2009.


TOMAZZONI, A. A escola e o aluno da Dança: desafios da contemporaneidade. IN: ICLE, G. (Org.). *Pedagogia da Arte*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

TOURINHO, I. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Org). *Cultura das imagens: desafios para a Arte e para a educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2012. p.231-252.

TOURINHO, I; MARTINS, R. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Org). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.p. 61-76.

VIEIRA, T. *Registro em diário de processo criativo*. Produzido em 10 de outubro de 2018.

NASCIMENTO Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.222-241, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**ENTRE O PENSAR E O SENTIR: INVESTIGAÇÕES  
SOBRE A INFLUÊNCIA DA RESPIRAÇÃO NA  
FORMAÇÃO TÉCNICO-ARTÍSTICA DO  
BAILARINO CONTEMPORÂNEO**

**SILVIA MARIA GERALDI  
JULIA FERREIRA**



## ENTRE O PENSAR E O SENTIR: INVESTIGAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA RESPIRAÇÃO NA FORMAÇÃO TÉCNICO-ARTÍSTICA DO BAILARINO CONTEMPORÂNEO

Silvia Maria Geraldi<sup>1</sup>

Julia Ferreira<sup>2</sup>

**Resumo:** Essa comunicação é resultado de uma pesquisa prático-teórica que teve como foco a investigação da respiração na relação com o corpo que dança. O estudo partiu de indagações a respeito das influências exercidas pela respiração na aprendizagem técnico-artística da(o) bailarina(o) contemporânea(o), investigando em que medida esta pode facilitar a organização postural e expandir a consciência cinética. Fundamentando-se em abordagens da educação somática, sobretudo no Método Feldenkrais, o processo de pesquisa e a análise dos resultados buscaram articular três eixos: a compilação de estudiosos que tratam do tema, os laboratórios práticos para entendimento no corpo e o entrelaçamento entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Respiração; Educação somática; Dança contemporânea.

## BETWEEN THINKING AND FEELING: INVESTIGATIONS ABOUT THE INFLUENCE OF BREATHING IN THE TECHNICAL-ARTISTIC TRAINING OF THE CONTEMPORARY DANCER

**Abstract:** This communication is the result of practical-theoretical research that focused on the investigation of breathing in relation to the dancing body. The study was based on inquiries about the influences of breathing in the technical-artistic learning process of the contemporary dancer, investigating to what extent it can facilitate the postural organization and expand the kinetic awareness. Supported by somatic education approaches, especially the Feldenkrais Method, the research process and the analysis of the results sought to articulate three axes: the compilation of scholars that deal with the subject, the practical laboratories for understanding in the body and the interweaving of theory and practice.

**Keywords:** Breathing; Somatic education; Contemporary dance.

---

<sup>1</sup> Silvia Maria Geraldi - Artista, professora e pesquisadora da dança. Docente do Departamento de Artes Corporais, Instituto de Artes, UNICAMP. É também professora do Programa de Pós-Graduação em Artes na mesma instituição, atuando como coordenadora dentro do biênio 2017-2019. Lidera o Grupo “Prática como pesquisa: processos de produção da cena contemporânea” (CNPq). Certificada como professora e instrutora do Método Feldenkrais de Educação Somática. Autora do livro “Raízes da Teatralidade na Dança Paulistana, duas criadoras” (Editora Prismas, 2015).

<sup>2</sup> Júlia Ferreira - Bacharela (2016) e Licenciada (2017) em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. Integrou a organização do FEIA - Festival do Instituto de Artes da UNICAMP (2013-2015). Estagiou no Grupo Dançaberta (Campinas, SP, 2014), onde atualmente atua como bailarina e integra a equipe de produção executiva. Desenvolveu projeto de Iniciação Científica financiado pela FAPESP (2015-2017) e contemplado com o Prêmio Mérito Científico no XXIV Congresso de Iniciação Científica da Unicamp (2016) e como o melhor trabalho na área de Artes no 69ª Reunião Anual da SBPC (2017).



## Consciência respiratória e corporeidade dançante

O ato de respirar tem ocupado a história da dança de forma relativamente insistente, seja para caracterizar diferentes abordagens à fisicalidade, para investigar modelos renovados de treinamento do corpo ou para desvelar expressividades ímpares. A exemplo disso, os movimentos da dança moderna americana e centro-europeia foram profícuos na invenção de técnicas nas quais a respiração assumiu papel preponderante, com impactos sensíveis sobre o pensamento, a poética e o ensino contemporâneos da dança.

Foi do interesse suscitado pelo tema da respiração na relação com o movimento dançado que nasceu a pesquisa intitulada “Entre o corpo e o papel: investigação sobre a influência da respiração na formação técnico-artística do bailarino contemporâneo”<sup>3</sup>. Desenvolvida como uma Iniciação Científica dentro do curso de graduação em Dança da Unicamp, a investigação se deu entre os anos de 2015 e 2017, recebendo Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) para o seu desenvolvimento integral<sup>4</sup>.

O elemento disparador da pesquisa proveio das experiências pessoais da pesquisadora/estudante em práticas de dança realizadas antes e após seu ingresso na universidade. Sua trajetória foi iniciada ainda criança através de aulas de balé clássico, desdobrando-se posteriormente por outras experiências (jazz, sapateado e contemporâneo), todas vivenciadas numa mesma academia em sua cidade de origem, na qual permaneceu até sua entrada no ensino superior em 2012. Embora nas aulas houvesse uma preocupação com a postura do aluno, pouco ou nada se falava a respeito da importância do trabalho respiratório para a organização do corpo que dança, a não ser como mera necessidade fisiológica de oxigenação corporal. Já nas práticas da graduação, era evidente o destaque dado à respiração, em abordagens múltiplas e diferenciadas, que auxiliavam na transformação das

---

<sup>3</sup> Título original da pesquisa, que sofreu pequena alteração ao nomear o presente artigo.

<sup>4</sup> Destaca-se que a pesquisa recebeu também o Prêmio Mérito Científico, em novembro de 2016, no XXIV Congresso de Iniciação Científica da Unicamp, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa; e foi contemplada como o Melhor Trabalho da Área de Artes na 69ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ocorrida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em julho de 2017.



qualidades técnicas e expressivas do corpo e, principalmente, na conquista (sensível e visível) de uma melhor reorganização postural.

Ainda, o contato com o Método Feldenkrais de Educação Somática, vivenciado em aulas da graduação e/ou por meio de leituras como “Solte-se” (ZEMACH-BERSIN; ZEMACH-BERSIN; REESE, 1992) e “Consciência pelo Movimento” (FELDENKRAIS, 1977), despertaram curiosidade crescente a respeito da relação entre a respiração e o corpo dançante, ao mesmo tempo em que desvelaram o papel primordial que a consciência respiratória tem para o estudo do movimento e de seus aspectos qualitativos (peso, fluência, mobilidade, tónus, aceleração, etc.).

É importante destacar a relação intrínseca entre o percurso da dança contemporânea e a utilização de técnicas de inteligência do movimento (LOUPPE, 2012), voltadas ao conhecimento e compreensão do eu-corpo. Seja qual for o viés da aprendizagem – técnico, criativo, expressivo –, a respiração resulta em ferramenta poderosa e indispensável para acercar-se do instigante “laboratório de percepção” que é a corporeidade dançante, conforme nos relembra a historiadora Annie Suquet:

A escuta dos ritmos fisiológicos desempenha nesta perspectiva um papel preponderante desde o início da dança moderna. [...] 'Ouçamos as batidas de nosso coração, o sussurrar e o murmurejar de nosso próprio sangue', preconiza Mary Wigman, pioneira da moderna dança alemã. Quanto à respiração, é ela que 'comanda silenciosamente as funções musculares e articulares', continua a bailarina. Da mesma forma, a amplitude e a velocidade dos movimentos do bailarino são o efeito da 'potência dinâmica do fôlego que se revela no grau de intensidade e de tensão do momento'. O alternar-se da inspiração e da expiração fornece aos bailarinos a matriz dos princípios de tensão/relaxamento, com a promessa de múltiplas interpretações e evoluções ao longo de todo o século XX. (SUQUET, 2008, p. 513).

Diante da imensa gama de técnicas que poderiam ter sido acolhidas para investigar a relação entre respiração e organização postural no movimento dançado, fez-se necessário um recorte, optando-se pelo trabalho somático desenvolvido por Moshe Feldenkrais (1904-1984), comumente conhecido como *Consciência pelo*



*Movimento*<sup>5</sup>. A escolha fundamentou-se na experiência prévia e significativa que a pesquisadora/estudante teve com o método durante cerca de um ano, dentro das aulas técnicas de dança na universidade, ministradas pela professora/orientadora dessa pesquisa. Do conhecimento vivenciado no corpo, surgiu a vontade de investigar mais a fundo a integração dos saberes somáticos, sobretudo o Método Feldenkrais, com as técnicas de dança contemporânea em estudo, tendo como recorte específico a respiração, seus processos e qualidades, em relação aos aspectos dinâmicos da postura.

### **Desenho de pesquisa**

O processo de pesquisa foi, desde o princípio, guiado pela prática, isto é, teve como ponto de partida as experiências vivenciadas diretamente no corpo da pesquisadora/estudante. Nesse tipo de abordagem metodológica, o conhecimento sensível-corporal é prioritário e, geralmente, é a partir dele que as perguntas, problemas, desafios são identificados, desenvolvidos e contestados. Além disso, o intuito foi elaborar um desenho de pesquisa que se aproximasse o mais possível do pensamento/prática somáticos, no qual a conceituação e discussão teórica fossem construídas a partir do processo prático.

Essa escolha encontrou fundamentação nas reflexões de Sylvie Fortin (2010) acerca das possíveis contribuições da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística. A autora parte da premissa que uma melhor compreensão da prática artística no contexto acadêmico pode se dar através do vínculo entre o pensamento e a ação do praticante. Ela afirma que a etnografia e a autoetnografia podem ser consideradas como métodos de pesquisa apropriados para lidar com processos artísticos, em quaisquer espaços onde estes ocorram: no estúdio, no atelier, na aula ou na comunidade; e que podem, inclusive, inspirar uma “bricolagem” metodológica, tomando de empréstimo elementos vindos de cenários metodológicos variados, sem que isso se configure em síntese aleatória, carente de

---

<sup>5</sup> Moshe Feldenkrais (1904-1984) foi matemático, engenheiro e físico israelense, criador do método que leva seu nome. O Método Feldenkrais de Educação Somática possui dois procedimentos básicos de trabalho: Consciência pelo Movimento (*Awareness Through Movement*), destinado a sessões grupais; e Integração Funcional (*Functional Integration*) para as sessões individuais.



rigor e de reflexão. Sob essa perspectiva, o pesquisador em prática artística, ao debruçar-se sobre seu campo de pesquisa, pode coletar/produzir dados etnográficos sem necessariamente realizar uma etnografia.

Pesquisas artísticas, como a aqui enfocada, exigem processos investigativos que articulem constantemente leituras de textos à experiência prática. Outra particularidade é o fato da teorização tomar quase sempre a forma de uma análise reflexiva sobre a prática (FORTIN, 2010). Por isso, três eixos estiveram em permanente articulação durante o percurso da pesquisa: o primeiro foram os laboratórios práticos individuais baseados em experiências realizadas no corpo da pesquisadora/estudante; o segundo, a compilação de estudiosos do movimento que trataram/tratam sobre o tema da respiração; e a terceira, a conceituação com foco no entrelaçamento entre a teoria e a prática.

A pesquisa histórica foi, desde a elaboração do projeto, um elemento-chave. Iniciada a partir das correntes modernas da dança, ela teve grande importância para o entendimento das heranças deixadas por artistas diversos, criadores de técnicas respiratórias que exerceram influência marcante em sucessivas gerações de bailarinos. Passando por Émile Jaques-Dalcroze, Isadora Duncan, Martha Graham, Mary Wigman, Doris Humphrey e tantos outros, o estudo de diferentes fontes históricas ajudou a elucidar certos usos que treinamentos contemporâneos de dança têm feito da respiração.

Dos vínculos entre trabalho prático e pesquisa teórica, surgiram as seguintes perguntas norteadoras: Em que medida pode-se modificar o estado de consciência do corpo que dança a partir de um trabalho sistemático de reeducação da respiração? Qual a relação entre respiração e postura corporal e quais seus efeitos na corporeidade dançante?

Mais que fornecer respostas conclusivas às questões levantadas, a intenção prioritária foi produzir experiências significativas para a pesquisadora/estudante, orientadas para uma aprendizagem ou *tomada de consciência através do movimento*. É relevante destacar que o movimento é o meio – e não o fim – dentro do trabalho de Feldenkrais. Embora o método possa provocar mudanças no modo como as pessoas se movem, o que está em questão é a dinâmica processual de



autoconhecimento voltada para o refinamento da percepção, da qualidade de atenção e do espírito exploratório do praticante. Segundo seu criador, “A vida do Homem é um processo contínuo e a melhora necessária está na *qualidade do processo*, e não nas propriedades ou disposição. Quanto mais são entendidos os fundamentos do processo, maiores serão as realizações” (FELDENKRAIS, 1977, p. 52, grifo nosso).

Os materiais levados para os laboratórios foram resgatados de diferentes técnicas de dança contemporânea vivenciadas na graduação pela pesquisadora/estudante, sendo selecionados de acordo com a ênfase na relação entre respiração e comportamento sensorio-motor. A estes, somaram-se exercícios pertencentes à literatura de Moshe Feldenkrais, publicada em Língua Portuguesa, em especial as obras “Consciência pelo Movimento” (1977) e “O poder da autotransformação” (1994), além do livro “Solte-se” (1992), cujos autores estão entre seus primeiros alunos. O pensamento/ação praticado nos laboratórios permitiu não somente o estudo e aprofundamento prático-conceitual das matrizes de movimento, como a criação de novas combinações.

O processo de pesquisa foi se moldando como conjuntos de práticas de acordo com recortes distintos efetuados sobre o tema. Levando-se em consideração a grande quantidade de material prático e teórico produzido pela pesquisa, apenas parte dos resultados será apresentada a seguir, denominada de *Experiência Um* e *Experiência Dois*. Dentro de cada *Experiência*, o leitor poderá ter acesso aos principais conteúdos e procedimentos desenvolvidos, seguidos de breve análise sobre processo e resultados.

### **Experiência Um: o encontro com a técnica**

No capítulo 15 do livro “O poder da autotransformação” (1994), Feldenkrais se debruça inicialmente sobre a técnica por ele desenvolvida, dando ênfase a não separação da unidade funcional formada por corpo, mente e ambiente. Para ele, a principal característica da técnica é lidar por inteiro com a reeducação dessa relação, tornando viável seu funcionamento em todos os níveis. Tomando o exemplo prático da respiração, Feldenkrais (1994, p. 152) examina como se dá “o





aprendizado de um modo de agir mais adequado”, que tem no próprio sistema de ação corporal sua forma direta de conhecimento:

Assim, não ensinamos *a* maneira correta de respirar, mas todas as formas possíveis de respiração. Não ensinamos as pessoas a manter o estômago contraído e plano, mas toda a variedade de contrações abdominais, desde a expansão até o completo esvaziamento da cavidade abdominal, como na ioga. O mesmo é verdadeiro com relação à pélvis, à cabeça e todas as articulações do corpo. O efeito final é que, em cada situação, a estrutura ajusta-se da melhor maneira possível, porque nos tornamos conscientes das contrações parasitas mantidas sem nenhum objetivo [...]. (FELDENKRAIS, 1994, p. 152, grifo do autor).

O método age no sentido de intensificar a comunicação entre o sistema nervoso e os músculos, utilizando como ferramentas a qualidade de atenção na ação realizada e a exploração dos padrões neuromusculares. Feldenkrais explica que, através de uma mudança fundamental na base motora e, portanto, no córtex motor, é possível quebrar a coesão dos padrões familiares preexistentes. Nessas condições, o hábito se torna mais acessível a mudanças, podendo ocorrer o aperfeiçoamento da própria capacidade de aprender.

O autor propõe, no mesmo capítulo, uma série de experiências práticas ao leitor para que o mesmo possa colocar em exame os princípios técnicos recém apresentados. Como o movimento respiratório assume um papel fundamental nos exemplos práticos propostos, este pareceu ser um ponto de partida interessante para se investigar a primeira pergunta norteadora da pesquisa: o impacto que a reeducação da respiração tem no estado de consciência do corpo que dança.

*Estado de consciência* é uma noção aqui definida com base nos estudos somáticos desenvolvidos por Moshe Feldenkrais e alguns de seus seguidores. Estudiosos recentes de seu trabalho vêm destacando a necessidade de revisão de algumas terminologias que se tornaram lugares comuns nos discursos e práticas de alunos e professores do método. *Consciência* está entre as palavras que têm recebido atenção especial e despertado diferentes entendimentos.

As sessões grupais do método, originalmente denominadas por seu criador de *Awareness through Movement*, foram traduzidas em Língua Portuguesa por



*Consciência pelo Movimento*. Do mesmo modo, Marie Bardet (2015) nos informa que a expressão em francês é habitualmente conhecida por *tomada de consciência pelo movimento*. Fazendo uma distinção entre *awareness* e *consciousness*, a autora propõe um deslocamento terminológico, substituindo *awareness* por *atenção*. Ela argumenta que o Método Feldenkrais não procura trabalhar sobre o corpo do indivíduo, desenvolvendo uma consciência de algo (corpo-objeto-físico). O trabalho se dá sobre certa concepção de atenção: a atenção através do movimento. A esse respeito, o próprio Feldenkrais afirma que o método opera mais com base em relações do que sobre o corpo como algo separado e único. Essas relações se dão de forma múltipla e envolvem o esqueleto, os músculos, o sistema nervoso e o meio ambiente. Portanto, a atenção através do movimento é mais uma atenção a uma relação variável e dinâmica entre diferentes elementos do que uma tomada de consciência do corpo físico (BARDET, 2015).

Os exercícios apresentados no capítulo 15 configuraram-se, de início, como um microuniverso de *treinamento* e reflexão sobre essa qualidade distintiva de atenção. Organizados em sessões, cada uma contendo um conjunto de instruções práticas comentadas pelo autor e intercaladas por pausas para observação das alterações resultantes (*scanning*), os exercícios buscam explorar os limites mais amplos da função de flexão da coluna vertebral. O objetivo é proporcionar ao praticante o aprendizado de como ele se sente quando diminui a contração dos músculos extensores. Eles consistem na inversão do corpo (da relação cabeça/cóccix) na posição deitada, na qual a maior parte das costas e a cabeça ficam apoiadas no chão, a bacia e as pernas ficam aéreas, enquanto os pés são levados para trás da cabeça (ver Figura 1).



Figura 1 – Acervo pessoal



A partir desta posição, são propostas instruções variadas de movimento, desde a simples respiração até os rolamentos da posição sentada para a inicial. A respiração tem aqui um importante papel na organização da ação dos extensores da coluna. Além disso, ela pode ser utilizada como recurso de verificação, ajudando o praticante a identificar quando esforços supérfluos acontecem (por exemplo, prender a respiração) e, assim, corrigir a ação.

Ao exercício anterior, conjugou-se uma segunda lição baseada no método, conhecida como *Respiração Total*, que integra o livro “Solte-se” (1992) – uma introdução aos exercícios neuromusculares desenvolvidos por Feldenkrais. A partir dela, foi possível entrar em contato com dois padrões básicos da respiração humana: a *respiração diafragmática* e a *respiração paradoxal*. Na respiração diafragmática, o abdômen se expande na realização da inspiração, retornando ao estado normal na expiração; ao passo que na respiração paradoxal, o tórax se expande na inspiração com conseqüente recolhimento do abdômen, invertendo-se esse movimento na expiração. Além da ampliação da capacidade pulmonar e do alcance de uma qualidade respiratória mais rítmica e sem esforço, o exercício propicia a diferenciação gradativa das partes e funções envolvidas na respiração, com impactos perceptíveis na organização postural ao final do trabalho.

Os estudos somáticos em laboratório assumiram, nessa pesquisa, um papel de aprofundamento da dança somaticamente ensinada na graduação da Unicamp; e, embora essa última valorize a experiência sensorial como parte do aprendizado técnico-expressivo, os objetivos formativos estão dirigidos à qualificação do bailarino contemporâneo, exigindo ferramentas que extrapolem o campo do sensível. Além disso, o interesse da pesquisadora/estudante passou a se dirigir, cada vez mais, para uma crescente integração entre os dois universos dentro dos laboratórios práticos.

Da dança foram recuperadas duas matrizes de movimento, aprendidas com professoras diferentes dentro do percurso da graduação, nas quais a tônica era a integração entre respiração e movimento. Um elemento comum às matrizes era seu enraizamento em princípios técnicos ligados à dança moderna americana. Por esse motivo, a respiração representava, em ambas, um importante dispositivo de controle



e modulação das funções musculares e articulares. Sabe-se que é principalmente com a primeira geração de bailarinos modernos que a respiração aparece como um meio de atingir lugares corporais ainda não muito familiares:

A teoria de Delsarte foi extremamente influente na primeira geração de bailarinos modernos, principalmente disseminada por Genevieve Stebbins (1857-1914), que reuniu ideias de Delsarte e exercícios planejados por James Steele MacKaye (professor norte americano de Delsarte), combinando técnicas de respiração que enfocavam primeiramente atitudes e gestos, realizados enquanto se está no lugar. (CAVRELL, 2012, p. 86-87).

Ocupando inicialmente um ponto fixo no espaço, a primeira matriz investigada inicia-se em pé e consiste em levar a respiração para três partes específicas do corpo – abdômen, peito e base da cabeça – com o suporte das mãos. Trabalha-se a maleabilidade do tronco em sintonia com a respiração, articulando conscientemente os espaços entre as vértebras e buscando a soltura da parte superior do corpo sobre os apoios dos pés. O objetivo é explorar horizontalmente todo o espaço em volta, mas sem perder o eixo vertical, necessário para manter-se em pé. Já o segundo estudo é uma atividade sentada que envolve a flexibilidade da coluna em resposta ao ritmo da respiração. Envolve a realização de *contractions* e *releases* do tronco em coordenação com a expiração e inspiração, respectivamente. A ação dos braços também acontece de forma associada, dirigindo-se à frente quando o corpo se contrai e ao alto quando se expande (ver Figura 2).

Destaca-se que as professoras, inspiradoras das referências acima, tiveram sua formação intimamente ligada ao estudo das técnicas de Graham e Humphrey-Limón, sendo possível notar, como parte dessa influência, a importância que a respiração assume junto à execução do movimento em suas aulas. Conforme esclarece Patrícia Leal (2000), Martha Graham desenvolveu sua técnica a partir da ação essencial do ato de respirar, relacionando-o com a funcionalidade corporal em relação à expiração e inspiração: o expirar levando à contração (*contraction*) e o inspirar à expansão do corpo (*release*). Como resultado da conexão entre respiração e movimento, o trabalho muscular se dá com uma tensão adequada, otimizando a atividade realizada. Pensando-se ainda no suporte interno, o movimento respiratório



encontra-se fortemente ligado à coluna que, unindo a caixa torácica à bacia, cria uma conexão do corpo inteiro.



Figura 2 – Acervo pessoal

No entanto, Louppe (2012) destaca diferenças importantes entre as técnicas de Graham e Humphrey:

Os fundamentos da técnica de Graham são, portanto, extraídos de uma 'nova abordagem à fisicalidade a partir do processo da respiração'. A respiração intervém de maneira completamente diferente no trabalho de Doris Humphrey. A sua poética de alternância de estados, em que o movimento nasce da instabilidade entre queda e restabelecimento, faz intervir mais frequentemente as flutuações de peso. (LOUPPE, 2012, p. 95-96).

Palavras-chave para a técnica de Humphrey e de seu discípulo José Limón, *fall* e *recovery* – isto é, a queda ou abandono do corpo à força da gravidade e sua recuperação e controle, respectivamente – são ações que decorrem das modulações entre respiração e peso, através das quais se articula permanentemente uma *poética do peso* (LOUPPE, 2012).

Assim, a presença de diferentes influências respiratórias produziu também variadas formas de experimentar os materiais selecionados: isolados, em suas possíveis combinações ou gerando uma *matriz-síntese* dos elementos testados que pôde ser investigada em suas propriedades e de forma flexível.



Essa primeira etapa da pesquisa foi, portanto, um processo contínuo e crescente de *encontro com a técnica*, composto por variados graus de aproximação entre o universo somático e a dança. *Encontrar-se com a técnica* significou aqui aventurar-se pelas ferramentas e pensamento que dão sustentação a esses campos específicos, mas também ao seu entrelaçamento.

Pode-se dizer que as observações mais amplas da *Experiência Um* relacionaram-se ao fortalecimento da imagem interna da coluna vertebral, resultando numa percepção mais clara de sua localização e movimentação, bem como de uma grande conexão entre todas as vértebras. O peso corporal foi outra qualidade marcante despertada pelas práticas, principalmente na bacia, evidenciando-se sua função como centro de gravidade e transporte de movimento.

No entanto, do ponto de vista técnico, a prática sistemática da respiração e sua reeducação podem trazer outros aprendizados ao corpo que dança. Feldenkrais (1994) elucida que o aperfeiçoamento de uma ação consiste em aprender a projetá-la mentalmente antes de executá-la no espaço, sem que haja, ainda, nenhuma interferência voluntária na respiração. Isso significa que a respiração deve agir independente da ação. Portanto, a atenção à respiração pode promover não somente o refinamento gradativo da própria ação de respirar, como também da percepção cinestésica e da própria habilidade de aprender; ou, nas palavras do próprio autor, “ao aprender a agir, deveremos nos sentir livres para prestar atenção ao que está acontecendo com o corpo, porque nesta situação, nossa mente estará clara e será fácil controlar a respiração; não há tensão gerada por esforço” (FELDENKRAIS, 1977, p. 82-83).

### **Experiência Dois: respiração e *acture***

A segunda parte da pesquisa concentrou-se no estudo das relações entre respiração e postura, embasando-se principalmente nos livros “Solte-se” (1992) e “Consciência pelo Movimento” (1977).

Da obra “Solte-se” foi selecionada a Lição 2 – *Conforto na região inferior das costas*, por propor a redução das tensões musculares nas costas, com consequente melhora do equilíbrio tônico entre o abdômen e a região da coluna lombar. A sessão



é realizada na posição deitada, com uma das mãos apoiada atrás da cabeça e a outra atrás do joelho. O movimento se concentra em levantar a cabeça, guiando o cotovelo ao encontro do joelho na expiração e, em seguida, retornar ao chão (ver Figura 3). Dependendo da posição das mãos, o movimento no tronco pode ser homolateral ou cruzado.



Figura 3 – Acervo pessoal

Um princípio básico da metodologia de Feldenkrais é que cada movimento deve ser leve, pequeno e realizado lentamente, de forma a reduzir o esforço ao mínimo e, em consequência, aumentar a sensibilidade cinestésica. Também a expiração deve ser feita a cada movimento, possibilitando, a exemplo da lição acima, o acionamento da cabeça em conjunto com o esterno que, deslizando para baixo, facilita a sustentação das vértebras cervicais, impedindo-as de serem esmagadas.

Em toda a sua obra, Feldenkrais (1977) alerta o leitor sobre a íntima ligação entre respiração e postura, e afirma que uma respiração internamente desorganizada pode vir a prejudicar a qualidade de vida e a própria postura corporal:



A maior parte dos músculos do sistema respiratório está ligada às vértebras lombares e cervicais e a respiração afeta, portanto, a estabilidade da postura e da espinha e, reciprocamente, a posição da espinha afeta a qualidade e velocidade da respiração. Portanto, boa respiração significa também boa postura, tanto quanto boa postura significa boa respiração. (FELDENKRAIS, 1997, p. 213).

Feldenkrais (1994) faz também uma distinção importante entre postura e posição. Enquanto a *posição* relaciona-se à localização e configuração dos diversos segmentos do corpo, sugerindo imobilidade, a *postura* é um termo dinâmico relacionado à ação e ao uso total do *self* para alcançar e manter determinada posição. Ela está relacionada à maneira como os indivíduos utilizam “o conjunto cérebrossomático; isto é, o modo como as emoções, a motivação, a direção e a execução do ato são organizadas durante a sua realização” (FELDENKRAIS, 1994, p. 65). *Acture* é o termo adotado por ele para definir postura, síntese das palavras *action* (ação) e *posture* (postura), indicando sua relação intrínseca.

Do livro “Consciência pelo Movimento” (1977), foram selecionadas as Lições 1 (*O que é uma boa postura?*) e 3 (*Algumas propriedades fundamentais do movimento*). A primeira discute aspectos dinâmicos da postura e do equilíbrio, abordando, na teoria e na prática, os principais conceitos relacionados ao tema dentro do sistema proposto por Feldenkrais. As sessões práticas envolvem os movimentos de balanço nas posições de pé e sentada, seguidas do estudo do elo dinâmico entre estar sentado e de pé. Elas vão mobilizando, de forma gradual, uma adequada organização postural na posição de pé, de modo que o esforço muscular seja mínimo. Os movimentos pendulares leves para frente e trás, para um lado e outro, ou em círculos, buscam promover a percepção da organização de todos os músculos do peito, incluindo ombros, clavícula, nuca, costelas e diafragma, diminuindo-lhes a tensão. Despertam também para a importância do relacionamento contínuo entre respiração e as trocas de direção. Por sua vez, o movimento de levantar-se de uma cadeira busca levar o praticante a perceber que uma maior eficiência pode ser alcançada quando se separa a ação da intenção, isto é, quando a atenção está centrada nos meios pelos quais a ação se realiza (processo de





autoconhecimento) e não nos objetivos a serem alcançados (ficar de pé). A respiração tem aqui importante papel de identificação dos esforços supérfluos investidos na ação: à medida que o sentimento de facilidade progride com a prática, a tendência instintiva de segurar a respiração desaparece.

No capítulo 3, a sessão é realizada inteiramente na posição deitada, de costas ou de barriga para baixo. O objetivo principal é reconhecer como a mudança de tónus dos músculos (seu estado de contração) pode ser controlada tanto por meio da observação e compreensão dos esforços supérfluos na ação quanto através da coordenação entre respiração e movimento. À medida que se elimina o trabalho latente dos músculos, fica perceptível a ampliação do contato do corpo com o solo, particularmente ao longo da coluna, criando um estado de segurança diferenciado para que os movimentos aconteçam. Conforme esclarece a estudiosa somática Marisa Lambert:

[...] a descoberta do suporte muscular interno traz a sensação de inteireza e conforto ao mover-se, uma vez que se pode relaxar o peso e a tensão dos tecidos mais externos do corpo e se entregar à trama de conexões profundas, responsáveis também por nutrir o corpo com um sentido de propósito e vitalidade. Afinar-se com o centro torna o sujeito mais disponível para relacionar-se com o entorno. Uma prontidão que se origina na experiência de centramento. (LAMBERT, 2010, p. 96).

Essa sensação de centramento resulta também de uma melhor organização das linhas de ação corporal, deixando que a força principal seja realizada pelos músculos pélvicos, maiores e mais fortes, e que esta seja transmitida pelos ossos até os membros sem muita perda de potência no caminho (FELDENKRAIS, 1977).

Do mesmo modo que na primeira etapa da pesquisa, as sessões somáticas deram subsídio para relacionar o tema da postura/respiração com matrizes desenvolvidas dentro das aulas de dança da graduação. Os desafios motores foram coletados da disciplina de técnica em andamento naquele semestre, sobretudo por sua semelhança com os estudos respiratórios e tônico-gravitacionais que vinham sendo realizados. Nessas aulas, o fluxo (*flow*) foi um elemento em evidência, explorado a partir de variações de movimento bastante elaboradas e tendo sempre como suporte a respiração. Em geral, cada aula partia de um encontro com o centro



do corpo, seguido por um momento de expansão energética que o conectava às extremidades sem que houvesse a perda da maleabilidade alcançada no momento inicial. A respiração era utilizada como recurso para a instalação de uma concentração ativa, semelhante a um estado meditativo, no qual a mente podia se acalmar, focando-se no presente. O contato com esse estado excepcional tinha como fim permitir uma maior entrega do corpo ao movimento, de modo a deixá-lo *resolver*, por sua própria inteligência, os caminhos que aparecessem durante a realização da variação. A respiração era também um meio de se atingir a qualidade de fluência desejada durante a realização da combinação dos movimentos.

Para os laboratórios individuais, foram testados exercícios bastante explorados em aula, nos quais a ênfase era o trabalho de solo com demandas de fluxo contínuo e inversões da relação cabeça-bacia. A experiência deu origem a uma partitura mais elaborada, criada da combinação entre recursos somáticos e movimento dançado, que incluía rolamentos, deslizamentos, mobilidade da coluna, mudança de apoios e níveis, quedas e recuperações. Para a execução, lançou-se mão de duas provocações fornecidas pela professora nas experiências de aula: a sustentação do fluxo livre, acrescida da sensação de se estar no mesmo plano que o chão (e não acima dele). O desafio dado ao corpo, portanto, era buscar suavizar suas *quinas* para que se conseguisse criar uma relação de continuidade fluida com o solo, sobre o qual o corpo deveria passar, mas não parar.

Compreendeu-se, durante a prática laboratorial, que a qualidade corporal exigida para que ocorresse esse *deslizamento* contínuo do corpo pelo espaço, fosse no chão ou nos diferentes níveis, ligava-se também às relações dinâmicas entre esqueleto, músculos e gravidade – àquilo que Feldenkrais (1977) entende por *ação eficiente*. Segundo ele, numa postura eficiente, o esqueleto tem como função colocar-nos na posição vertical, contrapondo-se à ação da gravidade sem qualquer gasto extra de energia. Já os músculos ficam livres para a realização do movimento. De outro modo, quando a musculatura realiza a sustentação do corpo, ela está executando parte do trabalho da estrutura esquelética:



Se, de outra parte, os músculos têm que realizar o trabalho do esqueleto, eles não apenas usam desnecessariamente energia, como são impedidos de realizar sua função principal que é de mudar a posição do corpo ou de suas partes, isto é, produzir movimento. (FELDENKRAIS, 1977, p. 93).

Se o corpo não estiver em conflito com essa lei fundamental, a ação conjunta entre musculatura e estrutura óssea fará com que o mesmo encontre o chão suavemente, evitando que desabe ou realize excessivo esforço para produzir movimento. Acrescente-se a isso o uso correto dos músculos pélvicos para o trabalho pesado de mover o corpo e a transmissão do esforço muscular através dos ossos, conforme citado acima. Feldenkrais (1977) ainda destaca que quando um esqueleto se move de uma posição a outra, a via de ação ideal é o caminho através do qual ele poderia mover-se se não existissem músculos, apenas ligamentos conectando os ossos.

A sensação de facilidade, leveza e prazer que acompanham uma sessão de movimento é outro excelente termômetro para se medir a qualidade do que foi realizado. O uso do tempo e a atenção à respiração são ferramentas que afetam essa percepção. Quando Feldenkrais (1977) insiste na lentidão é para que o movimento possa se ajustar continuamente ao ritmo respiratório pessoal. Conforme a ação se torne mais organizada, respiração e movimento se ajustarão organicamente, podendo-se acentuar, variar ou atenuar a velocidade sem que haja interferência direta na ação.

Resumidamente, pode-se dizer que o contrato espontâneo entre a *acture* e a respiração foi, nessa segunda etapa da pesquisa, a chave para o reconhecimento do que Feldenkrais chama de *boa ação*.

### **Pensar e sentir como prática de pesquisa**

Um dos atributos do sistema desenvolvido por Feldenkrais, comum também a outras abordagens somáticas, é a não separação entre pensar, agir e sentir. Ao aprender o método, aprende-se por extensão a agir enquanto se pensa, a compreender enquanto se faz, a sentir para discriminar. Uma vez assimilada, a habilidade pode ser transferida para a ação do(a) pesquisador(a) no sentido de auxiliá-lo(a) a estreitar os vínculos entre pensamento e ação, entre teoria e prática –



tarefa nem sempre fácil de ser realizada, sobretudo para investigadores em início de trajetória.

Considera-se que essa tenha sido uma conquista real dessa pesquisa. Após ter passado pela experiência no corpo, a releitura do livro “Consciência pelo Movimento” (1977) proporcionou à pesquisadora/estudante uma compreensão muito mais clara das ligações entre processo respiratório e postura. Muitos dos conhecimentos, revistos à luz das práticas corporais da pesquisa, fizeram um sentido singular, permitindo que a conceituação e discussão teórica fossem construídas a partir do processo prático, conforme desenho de pesquisa proposto.

Os laboratórios e as aulas realizadas durante o estudo construíram um modo diferente de pensar o trabalho corporal e o corpo que dança, orientando a aprendizagem para o “desenvolvimento de uma autoridade interior concernente à capacidade de tomar decisões baseadas em discriminações sensórias que acentuem a singularidade do corpo” (FORTIN; VIEIRA; TREMBLAY, 2010, p. 75).

Destaca-se que o entendimento prático dos conceitos, relações e dinâmicas aqui discutidos demanda tempo e aprimoramento da atenção. Para compreender um movimento é preciso afinar não apenas a capacidade de sentir, mas também a capacidade de diferenciar o que se sente. Feldenkrais (1977, p. 83) ilustra bem essa questão com o seguinte exemplo: “Se eu levanto uma barra de ferro, não sentirei a diferença se uma mosca pousar nela. De outra parte, se estou segurando uma pena, sentirei distintamente a diferença, se uma mosca assentar nela”. Isso sugere que quanto mais leve o estímulo, mais fina a discriminação.

Os laboratórios se tornaram também um espaço de aprofundamento técnico/somático do material coletado, produzido ou proveniente das pesquisas teóricas. O registro escrito e visual das experiências corporais tornou-se um instrumento importante para o aprofundamento das práticas e também para comunicação do processo, permitindo seu compartilhamento com outros pesquisadores do movimento que tenham interesse pelo tema *respiração*.



## Referências:

BARDET, Marie. A Atenção através do Movimento: o método Feldenkrais como disparador de um pensamento sobre a atenção. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/issue/view/2365/showToc>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CAVRELL, Holly Elizabeth. Dando Corpo à História - Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo Movimento*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1977.

\_\_\_\_\_. *O poder da autotransformação: a dinâmica do corpo e da mente*. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Summus, 1994.

FORTIN, Sylvie; VIEIRA, Adriane; TREMBLAY, Martyne. A experiência de discursos na dança e na educação Somática. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 71-91, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10243/0>. Acesso em: 03 abr. 2016.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística. *Revista Cena – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 7, p. 77-88, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961/7154>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LAMBERT, Marisa Martins. Expressividade Cênica pelo Fluxo Percepção/Ação: O Sistema Laban/Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

LEAL, Patrícia Garcia. As relações entre a respiração e o movimento expressivo no trabalho de chão da técnica de Martha Graham. Campinas. *Dissertação* (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

SUQUET, Annie. Cenas, O corpo dançante: um laboratório de percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques (Org.). *História do corpo: as mutações do olhar*. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 3, p. 513.

ZEMACH-BERSIN, D.; ZEMACH-BERSIN, K.; REESE, M. *Solte-se: método de relaxamento para a saúde e a boa forma*. Tradução: Denise Bolanho; revisão técnica: Mathilda Yahkni. São Paulo, Summus, 1992.

GERALDI, Silvia Maria; FERREIRA, Julia. Entre o pensar e o sentir: investigações sobre a influência da respiração na formação técnico-artística do bailarino contemporâneo. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.243-261, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**QUANDO O CORPO DANÇA SUAS  
EXPERIÊNCIAS: INSPIRAÇÕES NO LEGADO DE  
PINA BAUSCH**

**CRYSTIAN DANNY DA SILVA CASTRO  
ODAILSO SINVALDO BERTÉ**



## QUANDO O CORPO DANÇA SUAS EXPERIÊNCIAS: INSPIRAÇÕES NO LEGADO DE PINA BAUSCH

*Crystian Danny da Silva Castro<sup>1</sup>  
Odailso Sinvaldo Berté<sup>2</sup>*

**Resumo:** À luz dos processos criativos da coreógrafa alemã Pina Bausch, este estudo analisa a criação da coreografia “Sobre Ser...”, cuja abordagem metodológica utilizada é a A/r/tografia, justamente pelo caráter de inter-relacionar as experiências do artista-professor-pesquisador, utilizando de conceitos como experiência, memória, corpomídia e dança performativa. O uso de experiências para a criação articula um processo criativo co-autoral e uma forma de dança contemporânea entendida como um fazer-dizer do corpo que pensa sobre suas experiências e as reconstrói artisticamente.

**Palavras-chave:** Processo criativo em dança; Experiência; Pina Bausch.

## WHEN THE BODY DANCES YOURS EXPERIENCES: INSPIRATIONS IN THE LEGACY OF PINA BAUSCH

**Abstract:** In the light of the creative processes of the German choreographer Pina Bausch, this study analyzes the creation of the choreography "Sobre Ser...". The methodological approach used is A/r/tography, just because it is a character of interrelating the experiences of the artist-teacher-researcher, using concepts such as experience, memory, corpusmedia and performative dance. The use of experiences for creation articulate a creative process co-authoring and a contemporary dance form understood as a do-say of the body that thinks about its experiences and reconstructs them artistically.

**Keywords:** Creative process in dance; Experience; Pina Bausch.

### Primeiros mo(vi)mentos

Este estudo reflete sobre as possibilidades de criação em dança, a partir das experiências de vida e das memórias que constituem os corpos, e procura discutir como tal modo de fazer-pensar pode apontar para ideias contemporâneas no âmbito artístico e formativo de dança. Para tanto, este texto se configura a partir da análise

---

<sup>1</sup> Mestrando em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Licenciado em Dança pela UFSM (2016); Professor Substituto do Cursos de Dança - Bacharelado e Licenciatura da UFSM. Diretor, coreógrafo e bailarino da Crystian Castro Cia de Dança. Professor Colaborador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança - LICCDA e participante do projeto de pesquisa Imediações entre Arte Contemporânea e Cultura Visual.

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Arte pela Universidad Iberoamericana Ciudad de México; Doutor em Arte e Cultura Visual (UFG); Mestre em Dança (UFBA); Licenciado em Filosofia (UPF); Professor do Curso de Dança - Licenciatura (UFSM); Coordenador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCDA).



de um processo criativo realizado no ano de 2016, que culminou no Trabalho de Conclusão do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulado “Criando dança com experiências: ‘Sobre Ser...’ corpo como mídia de sua história” e na obra coreográfica “Sobre Ser...”. Este Trabalho de Conclusão de Curso abordou as experiências de seu autor enquanto artista, professor e pesquisador. No entanto, no presente estudo enfatizaremos o processo criativo da referida coreografia.

Neste ano em que se completam 10 anos do falecimento da coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009), convém celebrar suas tantas contribuições para as transformações no campo da dança e da arte em geral. Nesse sentido, este trabalho torna-se, talvez, uma ramificação do legado de Bausch, centelhas de movimento em nossos corpos. O processo criativo sobre o qual este estudo reflete inspira-se diretamente nos procedimentos de criação de Pina Bausch junto aos dançarinos da companhia alemã Wuppertal Tanztheater, de 1973 a 2009, no uso de perguntas como mote para criação de movimentos (BRTÉ, 2011), no formato de criação compartilhada, e ainda na forma sensível de evidenciar a história do corpo como modo de produção de dança, em um atravessamento constante entre arte e vida. As ideias aqui escritas e compartilhadas entrecruzam-se de diversas maneiras, ao que Bausch criou em vida, e ao que disso continua reverberando em nós.

A escolha metodológica parte de uma abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), por entender seus modos de evidenciar e potencializar as experiências sensíveis dos sujeitos. Por sermos dançarinos/artistas, pesquisadores e professores, optamos pela abordagem da A/r/tografia (IRWIN, 2013), uma vez que esta destaca a criação de metodologias que nascem com a necessidade da própria ação da pesquisa/criação, conectando as especificidades do artista (A – *artist*), do pesquisador (R – *researcher*) e do professor (T – *teacher*). Por se tratar de uma pesquisa que aposta na perspectiva de compartilhamentos de experiências para a criação artística, trabalhamos também com o recurso do grupo focal (BARBOUR,





2009), constituído por três integrantes/dançarinos – sendo um deles, autor do referido Trabalho de Conclusão de Curso.

Este escrito organiza-se primeiramente em um breve relato sobre o processo criativo, no que diz respeito às etapas e procedimentos de criação que o constituíram; em segundo momento, alguns conceitos-chave relativos a concepções de corpo e memória; logo depois, uma reflexão mais aprofundada sobre a obra coreográfica desenvolvida no processo, intitulada “Sobre Ser...”, destacando questões sobre dança contemporânea e dança performativa; e encerra com algumas conexões e desdobramentos possíveis que emergem desta criação. O intuito do trabalho não é, no entanto, construir uma espécie de “receita” criativa, mas compartilhar com você, leitor(a), parte do que foi desenvolvido durante esse período, e, principalmente, o que este processo segue movendo nos nossos modos de entender a criação em dança. Tendo isso em vista, as ideias aqui presentes são maneiras de perceber outras vias de fazer-pensar dança, que dialogam com perspectivas contemporâneas em arte e que evidenciam um processo artístico sempre em potência de (trans)formação).

### **“Qual a experiência de vida que te constitui?”: o processo criativo inspirado nos procedimentos de Pina Bausch**

“É preciso estar sempre experimentando” (HOGHE, 1988, p. 04) dizia Pina em relação à criação de movimentos. Nessa perspectiva se deu nosso investimento na experiência para pensar-fazer a criação de “Sobre Ser...”. Ter uma experiência é reconstituir nossa conexão umbilical com o mundo. Próximo do que refletem Greiner e Katz (2001), sobre a relação corpo – ambiente, podemos dizer que as diversas experiências que vivemos constituem quem somos, nossos modos de agir e pensar, de nos colocarmos frente aos contextos em que nos inserimos, transformá-los por meio de nossas ações e também sermos transformados por eles.

Para o processo de criação “Sobre Ser...”, estabelecemos pontes com o modo de Bausch criar dança, um modo “processual, aberto, dialógico e focado na



experiência” (BERTÉ, 2011, p. 117). Em vez de desenvolver um método fechado de criação pautado nos modos tradicionais de composição coreográfica, ela fazia perguntas aos seus dançarinos com o desejo de conhecer algo novo em cada criação. As perguntas feitas por Bausch, muitas vezes relacionadas com as memórias e histórias de vida dos dançarinos, podiam ser respondidas através de movimentos, cenas, pequenos textos ou canções, e era com esse material que a coreógrafa compunha seus trabalhos. A forma como o processo criativo de Bausch evidenciava as relações do(s) corpo(s) com o mundo moveu o nosso desejo neste trabalho.

Ao longo do processo de montagem Bausch fazia cerca de duzentas perguntas aos seus intérpretes. Os elementos trazidos pelos dançarinos, de seus universos culturais e subjetivos, eram transformados no trabalho criativo. Durante a montagem do trabalho coreográfico:

Pina toma os movimentos que vão sendo colhidos das cenas-respostas de seus intérpretes e estica, condensa, corta, desacelera, acelera, inverte, imobiliza, subverte, repete. Ela investe na fragmentação sublinhando a descontinuidade e artificialidade da colagem. As respostas inaugurais reaparecerão, então, modificadas em cena. As perguntas, Pina guarda para si. Ela silencia. As perguntas ficam nos bastidores para que no palco não apareça outro motivo além do único que se dá a ver: a mobilidade, ela mesma. Assim, ela alcança a dose exata de expressividade que deseja. (ROCHA, 2000, p. 164).

Sendo assim, o modo de criação de Bausch nos afeta, entre tantos motivos, porque oportuniza outras possibilidades de fazer-pensar a dança. Essa maneira de criar opera em um sentido colaborativo para além da concepção de “reprodução” em que o professor/coreógrafo ensina os passos e os alunos copiam. A maneira como Bausch criava possibilita que compreendamos os dançarinos como co-criadores, participantes ativos do processo, sujeitos autônomos no que diz respeito à criação de dança.

Segundo Hoghe (1989), a pergunta no trabalho de Bausch é o motivo condutor sobre o qual os dançarinos se dedicavam a se interrogar e se



experimental, a investigar suas próprias histórias e (re)descobrirem suas vivências. Entretanto, embora não houvesse um delineamento preciso da direção temática geral que cada espetáculo tomaria, as perguntas permeavam em torno de temas específicos, de sensações, de desejos, de medos, de lembranças, etc. Os questionamentos não eram aleatórios, mas combinados no sentido de conseguir encontrar e explorar em cada sujeito o que eles tinham de singular. Aliás, as perguntas feitas por Bausch eram articuladas de modo a não terem respostas previsíveis, mas oportunizar que os diálogos entre os corpos se mantivessem abertos, evidenciando a cada vez algo peculiar, diverso ao já visto em outras formas de dança.

Inspirados nos procedimentos supracitados, iniciamos o processo criativo de “Sobre Ser...” a partir de uma pergunta norteadora e, posteriormente, organizamos três etapas/tarefas de criação. A pergunta escolhida para dar início ao processo foi: *“qual a experiência de vida que te constituiu?”*. A ideia desta pergunta era instigar que cada intérprete-criador recordasse uma experiência que considerasse mais significativa/marcante em sua vida. A partir disso, houve três tarefas de criação:

- 1ª) recordar a experiência, escrevê-la em uma folha e depois contá-la através de movimentos;
- 2ª) eleger um objeto que remetesse a essa experiência - cada intérprete-criador recebeu uma tarefa específica em relação ao objeto escolhido;
- 3ª) Escolher uma imagem que dialogasse com essa experiência, descrevê-la e recriá-la com movimentações.

O processo criativo teve a duração de seis meses e foi desenvolvido com exercícios de improvisação, em consonância com as tarefas criativas. O modo como os dançarinos se apropriaram desses procedimentos ao longo do processo suscitaram importantes questionamentos, tais como: “de que forma evidenciar o corpo e suas experiências através da dança?”; “de que maneira entender o corpo enquanto produtor de suas próprias formas de se mover?”; “como construir possibilidades de criação em dança que não estejam pautadas apenas na

CASTRO, Crystian Danny da Silva; BERTÉ, Odailso Sinvaldo. Quando o corpo dança suas experiências: inspirações no legado de Pina Bausch. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.263-280, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



reprodução de formas prontas?"; "de que maneira proporcionar um processo artístico que se desenvolva no coletivo e no compartilhamento de experiências?"; "em tempos de negação da diversidade, como ver em movimento a singularidade de cada sujeito, entendendo sua importância e seu direito de (r)existir?"

Através destes e de outros questionamentos, despertados em nós pelo processo criativo, buscamos, a seguir, refletir sobre algumas concepções de corpo e memória, relacionadas aos modos como os dançarinos trabalharam com elementos de suas histórias e visões de mundo, e como isso resultou nos materiais de movimento desenvolvidos nesse processo.

### **As tramas entre corpo, experiência e memória**

Viver uma história, dançar, se apaixonar, brincar, se machucar, conhecer novas pessoas, visitar novos lugares, sentir um perfume, recordar uma textura... São experiências que constituem um processo orgânico que é cognitivo, que produz, associa e recategoriza formas de conhecimento. Tudo isso está ligado às nossas ações, aos nossos modos de pensar, de entender o mundo e ao próprio processo de produzir/viver/ter experiências. Nesse sentido, dançar experiências é uma maneira que encontramos de reorganizá-las de outra forma. São modos de o corpo perceber o mundo e, assim, reconstruir suas experiências, suas histórias, aquilo que o constitui.

O modo como entendemos a experiência neste estudo se baseia nas compreensões de Greiner (2010, p. 128):

As experiências são fruto de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional, etc), de nossas interações com os ambientes através das ações de se mover, manipular objetos, comer, e de nossas interações com outras pessoas, em termos sociais, políticos, psicológicos, econômicos, religiosos, etc.

Se ter uma experiência é perceber o mundo, construir possibilidades do mundo-ser e do corpo-ser no mundo, que outros possíveis modos de ser podemos

CASTRO, Crystian Danny da Silva; BERTÉ, Odailso Sinvaldo. Quando o corpo dança suas experiências: inspirações no legado de Pina Bausch. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.263-280, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



criar? Como o corpo pode (re)construir suas experiências, por exemplo, em forma de dança? Como a dança pode se colocar frente aos contextos políticos e socioculturais, onde ideias/ações de opressão e segregação cada vez mais desvalorizam as pessoas e suas experiências? Como a dança pode dar visibilidade às histórias e experiências dos sujeitos em meio a um cenário conturbado de negação dos direitos humanos? Como o corpo pode ser valorizado e compreendido como mídia de si mesmo e de sua história?

Entendemos que as danças que criamos não são uma inspiração que nasce de algo que acontece fora do corpo. Ao contrário, elas são propriamente corpo. Segundo Katz e Greiner (2005, p. 130), a relação corpo – ambiente envolve fluxos constantes de informações – experiências – que nos constituem, transformam-se em corpo e transformam o corpo, constituindo redes perceptivas, motoras, sensoriais, conceituais, cognitivas, e artísticas.

A partir dessa concepção é que entendemos e nos aproximamos do conceito de “corpomídia”:

O corpo não é um lugar onde as informações que vêm do mundo são processadas para serem depois devolvidas ao mundo. O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (KATZ; GREINER, 2005, p. 131).

Segundo Katz (2010), o conceito de corpomídia questiona o entendimento de que primeiro o corpo se forma, biologicamente, e depois passa a lidar com as características socioculturais de seu entorno. Pois não há como pensar um corpo natural antes do corpo cultural (o desenvolvimento do corpo pautado na influência apenas genética ou somente pelo meio), uma vez que biologia e cultura estão entrelaçadas – são sistemas que co-evoluem. Sendo assim, para Katz e Greiner (2005), o corpo não é um recipiente vazio que apenas recebe informações e, tampouco, uma tábula rasa esperando para ser inscrita pelo ambiente ou pela



cultura. No conceito de corpomídia existe uma ênfase na permeabilidade do corpo e um afastamento da compreensão de corpo como processador. O corpo é resultado do constante trânsito entre natureza e cultura, podendo ser compreendido como uma forma de mídia de todos esses processos que o constituem.

Existem muitos processos que fazem parte das construções de sentidos que os corposmídia elaboram com o mundo. Nas peculiaridades de cada corpo, nos modos como cada corpo percebe e compreende o mundo e a si próprio, as experiências vão constituindo suas/nossas histórias de vida, os modos como nos relacionamos com os outros corpos, como lidamos com nossas indagações, prazeres, descobertas, receios, adaptações, aceitações. Com esses diferentes modos de (se) entender no mundo, o corpo encontra maneiras de dizer-se, de narrar suas trajetórias, de evidenciar suas experiências.

Ao longo do processo criativo de “Sobre Ser...” fomos percebendo que a escolha de uma determinada experiência, além de ser um recurso artístico-metodológico, também operava como uma maneira dos dançarinos acessarem suas memórias. Entre tantas lembranças sobre diversos fatos que nos constituem enquanto sujeitos, escolher e deter-se em uma é fazer um exercício de lembrar, recordar e, de certo modo, ressignificar.

Greiner (2005) compreende que a memória é um processo de recategorização. Ao propor que as experiências ocorrem no trânsito dentro/fora, ou seja, corpo e ambiente, as ideias de que o corpo seria apenas um receptáculo passivo de informações é questionada. Portanto, a autora enfatiza que os momentos, imagens e experiências que nos compõem se tornam memórias, em um contínuo processo de (re)criação, (re)categorização, (re)formulação, (re)significação. Em sintonia com a teoria do corpomídia, é pelo fato do corpo ser contaminado e também contaminador, e por não ser um recipiente por onde as informações apenas passam, que o ato de memorar também pode ser entendido como ato criador.

Contudo, é importante salientar que criar dança a partir de exercícios de rememoração de experiências não é revivê-las. Não há como viver novamente o que



já aconteceu, não da mesma forma. Desse modo, estruturar um processo criativo de dança com as experiências dos dançarinos, instigando-os para que suas memórias e recordações sejam mote para a criação artística, pode ser entendido como um modo de construir redes de sentidos que os colocam em contextos, espaços e ambientes comuns. Isso possibilita que nossas danças contaminem-se entre si, forjando espaços coletivos que interferem na (re)construção das subjetividades.

Junto à ideia de memória como aquilo que fica de algo que já vivemos e que no momento presente recategorizamos, também nos apoiamos na concepção de memória como o conjunto da interação passado-presente-futuro e das trocas entre essas temporalidades (MONTEIRO JÚNIOR, 2012). Aquilo que fomos constitui e retroalimenta aquilo que somos e que se transforma no momento de agora para inventar outros modos de ser. Olhar para a experiência pelo viés que utilizamos aqui, é também entender que ela se modifica cada vez que nos dispomos a refletir sobre ela. O processo de rememorar, através da reflexão sobre as experiências, faz do corpo lugar de trânsito contínuo entre aquilo que foi, que pode ser, que deixou de ser, que busca ser.

Na criação artística, especialmente no processo de “Sobre Ser...”, o corpo pode ser visto como mídia dessas ações de rememorar e reconstituir suas experiências vividas. É o corpomídia que se (re)constrói quando percebe a experiência não como algo fechado, cristalizado, resistente ao tempo e às mudanças, mas como algo que vai moldando-o em cada novo percurso que cria.

### **“Sobre Ser...”: criando dança com experiências**

O processo criativo de “Sobre Ser...” nos levou a pensar em como a dança tem a potência de revelar o humano, desestabilizar zonas de conforto, colocar-nos frente à vida. Inspira-nos a pensar uma forma de dança que não procura nada que não esteja nela mesma e na sua genuína capacidade de expressão daquilo que somos, dado a ver como nos relacionamos com o mundo, com as pessoas e com as nossas experiências, sem tornar-se, no entanto, um retrato realista da vida. As



formas prontas de dança às quais estamos habituados já não dão mais conta de expressar aquilo que somos. É preciso tramar outras maneiras de dançar que sejam próprias da singularidade de cada um, que sejam modos de nos dizer.

Impelidos por essa potência da dança em revelar o humano, semelhante ao que fazia Pina Bausch, também compreendemos esta arte como um modo de nos dizer em movimento, como uma fala do corpo. Setenta (2008), em relação a Austin (1999), aponta que falar é uma forma de ação, considerando, assim, a linguagem como uma performance. Na perspectiva dos atos de fala, a linguagem passa a ser compreendida como produtiva e não somente reprodutiva. A autora segue dizendo que Butler (2000) expande o conceito de performativo para o conceito de performatividade de gênero, em que os atos de fala e suas organizações não são apenas ações fonéticas, mas um ato corpóreo, e que, portanto, não está somente na linguagem verbal, mas também no corpo, que se comunica em seus atos de fala, através do seu fazer. Trata-se de “um fazer-dizer que não ‘comunica’ apenas uma ideia, mas ‘realiza’ a própria mensagem que comunica” (SETENTA, 2008, p. 31).

Apropriando-se de tais conceitos, Setenta (2008) chega à concepção de uma dança performativa. Uma dança em que o corpo não apenas comunica uma ideia – em movimento – mas realiza essa ideia. Relacionada ao processo criativo de “Sobre Ser...”, a concepção de dança performativa nos impulsiona a construirmos modos de fazer-dizer nossas experiências em uma forma de dança não pautada em vocabulários já vistos. Compreendemos que ao trabalhar com a(s) experiência(s) do(s) corpo(s), a dança investe em um fazer-dizer que realiza as ideias em movimento ao invés de representá-las. No processo criativo em questão, os dançarinos não encenam ou representam suas experiências, mas encontram outras possibilidades e maneiras delas serem e existirem, e também de serem percebidas.

A figura 1 é um conjunto de imagens com fragmentos do processo da coreografia “Sobre Ser...”. Nela, aparecem os dançarinos A, B e C, trabalhando com os objetos que eles foram solicitados para a criação.





Figura 1 – Registros do processo criativo da coreografia “Sobre Ser...”, 2016.  
Fotos: Arquivo dos autores

A parte inferior da imagem mostra a dançarina A deitada no chão, com cabelos soltos e as pernas flexionadas. Um dos livros está aberto tapando seu rosto enquanto seu braço direito, estendido no chão, aponta em direção de outro livro ao seu lado, abrindo-o. Do lado esquerdo na parte superior, o dançarino B está em pé, com o olhar direcionado para frente, segurando com a mão esquerda uma bota preta, enquanto a outra está calçada no pé direito. Na sua frente, há vários pares de sapatos agrupados no chão. Do lado direito na parte superior, o dançarino C aparece de joelhos no chão, vestindo cueca bege, enquanto outras cuecas estão na coxa esquerda, no pulso direito, no ombro esquerdo, na cabeça – tapando o rosto - e no chão, do lado direito. Os braços levemente flexionados estão apontados para frente e alguns dedos parecem tensionados.



Os livros utilizados pela dançarina A, remetem-se às experiências de solidão de sua adolescência e como vivia tais momentos lendo livros em seu quarto. As botas utilizadas pelo dançarino B, dizem respeito às vivências de dança no ambiente tradicionalista. E as cuecas utilizadas pelo dançarino C, referem-se ao processo de aceitação do diagnóstico de HIV+.

Em “Sobre Ser...” os objetos trazidos para processo de criação – livro, bota e cueca – não são colocados em cena somente como objetos que enfeitam o cenário. Eles participam da construção da cena, movimentam, dançam junto. Além disso, são ressignificados e tomam outros sentidos que não apenas os usuais de ler, calçar e vestir, assim como as movimentações cotidianas que aparecem na coreografia. Quando a dançarina A em determinado momento da coreografia, equilibra uma pilha de livros na cabeça enquanto o dançarino B rasga páginas de outro livro em torno dela; quando o dançarino C começa a vestir várias cuecas em outras partes do corpo como mãos, cabeça, ombros, joelhos; ou quando o dançarino C cria uma trilha com pares de sapato e pula de um para o outro como se brincasse em cima de pedras, temos imagens e ações que atribuímos como criadores para elaborarmos esse fazer-dizer do corpo que necessita movimentos próprios.

Na coreografia “Sobre Ser...” utilizamos cenicamente tanto os objetos como as imagens/fotografias que trouxemos para a segunda e terceira tarefa de criação, respectivamente. Contudo, embora esses materiais apareçam na cena, eles não cumprem um papel de explicar a experiência. Primeiro porque, pelo fato de serem deslocados do ambiente onde originalmente constituíram a experiência, já se tornam uma reinterpretação. O intuito desse trabalho artístico é ser uma organização criada a partir de como nos relacionamos hoje com aquilo que experimentamos em outros tempos e espaços.

A compreensão de Bausch, que ao trabalhar com seus dançarinos “não estava interessada em *como* se moviam mas em *o que* os movia”, ou “por que fazer



tal ou qual movimento” (GODÍNEZ, 2017, p. 43)<sup>3</sup>, foi basicamente o que nos instigou no desenvolvimento deste trabalho. Nas obras de Bausch, o que vemos não é, exatamente, o que entendemos por um código específico de dança. Ao contrário disso, vemos seres humanos que colocam em movimento diferentes formas de ser. “Sobre Ser...” mergulha nessas visões de Bausch, bebe nas histórias de vida dos dançarinos que fazem parte deste processo, e se inunda nessa enxurrada humana – com todas as imperfeições, anseios, medos, descobertas, incômodos, prazeres, verdades e questionamentos próprios do ser gente – transformando e transbordando isso em dança.

Trazer a experiência de vida dos dançarinos para o processo, e, com isso, instigá-los a criarem suas próprias movimentações, pode ser uma maneira de construir dança de forma co-autoral, (re)encontrando caminhos que instiguem “cada um a imaginar por si mesmo, a ser principalmente eles próprios, a ousar pensar fora dos caminhos costumeiros” (HOGHE, 1988, p. 04). No caso de “Sobre Ser...”, a construção coreográfica se deu em forma de compartilhamento entre os integrantes, exigindo um estado de engajamento na criação por meio do uso das experiências de vida. Um modo de criar que permite ao dançarino se ver nas movimentações que compõem a coreografia.

Outra característica importante do trabalho de Pina Bausch que se refere a isso e nos motivou a pensar nesse processo criativo é a forma de evidenciar o corpo. Não um ideal ou imagem de corpo “perfeito”, mas pedaços da história que constrói as memórias e as vivências – as experiências que fazem do corpo poesia para ser dita através da dança. Conforme comenta Rocha (2000), nas obras de Pina Bausch, “o corpo em cena carrega uma longa história” (p. 161), que é narrada em movimento, e que no modo como compreendemos o processo de “Sobre Ser...”, é rememorada e transformada no fazer-dizer do corpo.

---

<sup>3</sup> No texto original: “no estaba interesada en cómo se movían sino en qué los movía, ¿por qué hacer tal o cual movimiento?” Godínez, Gloria Luz. *Pina Bausch. Cuerpo y danza-teatro*. México, Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas / editorial Paso de Gato, 2017, p. 43.



Nesse sentido, pensar o corpo em cena, na coreografia “Sobre Ser...”, é pensar no corpo que é mídia de sua história, que comunica não a experiência vivida, mas os modos como reorganiza essa experiência. Sem início, meio e fim delimitados, o corpo constrói suas próprias narrativas sem uma linearidade enrijecida. Borradas essas margens, o corpo pode se aventurar no encontro de novas possibilidades de dançar a sua história, que não são compreendidas de forma literal e linear. Vemos na dança contemporânea uma permeabilidade interessante para pensar o não-dito, o não-compreendido, o não-óbvio. Percebemos que cada vez mais os modos de criação em dança têm se desprendido da necessidade de “contar uma história”, ou seja, das concepções ainda arraigadas à representação ou ao formalismo dos vocabulários de movimento.

Para Katz (2004), a dança contemporânea pode ser entendida como uma dança que indaga. Mesmo que quem assista não consiga distinguir, de imediato, a pergunta que a dança faz, ela está ali, perpassando os movimentos, os gestos, as ações, o fazer-dizer do corpo naquela dança. Não é necessariamente às perguntas do processo de criação que a autora se refere, como no caso de Pina Bausch. Outras propostas de dança contemporânea não utilizam perguntas para a sua criação, mas há nessas criações um estado de questionamento, de interrogação, de investigação. Em consonância com isso, Rocha (2012, p. 36) também ressalta que “a dança contemporânea não é uma modalidade de dança. Ela é bem outra coisa. A dança contemporânea é uma pergunta [...], uma pergunta sem resposta”. Desestabilizando a conformidade de uma narrativa sem tropeços, a dança contemporânea tropeça, cai, recupera, cai novamente, colapsa, adere ao chão ao mesmo tempo em que dele se afasta. Por que o corpo faz o que faz? Mais do que entender o motivo do movimento ser como ele é, importa para a dança contemporânea o que faz o corpo se mover do jeito como se move.

“Sobre Ser...” pode ser entendido como um trabalho de dança contemporânea que fomenta perguntas insistentes em mover os dançarinos e mover quem assiste a obra a criar pensamentos e sentimentos movediços. Contemporânea porque



evidencia os questionamentos que não pedem licença e se instalam em um mover-se sem explicações prévias. Contemporânea porque se interessa na indagação que chega sem sobreaviso, desocupando os lugares já vistos e abrindo espaços para possibilidades que revelam experiências e questões do sujeito e do mundo. Pensar em dança contemporânea é pensar uma constante pergunta que, antes de qualquer coisa, o corpo faz a si mesmo. Uma inestancável (re)descoberta, um contínuo (re)visitar-se em diferentes momentos da vida. Em meio às perguntas que o corpo (se) faz, a dança contemporânea se coloca como outro traço de interrogação.

Ao encontrar esse estado de pergunta da dança contemporânea, talvez outros formatos de dança mais tradicionais possam ser reobservados e possam abrir espaços para não serem apenas réplicas de movimentos. No caso de “Sobre Ser...” a pergunta, tanto no processo de criação como as perguntas que ressoam na cena, são importantes para pensar o dançarino enquanto corpomídia capaz de provocar, afetar, contaminar e vice-versa. Enquanto criadores e dançarinos, talvez nunca saibamos que tipo de perguntas causamos no espectador. O que consideramos é que consigamos criar modos de aguçar questionamentos, sejam eles quais forem, e que ao término da coreografia as perguntas não tenham a obrigatoriedade de serem respondidas.

A dança pode ser compreendida como uma “narrativa movediça” articulada com trechos de vida, na qual, “ao mover-se, dançar, o corpomídia pode se ver, (re)conhecer-se, perceber-se como mídia de si mesmo” (BERTÉ, 2015, p. 157). Em consonância com a dança de Bausch na Cia Wuppertal Tanztheater, olhamos para “Sobre Ser...” e vemos uma forma de dança contemporânea em que os espaços de coautoria e autonomia artística mobilizam os corpos a se (re)conhecerem na dança que realizam.

### **Para seguir refletindo...**

Refletir sobre o processo criativo de “Sobre Ser...”, nos faz perceber que a dança guarda em si uma potência de dizer de nós mesmos, e que é salutar que essa



potência seja sempre ampliada, compartilhada, vista, revista, sentida, pesquisada, e dançada. Falar de nós mesmos e das nossas experiências em forma de dança é não estacionar na primeira possibilidade criativa, mas encontrar brechas que abrem caminhos para nos lançar para outros trajetos e configurações de novas possibilidades artísticas.

“Sobre Ser...” nos ajuda a pensar em uma dança performativa em que o corpo, que reconstituiu trechos de sua história em movimento, se (re)produz encharcado por suas experiências; uma dança performativa que recria sentidos para as experiências vividas, que transforma aquilo que vivemos para estar sempre em estado de devir – vir a ser.

À luz dos processos criativos de Pina Bausch, a criação de “Sobre Ser...” buscou enfatizar as percepções de cada dançarino, construindo um espaço-tempo que valoriza as histórias dos sujeitos, evidenciando suas formas de ser e de criar; de produzir movimento e de reconstituir-se a partir do ato de rememorar suas experiências; de encontrar um limiar expressivo que não carrega sentidos prontos, mas que potencializa outras formas de “dizer-se”, aliadas a uma perspectiva de respeito às diferenças.

Ao compreender o corpo, em suas diferentes formas de (r)existência, como protagonista na criação artística, entendemos que esse trabalho possa ser como fagulhas de luz, talvez um pequeno vagalume, piscando em meio aos tempos sombrios em que vivemos hoje no Brasil. É nosso desejo construir uma dança democrática, formas democráticas de acesso à arte e à cultura, que valorizem as experiências dos sujeitos, respeitem a alteridade, e promovam a convivência pacífica dos corpos em sociedade. Corpos autônomos, porosos, sensíveis, engajados, críticos e criativos podem interferir na coreografia social onde a vida acontece, fazendo política como a arte do bem comum.

Este trabalho nos fez refletir sobre a criação artística como um lugar de incertezas, desafios e possibilidades. Instiga-nos a potência de construir e desconstruir, de aproximar e se afastar, de tentar concluir para recomeçar.



Gostamos do constante movimento de ir e vir, de mexer, provocar, movimentar, desestabilizar, borrar as margens e desconstruir limites que possam ser inventados novamente. A construção de “Sobre Ser...” indica-nos que existem modos possíveis de encontrar, de perceber, de olhar para as experiências e fazer delas dança. Com a peculiaridade de cada sujeito e com a generosidade necessária, é possível juntar experiências e fazer poesia em movimento, poemas semoventes nos quais o corpo é mídia de si mesmo, de sua história, daquilo que lhe constitui.

Nesse momento, ensaiamos um desfecho sem fim, pois sabemos da potência que as experiências produzem para que sigam sendo refletidas, discutidas e dançadas. Pina Bausch talvez nunca tenha ensaiado um desfecho, o que deixou é um legado incomensurável que transformou os modos de fazer-pensar a dança. Ela vive no repertório criado junto dos dançarinos da Wuppertal Tanztheater, nas reflexões e experiências estéticas que sua obra tem provocado, e nos corpos e danças que se inspiram no seu modo de criar. Que a dança nos impulse a seguir... Existindo. Coexistindo. Resistindo. Sendo.

### **Referências:**

BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERTÉ, Odailso. *Dança contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

\_\_\_\_\_. *Filosofazendo dança com Pina Bausch: bricolagem entre experiência, imagem e conceitos em processos criativos e pedagógicos*. 2011. 171f. Dissertação de Mestrado em Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GREINER, Christine. *O corpo em crise: novas pistas e o curto circuito das representações*. São Paulo: Annablume, 2010.

\_\_\_\_\_. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

CASTRO, Crystian Danny da Silva; BERTÉ, Odailso Sinvaldo. Quando o corpo dança suas experiências: inspirações no legado de Pina Bausch. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.263-280, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



GREINER, Christine; KATZ, Helena. *Corpo e processos de comunicação*. In: Revista Fronteiras – estudos midiáticos. São Leopoldo, Unisinos, vol. 3, n.2, p. 65-75, dez 2001.

GODÍNEZ, Gloria Luz. *Pina Bausch: cuerpo y danza-teatro*. México, Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas / Paso de Gato, 2017.

HOGHE, Raimund. O teatro de Pina Bausch. *Cadernos de Teatro*, Rio de Janeiro: FUNDACEN, n. 116, p. 4-8, jan./fev./marc. 1988.

IRWIN, Rita L. *A/r/tografia*. In: DIAS, Belidson; Irwin, Rita L. (Org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

KATZ, Helena. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, Christine. *O corpo em crise: novas pistas e o curto circuito das representações*. São Paulo: Annablume, 2010.

\_\_\_\_\_. O corpo como mídia de seu tempo: a pergunta que o corpo faz. In: *Rumos Itaú Cultural Dança*. São Paulo: Itaú Cultural, 2004. CD-ROM.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-136.

MONTEIRO JÚNIOR, Alan Carlos. Virtualidades e Memória no processo de espetáculo *Rosmaninhos...* In: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina (Org.). *Docência-artista do artista-docente: Seminário Dança Teatro Educação*. Fortaleza: Expressa Gráfica e Editora, 2012.

ROCHA, Thereza. Por uma docência artista com dança contemporânea. In: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina (Org.). *Docência-artista do artista-docente: Seminário Dança Teatro Educação*. Fortaleza: Expressa Gráfica e Editora, 2012.

ROCHA, Thereza. O corpo na cena de Pina Bausch. In: *Lições de dança, 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000. p. 143-174.

SETENTA, Jussara Sobreira. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CASTRO, Crystian Danny da Silva; BERTÉ, Odailso Sinvaldo. Quando o corpo dança suas experiências: inspirações no legado de Pina Bausch. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.263-280, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





**NA PONTA DOS PÉS: PISANDO EM OVOS OU  
QUEBRANDO OVOS?**

**HELENA THOFEHRN LESSA  
JANAINA BRUNA DOS SANTOS MOREIRA**



## NA PONTA DOS PÉS: PISANDO EM OVOS OU QUEBRANDO OVOS?

Helena Thofehrn Lessa<sup>1</sup>  
Janaina Bruna dos Santos Moreira<sup>2</sup>

**Resumo:** A partir da reflexão sobre uma pesquisa em artes inspirada no feminismo, o texto propõe relações entre a representação das sapatilhas de ponta no balé clássico e seu uso pelas mulheres, resgatando aspectos históricos do balé romântico que contribuíram para que a figura etérea, delicada e leve da bailarina clássica passasse a atravessar o imaginário coletivo. Os processos criativos em dança contemporânea são discutidos como ações políticas para gerar outros modos de relação com as sapatilhas de ponta para quem dança e quem assiste, problematizando as noções sobre o feminino e a mulher propostas aqui como plurais.

**Palavras-chave:** Balé; Mulheres; Feminismo.

## ON THE TIPTOE: STEPPING ON EGGS OR BREAKING EGGS?

**Abstract:** From the reflection on a research in arts inspired by feminism, the text proposes relations between the representation of the pointe shoes in the classical ballet and its use by the women, rescuing historical aspects of the romantic ballet that contributed to the ethereal, delicate and light figure of the classical dancer that cross the collective imaginary. The creative processes in contemporary dance are discussed as political actions to generate other modes of relation with the pointe shoes for those who dance and who assists, problematizing the notions about the feminine and the woman proposed here as plurals.

**Keywords:** Ballet; Women; Feminism.

### Apresentação da pesquisa

Talvez tudo se passe em torno destas três perguntas: O que o corpo herda? Como ele herda? Como se posiciona diante do que herda? (ROCHA, 2016, p. 53)

Esses três questionamentos inspiram o presente trabalho porque nos provocam a refletir sobre nossas trajetórias dançantes, sobre o que elas representam para nós e para a sociedade em geral e como nos posicionamos diante dessas representações. Somos duas mulheres com singularidades, mas que

---

<sup>1</sup>Licenciada em Dança e Fisioterapeuta. Mestre (2014) e Doutora (2018) em Educação Física na Universidade Federal de Pelotas na área de concentração Movimento humano, educação e sociedade - Linha de pesquisa Comportamento Motor. Foi professora substituta auxiliar no curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e atualmente integra o Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gênero e Arte da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>2</sup> Graduanda no curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e integrante do Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gênero e Arte da Universidade Federal de Pelotas.



compartilhamos uma experiência comum: a nossa mais extensa experiência em dança, envolvendo a prática por meio de aulas e da cena no balé clássico. Mas, a partir dessa experiência e para além dela, tivemos a vontade de mergulhar no universo da dança contemporânea, principalmente na experimentação e sua relação com diferentes espaços de criação/apresentação.

Essas duas experiências concomitantes geraram provocações e nos convidaram a pensar sobre o papel das mulheres na atualidade e como a dança poderia se configurar como uma possibilidade de ação política no sentido de valorizar e fortalecer as nossas lutas. Esses pensamentos se desdobraram na realização de uma pesquisa em arte (ZAMBONI, 2012) para o trabalho de conclusão do curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas<sup>3</sup>, o qual investigou a forma como os atravessamentos do discurso de agressão às mulheres se articulavam na montagem de uma obra de dança contemporânea.

O referido trabalho artístico, intitulado *Nossos Testemunhos*, foi composto por cinco cenas e compartilhado com o público no formato de um passeio, que se iniciava no espaço urbano e adentrava um casarão antigo aberto à comunidade na cidade de Pelotas, explorando o seu interior e também a sua área externa. O trabalho teve um caráter de denúncia, visto que o processo criativo se apoiou em imagens, notícias de jornais, dados estatísticos e depoimentos anônimos que traziam informações de agressões contra as mulheres.

Especificamente na última cena do trabalho, intitulada “Semente de sangue” e realizada no pátio do casarão, a intérprete-criadora utilizou sapatilhas de ponta, ali desviadas do seu contexto tradicional<sup>4</sup>, e buscou instigar sensações diversas das que, genericamente, costumamos ter ao apreciar bailarinas clássicas dançando sobre as pontas, as quais normalmente evocam delicadeza e leveza. A cena se passou sobre um linóleo preto estendido no chão, com uma tigela de tinta vermelha fresca em cima. Por meio das sapatilhas de ponta, a intérprete-criadora espalhava a

---

<sup>3</sup> Trabalho de conclusão de curso intitulado “Nossos testemunhos: criar em dança a partir dos discursos sobre violência contra o gênero feminino” com autoria de Janaina Bruna dos Santos Moreira e orientação de Helena Thofehrn Lessa, defendido e aprovado em novembro de 2018.

<sup>4</sup> Aqui estamos nos referindo ao palco italiano e à temática/narrativa do trabalho artístico.



tinta com movimentos fortes carregando consigo as memórias do sangue derramado por mulheres que foram vítimas de agressões cometidas por homens (Figura 1).



Figura 1: Cena “Semente de sangue”.  
Fonte: Josiane Franken Corrêa, 2018.

A escolha de usar sapatilhas de ponta nesse trabalho e nessa cena específica se deu, justamente, para gerar um contraponto entre a representação etérea da bailarina que dança na ponta dos pés e que não aparenta fazer esforço algum - dando a impressão de pisar em ovos - e a bailarina que faz questão de mostrar o contrário e que parece não querer vencer a gravidade, dando a impressão de quebrar os ovos. Após a apresentação do trabalho artístico, passamos a nos questionar mais profundamente sobre as relações entre a representação das sapatilhas de ponta no balé clássico e a visão sobre as mulheres; bem como a discutir como os processos criativos em dança contemporânea podem gerar outras possibilidades de experimentação com a sapatilha de ponta e, talvez, outros modos de relação com esse objeto.

A partir dos objetivos expostos, a presente pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa (FLORENTINO, 2012) e traçou reflexões a partir de uma pesquisa em Artes que se inspira no feminismo enquanto método, “[...] no sentido de caminho que se faz ao caminhar, sem garantia alguma que se chegará ao destino desejado” (TIBURI, 2018, p.44). As reflexões tecidas ao longo do texto se baseiam principalmente nas teorias de: Rengel e Van Langendonck (2006) e Bourcier (2001), para resgatar pontos da história do balé clássico e sua relação com as sapatilhas de ponta; Santos (2009), Ferreira (2016) e Camargo (2017), para discutir as relações



entre a representação da bailarina clássica e as sapatilhas de ponta; Tiburi (2018), para subsidiar nossos pensamentos sobre o feminismo; e Rocha (2016), para nos ajudar a falar sobre corpo(s) e dança(s) contemporânea(s).

### **Abrindo as cortinas para o processo**

Recorremos à história da dança, mais especificamente ao período que contempla as principais modificações no balé clássico, para lembrar o contexto em que as sapatilhas de ponta surgiram e, neste processo de busca, encontramos o balé romântico. Esse movimento começou na França por volta de 1830 e seus ideais trouxeram grandes modificações para a técnica do balé, dentre elas a introdução das sapatilhas de ponta, as quais *“foram criadas para que as bailarinas românticas subissem nas pontas dos pés e aparentassem uma leveza sobrenatural”* (RENGEL; VAN LANGENDONCK, 2006, p.33). Em associação a essas sapatilhas, as roupas ficaram cada vez mais leves, permitindo a ilusão do incorpóreo da figura feminina e facilitando a fluidez dos movimentos.

Rengel e Van Langendonck (2006) contam que a primeira bailarina a incorporar sapatilhas de ponta à sua dança foi Marie Taglioni (1804-1884) em 1831, contratada pela Ópera de Paris. O responsável por introduzir as sapatilhas de ponta, assim como outros ideais do romantismo, foi seu pai Felipe Taglioni (1777-1871). O balé romântico buscava exprimir o irreal, criando um novo mundo e fazendo irromper a fantasia e os sentimentos do ser humano. Essas características podem ser percebidas a partir de impressões comentadas por Bourcier (2001, p.202) sobre Marie Taglioni, em que o autor aponta que *“os críticos da época descrevem-na dançando na ponta, mal roçando o solo, como um ser imaterial, num estilo ‘todo poesia e leveza, graça e suavidade’”*.

A partir das características evidenciadas, Santos (2009) discute que as sapatilhas de ponta foram responsáveis não somente por ampliarem a técnica do balé clássico, mas também por expandirem o papel feminino na dança. Foi na época do romantismo que o balé clássico exaltou a mulher, tornando-a o centro das



atenções. Desde então, a figura da bailarina foi mitificada sob influência das raízes aristocráticas e dos contos de fadas.

A figura da bailarina clássica que passou a atravessar o imaginário coletivo carregava e ainda carrega “[...] *marcas de uma feminilidade idealizada que transcende o campo da dança e é compartilhada por esferas como a família, a mídia e a escola*” (SANTOS, 2009, p.88), se estendendo para os livros, filmes e brinquedos. Essas marcas, segundo Santos (2009), podem ser percebidas em características como a postura exigida, o ideal de feminilidade que equipara a beleza e a graça à excessiva magreza, a personalidade predisposta à encarnação de personagens como ninfas, fadas e sílfides, assim como a presença de atributos necessários ao aprendizado de seu ofício, como disciplina, organização, passividade e obediência.

Em cena as bailarinas clássicas não podem revelar a força física necessária para realizar a sua dança leve, e essa característica parece estar contida na técnica do balé, trazendo a estética que Camargo (2017) chama de “estética enganosa do sentido de leveza da bailarina clássica *sur la pointe*”, já que existe um paradoxo entre as sensações que o uso da sapatilha de ponta provoca em quem dança e em quem assiste o balé clássico enquanto espectador(a).

Quando visualizamos a imagem de uma bailarina clássica *sur la pointe* não a relacionamos à primeira vista ao sentido de dor, como já narrado, a imagem tem sentido de leveza, desperta o ideal do belo dentro das concepções estabelecidas pelo ballet clássico, seja pelas linhas corpóreas bem alinhadas e bem posicionadas, pelo físico ou pelo domínio técnico. (CAMARGO, 2017, p.125).

Além de elevada exigência física necessária para a apropriação da técnica de pontas, Gonçalves e Vaz (2011, p.91) colocam que a dor também aparece como um elemento configurador dessa rotina por parte das bailarinas, as quais “[...] *reagem ao sofrimento de forma aparentemente tranquila, inclusive mantendo o sorriso nos lábios*”. De fato, enquanto bailarinas clássicas, concordamos com a rotina exposta pelas autoras e chamamos atenção para esse estado desnudo que se opõe ao contexto irreal criado pelos balés românticos e perpetuado pela sociedade.



Atentando para esse paradoxo que costuma se manter invisível para quem assiste dança, no ano de 2004 o coreógrafo francês Jérôme Bel<sup>5</sup> dirigiu a obra *Veronique Doisneau*, dançada pela bailarina homônima na Ópera Nacional de Paris. Tomando emprestadas as palavras de Ferreira (2016), o trabalho trata de um solo em que o balé clássico é descortinado sob a ótica da bailarina secundária da companhia prestes a se aposentar.

Vestindo roupas de ensaio e carregando uma saia de balé romântico feita de tule, uma garrafa de água e seu par de sapatilhas de ponta, a bailarina inverte a ordem convencional da estrutura clássica e mostra o não visto por meio da sua oralidade e do seu movimento. Além de se apresentar e partilhar informações pessoais com a plateia, Veronique relata sua função no segundo ato do balé de repertório *O Lago dos Cisnes*<sup>6</sup>, em que ela (uma das trinta e duas bailarinas que compõe o cenário humano) faz poses e movimentos de transição enquanto o casal solista dança:

Nas palavras dela: “a coisa mais horrível que fazemos” por causa das dores e câimbras ocasionadas pelas posições estáticas e que percorrem longos oito minutos da coreografia. Forma de aparição que gera um estado de apatia ou mesmo de deslocamento de sua própria presença cênica. Uma espécie de invisibilização. (FERREIRA, 2016, p.767).

Ferreira (2016) acrescenta que *Veronique Doisneau* não se refere apenas à narração da vida da bailarina que intitula a obra, mas trata de um discurso coletivo que revela o esforço contido nessa trajetória, o qual também é evidenciado pela bailarina quando ela precisa retomar o fôlego para continuar seu diálogo com a plateia, após realizados alguns movimentos. Nesse sentido,

---

<sup>5</sup> Segundo Ferreira (2016), Jérôme Bel é integrante do movimento de dança conceitual surgido na Europa na década de 1990, com Vera Mantero e Xavier Le Roy. O questionamento da exacerbada importância dada ao movimento na dança é um dos aspectos recorrentes dos coreógrafos citados e, em função disso, propõe uma estética do movimento não codificado e políticas de ação para o corpo e a dança.

<sup>6</sup> *O Lago dos Cisnes* é um dos maiores clássicos da história da dança. Foi o primeiro balé com música especialmente composta por Tchaikovsky e sua primeira montagem foi realizada no Teatro Bolshoi na Rússia em 1877. A coreografia utiliza cisnes como metáfora dos seres humanos, em que sentimento e natureza viram uma coisa só (BOGÉA, 2007).



Esta obra desnuda o fato de que o glamour e a delicadeza representados em cena, nos balés de repertório, fazem parte de papéis previamente estabelecidos e lugares instituídos pela tradição artística. A bailarina etérea, que por praticamente dois séculos apareceu desumanizada e romântica, revela sua vulnerabilidade para virar ao avesso o que parecia sublime demais. (FERREIRA, 2016, p.768).

Camargo (2017) destaca que a imagem etérea da bailarina da era romântica pode ter surgido da necessidade da assimilação do feminino como algo ligado a pureza e a beleza. O romantismo foi o período crucial para que o balé clássico se estruturasse nos modelos que o perpetuaram até os dias atuais, mantendo a visualidade imagética da bailarina clássica sobre as pontas e a ideia dos sentidos por ela representados como leveza, beleza e delicadeza.

Ao refletir sobre as possibilidades de entender o feminino e a mulher na dança, entendemos que a leveza, a beleza e a delicadeza são características que podem estar contidas nessas definições, mas se compreendidas como essenciais e dependentes limitam conceitos que são plurais e diversos. Para Tiburi (2018), esse tipo de discurso essencialista que diz “as mulheres são assim, os homens são assado” representa um problema porque pressupõe uma verdade única quando estamos nos referindo a seres humanos que se modificam dinamicamente.

No que consiste ser mulher? Apesar de tantos conselhos e prescrições, podemos compreender a impossibilidade da existência da categoria *a mulher*, pois essas são plurais e diversas entre si. Admitir essa pluralidade, mais do que uma questão gramatical, representa uma atitude política e epistemológica que fissa a representação em que *mulher*, dotada de uma essência única e verdadeira, desdobra-se em *mulheres*, seres localizados em suas especialidades e experiências múltiplas. (SANTOS, 2009, p.69).

Em virtude de conceitos naturalizados na sociedade como homem/mulher e masculino/feminino, o termo *gênero* ganhou ampla discussão recentemente<sup>7</sup> e tem sido usado para analisar os papéis “masculino” e “feminino”, que se tornaram hegemônicos. Butler (2003) propõe que a aparência de homem e de mulher está bastante ligada a regras de comportamento, as quais acabam por nos controlar socialmente e domesticamente.

---

<sup>7</sup> Para maior aprofundamento sobre as questões de gênero sugerimos a leitura do livro “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” de Judith Butler (2003).





Nesse sentido, a persistência da visão sobre a bailarina clássica que dança sobre as sapatilhas de pontas parece, para além da técnica do gênero de dança em questão, estar amparada pelo sistema que está profundamente enraizado na cultura da sociedade e nas instituições de ensino. Esse sistema, ao qual Tiburi (2018) denomina de patriarcado, se trata de um conjunto de ideias prontas inquestionáveis e certezas naturalizadas que nos são dados, para que orientemos nossas ações de determinado modo que elas possam manter privilégios de gênero, de sexo, de raça, de classe, de idade e de plasticidade, propagando pensamentos que soam bastante limitados, como os de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, a diferença entre os gêneros, a superioridade masculina e a inferioridade das mulheres.

Diante desse cenário, torna-se inadiável ressignificar o termo mulher construído no patriarcado, buscando assumir as identidades que nos fazem bem, que nos dão sentido e que não podem ser vividas como dívidas. O feminismo, então, entra como a ação que põe em cena o desejo daquelas que, sendo mulheres, no mais amplo sentido dessa palavra, lutam contra a sua docilização (TIBURI, 2018).

Não há nada mais importante na vida do que aprender a pensar, e não se aprende a pensar sem aprender a perguntar pelas condições e pelos contextos nos quais estão situados os nossos objetos de análise e de interesse. A crítica não é necessariamente a destruição daquilo que se quer conhecer. Ela pode ser uma desmontagem organizada que permite a reconstrução do objeto anteriormente desmontado. Ela pode ser também uma atenção especial que damos às coisas e ao nosso próprio modo de pensar, que vem melhorar o nosso olhar. Toda forma de crítica, desde que seja honesta, é válida, mas considero que nesse último sentido, como atenção cuidadosa, é possível seguir aproveitando ao máximo as potências do pensamento que visa à transformação do mundo ao qual o feminismo, como ética-política, necessariamente se liga. (TIBURI, 2018, p.10).

Acreditamos que com o interesse direcionado à pluralidade do que é ser mulher, bem como ao olhar independente entre ser mulher e as características de comportamento denominadas femininas, a dança pode ser explorada como uma possibilidade de expressão e luta contra o patriarcado. Por que somente a sensação de acomodação na sapatilha de ponta é aproveitada e valorizada? Por que não pensar em descortinar mais o processo como fez Jérôme Bel em *Veronique*



*Doisneau?* Se pensadas em outro espaço/contexto, as sapatilhas de ponta podem colocar em jogo as representações que elas trazem para as mulheres?

### **Semente de sangue: espalhando possibilidades**

Ao entender a dança contemporânea como uma pergunta que o corpo se faz, Rocha (2016, p.114) coloca que “*Se na dança contemporânea é a própria dança que faz perguntas a si e ao mundo, ela pode se oferecer como um bom operador transversal para pensar qualquer dança*”. Enquanto projeto coreográfico contemporâneo, Nossos Testemunhos se propôs a trazer à tona a violência contra as mulheres para a criação coreográfica como forma de colaborar e fortalecer o nosso movimento político. O trabalho se voltou, também, para a hibridação dos corpos, os quais buscam cada vez mais versatilidade e disponibilidade no mundo. São corpos que, mesmo especializados em alguma prática, são plurais por conta de seus atravessamentos e suas vivências. A autora Louppe (2000, p.31) aponta que:

A hibridação é, hoje em dia, o destino do corpo que dança, um resultado tanto das exigências da criação coreográfica, como da elaboração de sua própria formação. A elaboração de zonas reconhecíveis da experiência corporal e a construção do sujeito através de uma determinada prática corporal tornam-se, então, quase impossíveis.

Rocha (2016) acrescenta que a hibridação é uma soma de perdas. Não existe exatamente a fusão de dois ou mais termos de partida porque há perdas no processo, gerando um terceiro campo que não necessariamente coincide de todo com cada um dos termos de onde partiu. A cena “Semente de sangue” do Nossos Testemunhos carrega esses traços de hibridação ao deslocar o uso das sapatilhas de ponta para um contexto diverso e trazer outros atravessamentos que se cruzam com ele, como o de uma mulher feminista dançando na rua. Há, portanto, a união e a perda entre a prática do balé clássico e as demais experiências (de vida) em dança, que hibridizam o corpo da intérprete-criadora.

A cena inicia quando a intérprete-criadora, de pés descalços, recolhe suas sapatilhas de ponta, encontradas próximas aos arcos que arquitetam o espaço, e senta para calçá-las de frente para o público (Figura 2). Esse momento faz parte da



rotina das bailarinas clássicas e é bastante simbólico no universo desse gênero de dança, denotando concentração e preparação dos pés com a utilização de materiais para proteger os dedos, como esparadrapos e ponteiros confeccionados normalmente de pano ou silicone.



Figura 2: Momento da cena em que a intérprete-criadora calça suas sapatilhas de ponta.  
Fonte: Marcelo Tempel Stumpf, 2018.

A seguir, a intérprete-criadora se põe em pé. Alguns movimentos leves, como se estivesse acomodando seus pés e seu eixo corporal sobre as sapatilhas de ponta recém calçadas, são realizados para se direcionar ao espaço onde se encontra no chão o linóleo com uma tigela de tinta vermelha; tinta que representa o sangue: o seu, o nosso, e que se unem ao da intérprete-criadora (Figura 3).



Figura 3: Contexto da cena.  
Fonte: Josiane Franken Corrêa, 2018.

Partes do corpo da intérprete-criadora são mergulhadas naquela representação de sangue e, principalmente por meio das sapatilhas de ponta, a tinta começa a ser espalhada pelo espaço. A partir do contato com aquela textura, movimentos fortes surgem e também as mãos são mergulhadas na tinta, pensando nas ligações que realiza com o tema da agressão contra as mulheres. Logo o sangue já está pelo corpo todo, o sangue das mulheres que morre(ra)m para que a intérprete-criadora pudesse estar ali, para poder pensar/vestir-se/agir como quer. Não há música para essa cena; os sons são alguns suspiros/respiros emitidos pela intérprete-criadora, bem como o roçar da ponta rígida da sapatilha espalhando a tinta no chão.

A partir da descrição da cena, percebemos as possibilidades políticas pela presença de diferentes aspectos: 1) pelo uso das sapatilhas de ponta no pátio de um casarão aberto à comunidade e não em um palco onde normalmente costumam ser apresentadas as montagens de balés de repertório devido à estrutura necessária; 2) por se tratar de uma mulher dançando que, por meio dessa sua dança, denuncia a agressão que ela e outras mulheres sofre(ra)m nos seus cotidianos; 3) pelo fato de a intérprete-criadora ser uma mulher feminista dançando sozinha na rua.

Partindo da noção de que “*Sem predicado, o corpo é uma política*” (ROCHA, 2016, p.30), no momento em que pensamos nessas três razões juntas, já que é



assim que elas acontecem em cena, somamos representações e acreditamos que a possibilidade política ganha força. No entanto, cabe salientar que, após a apresentação do trabalho, uma das espectadoras veio conversar conosco e comentou: “confesso que não tinha compreendido a presença da sapatilha de ponta e seu espalhar vermelho, mas depois da fala da bailarina, eu entendi”.

O comentário chamou nossa atenção para a força que a representação da sapatilha de ponta possui; mesmo deslocada de seu contexto comum ela parece evocar leveza e delicadeza, parecendo não condizer com a cena em questão. Ali a intérprete-criadora não vestia saia de tule, não dançava sobre um palco, não usava música e não dançava uma composição de balé de repertório. Ainda, todo o contexto da proposta coreográfica estava direcionado para a temática da agressão contra as mulheres.

Além de esse acontecimento reiterar que “*o espectador vai ver o que o espectador vai ver*” (ROCHA, 2016, p.92), não existindo a possibilidade de estabelecer uma relação entre causa e efeito com a proposta coreográfica, ele nos atentou para a importância de discutirmos mais sobre a representação da sapatilha de ponta, de valorizar mais o processo no balé clássico e de propor mais deslocamentos coreográficos como esse para que as pessoas possam ser provocadas a se questionar. Afinal, “*a dança contemporânea ainda e sempre não decidiu o que a dança é e, assim, o que ela deve ser*” (ROCHA, 2016, p.94).

Excedendo os deslocamentos no campo da criação e da dança contemporânea, acreditamos que esses deslocamentos podem se dar também no campo da relação criada com a sapatilha de ponta. Convidamos outras bailarinas clássicas mulheres, como nós, a refletirem sobre as representações desse objeto para si, entendendo que:

[...] o feminismo nos dá uma biografia. Ele é a narrativa de si, autoavaliação crítica e autocrítica das mulheres. A narrativa daquelas pessoas que não tiveram narrativa, que não tiveram direito de uma história. Por meio dessa história que vem sendo construída e que tem um longo caminho pela frente, o feminismo nos dá a chance de nos devolver ao nosso tempo, aos nossos pensamentos, ao nosso corpo. (TIBURI, 2018, p.103).

Reticências.



## Considerações finais

As reflexões trazidas partiram de uma pesquisa em Artes, o que nos permite afirmar que o processo nos provocou e nos moveu até mesmo quando achávamos que ele já havia chegado ao fim. Nesse ponto, concordamos com Zamboni (2012, p.56) quando o autor diz que “*O processo de trabalho, principalmente em arte, não é algo linear, é um processo de idas e vindas, de intuição e de racionalidade que se interpõem no caminho da reconstrução representativa de uma realidade.*”

O texto aponta para a possibilidade de refletirmos e ressignificarmos nossas (an)danças, questionando e atentando para diferentes olhares sobre a bailarina clássica mulher que dança sobre as sapatilhas de ponta. Ao final dessa reflexão, entendemos que essa ressignificação não pode estar limitada ao binarismo tão presente na sociedade. Ou seja, não existem apenas duas possibilidades de representação por meio das sapatilhas de ponta.

A expressão “quebrar os ovos” foi usada para se referir à cena “Semente de sangue” porque ela buscou denunciar agressões contra as mulheres. Já o “pisar em ovos” foi a metáfora usada para se referir à técnica do balé clássico pelo fato de que as bailarinas não podem descer e subir das pontas dos pés aos solavancos, mas devem exercer demasiada força para que essas etapas pareçam suaves enquanto estão dançando. Trouxemos as duas expressões porque se contrapõem, mas entendemos que as possibilidades são múltiplas e que interessa compreender o contexto em que a proposta coreográfica está inserida.

Sobre esse ponto, interessa saber que é preciso quebrar muitos ovos para conseguir apenas pisar sobre eles. Nesse sentido, gostaríamos de atentar para a maior valorização do processo no universo do balé clássico, como fez Jérôme Bel com *Veronique Doisneau*, por exemplo. Talvez propagando o conhecimento e a valorização do percurso para a apropriação da técnica de pontas, o uso das sapatilhas pode colocar em jogo as representações que elas trazem para as mulheres. Convidamos artistas de forma geral a refletirem sobre as representações e questões trazidas aqui.



## Referências:

BOGÉA, Inês. *Contos do balé*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Henrique. *Por uma visualidade do ballet clássico: entrecruzamentos entre os sentidos das imagens do corpo na historiografia e na prática do ballet clássico*. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8252>. Acesso em 18 jan. 2018.

FERREIRA, Rousejanny da Silva. Quando o balé fala de si mesmo: o suspiro de Veronique Doisneau. *Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*. Goiânia: ANDA, 2016. p. 763-770. Disponível em: <http://www.portalandia.org.br/anaisarquivos/6-2016-1.pdf>. Acesso em 28 jan. 2018.

FLORENTINO, Adilson. A pesquisa qualitativa em artes cênicas: romper os fios, desarmar as tramas. In: Narciso Telles. (Org). *Pesquisa em artes cênicas*. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, v. 01, p. 05-138.

GONÇALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez. Dor, domínio do corpo, conformações subjetivas: um estudo sobre o balé. *Impulso*, v.21, n.51, p.85-95, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/675/543>. Acesso em 27 dez. 2018.

LOUPPE, Laurence. Corpos híbridos. Tradução de Gustavo Ciríaco. In: ANTUNES, Arnaldo... [et al] *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000. p. 27-40.

RENGEL, Lenira; VAN LANGENDONCK, Rosana. *Pequena viagem pelo mundo da dança*. São Paulo: Moderna, 2006.

ROCHA, Thereza. *O que é dança contemporânea?: uma aprendizagem e um livro de saberes*. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SANTOS, Tatiana Mielczarski. *Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero*. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21386>. Acesso em 27 dez. 2018.

TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

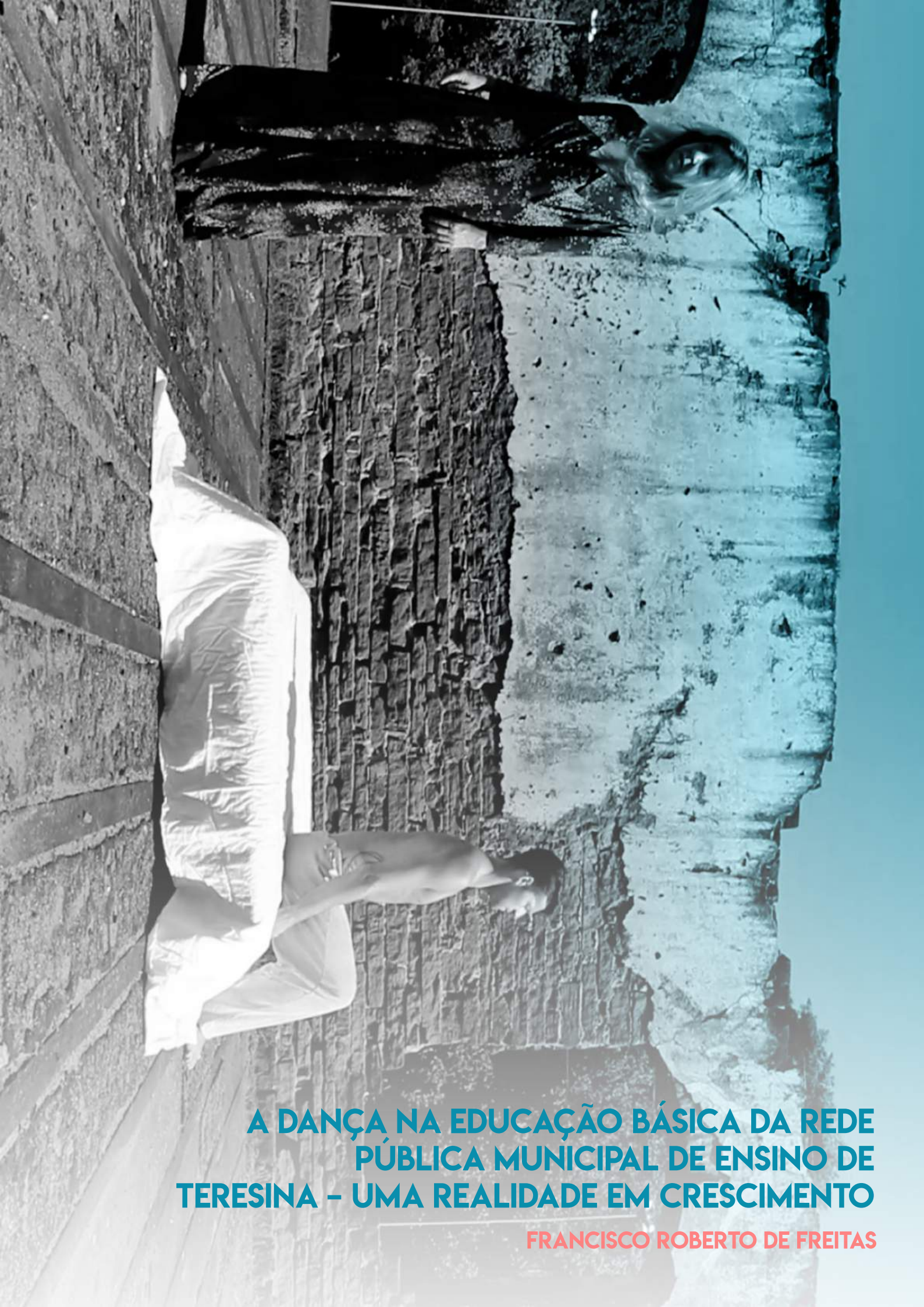
LESSA, Helena Thofehr; MOREIRA, Janaina Bruna dos Santos. Na ponta dos pés: pisando em ovos ou quebrando ovos?. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.282-296, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



ZAMBONI, Sílvia. *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 2012.

LESSA, Helena Thofehrn; MOREIRA, Janaina Bruna dos Santos. Na ponta dos pés: pisando em ovos ou quebrando ovos?. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.282-296, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





**A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE  
TERESINA – UMA REALIDADE EM CRESCIMENTO**

**FRANCISCO ROBERTO DE FREITAS**



## A DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA/PIAUI – UMA REALIDADE EM CRESCIMENTO

*Roberto Freitas<sup>1</sup>*

**Resumo:** Esse texto propõe reflexões acerca do processo de implantação da Dança enquanto disciplina integrante do currículo da educação básica, tendo como alicerce a concreta realização desse processo nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) da Rede Pública Municipal de Teresina/Piauí, no ano de 2018. Partindo de alguns pensamentos provocados por diferentes autores e de documentos que norteiam os currículos e a história da educação brasileira, passamos de um plano de ideias para um plano de ações concretas, no qual, pode-se perceber o potencial valor do hibridismo possível entre as áreas da Dança e da Educação, permeado por empecilhos que dificultam, mas não impedem aquela implantação.

**Palavras-chave:** Dança; Ensino Fundamental; Currículo.

## DANCE IN THE BASIC EDUCATION OF THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF TERESINA/PIAUI EDUCATION – A GROWING REALITY

**Abstract:** This text proposes reflections about the implementation process of Dance as a discipline that is part of the curriculum of basic education, based on concrete realization of this process in the Schools of Integral Time (ETIs) of the Municipal Public Network of Teresina - Piauí, in the year of 2018. Starting from some thoughts provoked by different authors and documents that guide the curricula and the history of Brazilian education, we move from a plan of ideas to a plan of concrete actions, in which one can realise the potential value of a possible hybridism between the areas of Dance and Education, permeated by obstacles that hinder but not impede that implantation.

**Keywords:** Dance; Elementary School; Curriculum.

O corpo é o ponto zero do mundo,  
lá onde os caminhos  
e os espaços se cruzam.

**Michel Foucault**

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes Cênicas (UnB/2017). Especialista em Metodologia de Ensino Fundamental, Médio e Superior (FAESPI/2003). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física (UFPI/1997). É professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina (SEMEC) e da Universidade Paulista (UNIP); integrante do Observatório das Juventudes, violências e Cultura de Paz nas Escolas (OBJUVE/CCE-UFPI). Autor dos livros: “Arte, Educação e Inclusão – 10 anos de Cordão Grupo de Dança” (2018) e “OUSADIA - vinte anos de História do Balé da Cidade de Teresina” (2014), dentre outras publicações.



O ensino de dança na educação básica do município de Teresina – Piauí, há muitos anos, vem criando trajetórias que fortalecem o pensamento desta arte como um potencial meio educativo, seja no âmbito do desenvolvimento corporal e artístico, seja como estratégia em processos de ensino e de aprendizagem a serviço de conteúdos de outras disciplinas, ou mesmo com outras finalidades; tal como funcionam alguns projetos de cunho social voltados para o ensino da dança nas escolas.

Considerando aqui o termo “corpo” como se referindo à própria pessoa (LE BRETON, 2013), colocar um corpo para estudar seus próprios movimentos, para dançar, é interferir diretamente no modo como este corpo se relaciona com o meio que o rodeia, é, portanto, interferir em sua formação, sua própria vida. Colocar um corpo para dançar é oportunizar um maior conhecimento de si e, conseqüentemente, de suas relações com o mundo.

Uma criança, um jovem ou mesmo um adulto que estuda/vivencia a dança, para além de uma sensibilidade temporo-espacial<sup>2</sup> mais desenvolvida, relativo a conceitos ligados à ideia de consciência corporal, aprende também a melhor se reconhecer enquanto corpo (humano) e a se relacionar com outros corpos (humanos e não humanos; ou seja, não somente com as outras pessoas como também com todo tipo de corpo) que compõe o meio a seu redor. Tanto esse reconhecimento como essas relações tornam-se acontecimentos de extrema importância quando se pensa a formação integral de uma pessoa, em seu desenvolvimento pleno enquanto cidadã, aqui utilizando o pensamento contido no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2013). Porém, o que se pode perceber ao longo da história da educação, e aqui se considera principalmente as quatro últimas décadas, é uma continuidade de processos que, em sua grande maioria, privilegiam o desenvolvimento do domínio cognitivo como que separado e/ou de valor superior ao desenvolvimento corporal (dualismo cartesiano).

Felizmente, a resistência de muitos estudiosos tem assegurado um mínimo de debate que, com a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular –

---

<sup>2</sup> A utilização da marca tipográfica ~ (til), nas conexões de alguns binômios desse texto, representa a possibilidade de caminhos rizomáticos, caminhos múltiplos, sinuosos e não lineares, para pensar aquelas conexões. Para mais informações ver Freitas (2017, p. 18).



BNCC (BRASIL, 2018) – documento oficial destinado a nortear os currículos educacionais em todo o Brasil – parece ter crescido o entendimento de que o desenvolvimento do corpo de uma pessoa, não só tem diversos e diferentes domínios, como todos eles estão relacionados entre si, atravessando-se de modo que, mesmo não intencionalmente, potencializam-se uns aos outros. Desta forma, atinge-se o objetivo educativo que busca o pleno desenvolvimento de uma pessoa, citado na Constituição Federal do Brasil, mais conhecido sob o termo de Educação Integral.

Este texto propõe reflexões acerca do processo de implantação da Dança enquanto disciplina integrante do currículo da educação básica, tendo como base a concreta realização desse processo nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) da Rede Pública Municipal de Teresina/Piauí, no ano de 2018.

### **UMA BREVE DANÇA COM DOCUMENTOS E PENSAMENTOS EM EDUCAÇÃO**

Teresina, capital do Piauí, é uma cidade que produz muita arte em diversas linguagens e seus hibridismos. Inúmeros artistas tiveram a semente de suas carreiras plantada no chão da escola formal, onde, por meio de atividades ou projetos curriculares ou extracurriculares, germinaram seu broto e/ou se desenvolveram a partir daquele ambiente. Tal acontecimento constitui um caminho para possíveis interações entre arte e educação. Porém, relativo à instrução de dança nas escolas de ensino formal, em muitos casos, ocorrem equívocos que, mesmo para alguns gestores e/ou arte-educadores, que não vivenciam a dança de forma cotidiana ou profissional, podem passar despercebidos, muitas vezes pela própria falta de conhecimento.

Um exemplo dos equívocos cometidos é a forma de tratar a dança na escola: somente como atividade de entretenimento, na busca de elaborar trabalhos coreográficos para apresentação em alguma data festiva, enfatizando apenas o seu caráter espetacular. Ao contrário desse modo de agir, ao se pensar a dança como um caminho possível de educação- ou mesmo de experimentação da vida- na escola, para muito além de se educar ou disciplinar um corpo, facilmente se pode descobrir a força transformadora que pode ter a utilização desta arte enquanto meio facilitador de processos de formação: processos de ensino/aprendizagem que visem



a educação integral, o pleno desenvolvimento da pessoa em todos os seus domínios, do corporal ao sócio emocional.

Ao refletir sobre o ensino de dança nas escolas de educação básica, já na presente década, Isabel Marques propõe questões que se comunicam com teorias críticas, pós-modernas e multiculturalistas. Dentre outras, a autora questiona:

- Como trazer a dança para a escola básica sem que se torne uma disciplina a mais no currículo, esmagada pelos horários, pela falta de infraestrutura, pelo despreparo dos professores, pela falta de motivação dos alunos? [...]
- Como valorizar o conhecimento autorreflexivo, inscrito no corpo, parcial, aberto, em nossas práticas de dança na escola? (MARQUES, 2011, p. 22-23).

As reflexões de Marques, para além de seus questionamentos, que por si só já constituem um relevante leque de pensamentos, nos levam a perceber intenções, contidas em uma dança~educação possível, intenções que se comunicam diretamente com objetivos propostos pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira, desde a Constituição Federal (já citada), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e chegando à BNCC, dentre outros. Nesse sentido, Márcia Strazzacappa e Carla Morandi ressaltam informações contidas nos PCNs-Arte/1998 quando colocam que “a escola está encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 72-73), enfatizando ainda possibilidades de diálogos com os próprios conteúdos específicos da dança, o que, aqui relacionando com a BNCC, pode promover um desenvolvimento crítico de estudantes e sua apropriação de atitudes e habilidades que permeiam a atuação de cidadãos conscientes de seu papel em sociedade; em outras palavras, as relações entre seu corpo e o mundo que o rodeia.

Outra preocupação que é comum, tanto a estudiosos da área da dança quanto a documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, é a necessidade das práticas educativas levarem em conta a bagagem cultural do próprio estudante, o que Kenneth Zeichner chamaria de “*Background* etnocultural” (1993), ou seja, é importante pensar as experiências para educação de um corpo,



uma pessoa, considerando que esse corpo já traz consigo não só certa quantidade de informações, mas também de desejos, e que, dependendo das informações e desejos contidos nesse corpo, determinada estratégia de ensino pode não atingi-lo, não lhe causando uma experiência significativa. E mais, em se tratando de jovens estudantes que vivem a contemporaneidade, é perceptível que cada vez mais cresce o desinteresse por informações que não se comunicam com seus desejos pessoais, situação que provoca, nesses jovens, desinteresse pela própria educação, o que pode ocasionar evasão escolar ou, no mínimo, atitudes de rejeição a determinadas práticas educativas propostas pelos professores ou mesmo pela escola.

Ao ponderar sobre as relações possíveis entre as ideias até aqui colocadas, sou remetido ao pensamento sobre o “saber de experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002). Acredito que a experiência, a vivência prática de um corpo, a experimentação *in loco* das situações da vida, impõem-se como fundamental para a formação de qualquer corpo. Penso que, em qualquer que seja a área de estudo, caso uma aula seja considerada “chata” (posicionamento de alguns estudantes), sem atrativos, mesmo o professor sendo um exímio conhecedor do conteúdo, tal aula terá um grande empecilho para atingir seu objetivo maior: a aprendizagem dos estudantes. Assim, ao ser considerada “chata”, a aula irá ao encontro do próprio interesse do estudante em aprender. Por outro lado, caso a aula seja proposta por meio de algum processo criativo que provoque o estudante a ter atitude e a posicionar-se diante daquela situação, ou seja, experimentar aquela vivência de forma mais coesa (de corpo inteiro), aquela situação acabará por se tornar mais significativa para aquele corpo, o que aumentará as chances de aprendizagem ou, no mínimo, de despertar o interesse dos estudantes para as questões colocadas.

Pensar em processos educativos tratando os corpos como depósitos de informações seria não considerar esses corpos como vivos, não entendendo que estão em pleno processo formação, de desenvolvimento dinâmico; seria atuar por meio do que Paulo Freire denominou, em sua “Pedagogia do Oprimido”, de “educação bancária” (1987), o que acabaria por se tornar um instrumento de opressão e, desta forma, atuaria na contramão de uma educação para o entendimento crítico da realidade. Como não considerar as informações que os

FREITAS, Roberto. A Dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí– uma realidade em crescimento. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.298-315, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



estudantes já trazem consigo, em seus corpos? Como não considerar suas verdades, suas experiências, as realidades vividas por esses corpos?

Em oposição a qualquer ideia de opressão, a BNCC pautava um ensino que opere pelo desenvolvimento de competências e, em consonância com pensamentos de educação em direitos humanos, pensa o processo educativo como transformador da sociedade, no intuito de torná-la mais humana. Com esse recorte:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

A partir de competências que podem levar um corpo a melhor se relacionar com o mundo, a BNCC reafirma a ideia de uma educação integral, destacando inclusive o rompimento com ideias reducionistas, como, por exemplo, priorizar a dimensão cognitiva. Esse pensamento, de não reduzir a educação a processos que privilegiam o desenvolvimento cognitivo, reforça a ideia de que a educação deve “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto” (Ibid., p. 14), provocando e assumindo as possibilidades de novas formas de existir, respeitando assim a diversidade, as diferenças em geral.

Não só na dança como em outras áreas, tal como na Sociopoética<sup>3</sup>, considera-se todo o corpo como fonte de informação. O corpo produz e abriga os conhecimentos componentes daquele citado *background*; um corpo que cria e é criado por vários atravessamentos, por conexões que se ligam e tecem uma rede de movimentos/pensamentos e, por este caminho, provocam fazeres - o “fazer-dizer do corpo” (SETENTA, 2008); um corpo que se movimenta em todas as áreas, da artística à educativa, por meio de processos que vão do domínio corporal ao cognitivo, e que, por meio de um pensamento de inclusão da própria vida, pode vir a conseguir a real formação integral de um corpo: o corpo~cidadão.

---

<sup>3</sup> Metodologia de pesquisa que opera, dentre seus princípios básicos, com a ideia de que o corpo (humano) todo é fonte de produção e acolhimento de informações; nas palavras de Shara Jane Adad, relativo a pesquisas em educação: “um novo corpo-pesquisador que, mestiço, não separa o sujeito do objeto, como na pesquisa tradicional” (2014, p. 50).



## DAS TEORIAS ÀS AÇÕES

A história da implantação, no Brasil, de escolas que trabalhem em regime de Tempo Integral, é recheada de atravessamentos (pensamentos, discussões, análises e outros) que dialogam com inúmeros conceitos em educação, dentre os quais destaco a “educação integral”, já citada nesse texto, por se tratar de um pensamento que diretamente se comunica com a ideia de dança-educação. Para Juliana Santos, a ideia de Educação Integral:

[...]firma-se em 1932, quando do marco histórico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Anísio Teixeira, na década de 50, idealizou as Escolas Parque na Bahia e na década de 80, Darcy Ribeiro, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, ambos vislumbravam um Brasil educado e democrático. (SANTOS, 2013, p. 2).

Permeando aquela história, um ideal de escola que promova a real educação integral dos estudantes vem sendo refletido e debatido. No entanto, como também comenta Santos, a maioria das iniciativas acaba por estancar em um dos principais problemas brasileiros, que é a falta de continuidade nas políticas públicas, ficando o desenvolvimento da potencialidade de alguma iniciativa a cargo da vontade pessoal de um determinado gestor, e não de uma política de estado, como deveria ser.

Na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, após um período de estudos, planejamentos, diálogos e algumas experimentações apoiadas pela visão educativa de Kleber Montezuma, então Secretário Municipal de Educação, o início do ano letivo de 2018, foi marcado pela instituição do Tempo Integral em 10 Escolas da rede que, atualmente, conta com 309 unidades de ensino (dentre as Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – incluídas aqui as ETIs), ressaltando, ainda, que em 2019 serão em número de 16.

Tomando por base as informações contidas em documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001), dentre outros, e também levando em consideração alguns currículos já implantados em escolas de outros estados, que funcionavam em tempo integral, a equipe de trabalho da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/Teresina, que foi designada para efetivar aquela implantação, para além das informações obtidas





naqueles documentos, refletiu sobre uma questão que, naquele momento, sem ser de seu conhecimento, já estava inclusa na nova BNCC: a importância da utilização de diferentes linguagens para uma leitura de mundo, quesito básico numa educação que se pretenda integral.

Naquele sentido, e principalmente pensando na formação de crianças e jovens, nas fases do desenvolvimento humano onde ocorrem com maior liberdade momentos de abertura para uma leitura de mundo, não tenho como não citar as palavras de Paulo Freire em seu “a importância do ato de ler [...]” quando coloca que:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. (1989, p. 9-10 – grifos do autor).

A dança produzida pelo movimento dos corpos do mundo - ideias que brotam a partir das palavras de Freire e suas conseqüentes leituras, interpretações individuais das pessoas - também inspirou, simbolicamente, a equipe liderada por Maria Eliane dos Santos Araújo, a focar na utilização de diferentes linguagens como aposta para suprir as demandas de experiências (estudos/vivências em diferentes matérias) a serem ofertadas nas ETIs, no intuito de complementar o tempo de permanência dos estudantes na escola. Foi então criado o que seria chamado de “núcleo diversificado” (ARAÚJO, 2019), composto pelas seguintes áreas de conhecimento (disciplinas): Dança, Desenho, Iniciação Musical, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, Teatro e Xadrez.

A ideia de diversificar as formas de como os estudantes interagem com o mundo, de como experimentam suas relações com os outros corpos existentes, suas leituras e interpretações, veio também para suprir a notória necessidade de desenvolvimento do que a BNCC chama de Competências Socioemocionais, e que, a nosso ver, bem como nas palavras de Eliane Araújo (2019), alia os domínios inerentes a uma educação integral, que também podemos denominar desenvolvimento humano, do corporal ao cognitivo, dentre outros.



As outras matérias, que não chamarei de disciplinas devido ao fato deste termo estar carregado de ideias colonizadoras, compõem um núcleo que é comum, obrigatório, como os estudos em história e geografia, por exemplo. Ambos os núcleos, comum e diversificado, são pensados como componentes de uma mesma conexão que, embora não praticada por todos os educadores da rede<sup>4</sup>, foi pensada com o intuito de se desenvolver por meio do atravessamento de todos os domínios do desenvolvimento humano, sem o privilégio de esta ou aquela área ser considerada como prioritária em determinado domínio (como o pensamento de que a matemática é puro raciocínio lógico - domínio cognitivo - ou a dança só desenvolveria o domínio físico-motor). Tais pensamentos, que ainda vejo e ouço atualmente, em ambientes de diversas escolas, provocam-me a pensar, dentre outras questões: Matemática não pode ser arte? A dança não desenvolve o domínio cognitivo? Em atividades de raciocínio lógico não se pode trabalhar questões socioemocionais?

No início do ano de 2018, cinco professores concursados e integrantes da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, junto a um artista local, que por meio de parceria/convênio firmado com a SEMEC/Teresina gerenciava um projeto na área de Teatro, foram convidados para uma reunião da qual saíram com a desinência de “professores referência” (ARAÚJO, 2019), termo utilizado para designar as pessoas que realizariam a coordenação das equipes que iriam compor o grupo de professores de cada área do núcleo diversificado. Caminhos propostos, desafios aceitos, passamos então do plano das teorias para o plano das ações.

## **FLUXOS E CORTES EM UMA POSSÍVEL DANÇA~EDUCAÇÃO**

As conexões entre o ensino de Dança e a educação praticada na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, há tempos vêm criando laços, rizomatizando trajetórias legítimas que aqui, devido ao formato do texto, farei apenas um pequeno recorte dessa realidade em crescimento.

---

<sup>4</sup> Aqui lembrando que currículos são propostas e que, muitas vezes, podem ser mal interpretadas ou, ainda, não aplicadas, dependendo não só da vontade individual de um professor, como também dos gestores da escola em questão.



Além de outras iniciativas, nos anos de 2006 e 2008, foi realizado o Projeto “Educação se faz com Arte”, que levou apresentações, oficinas (40 h/a) e mostra de dança para 25 escolas municipais, em cada ano. Esse projeto se deu mediante um convênio firmado entre a SEMEC/Teresina e a Associação dos Amigos do Balé da Cidade. Em 2005, na Escola Municipal Porfírio Cordão, foi criado o Cordão Grupo de Dança, que dentro de seus 14 anos de existência (Fev/2005 a Fev/2019) firmou um trabalho artístico, educativo e de inclusão, que tem sua validade já registrada em pesquisa/dissertação de mestrado, bem como em livro publicado (FREITAS; BREBIS, 2018). Essas atividades concretas, dentre outras realizadas, também serviram de inspiração para pensar o processo de implantação da Dança enquanto componente curricular da educação básica.

Em fevereiro de 2018, logo no início do processo surgiu uma problemática que já vem sendo identificada há muitos anos em nosso país: a falta de pessoal qualificado para assumir determinadas funções. Em 2014, o artigo “O Swing do Ensino de Dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas”, de Márcia Strazzacappa, já refletia sobre o fato de que, se as leis que vinham sendo propostas pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira fossem realmente aplicadas, não haveria pessoal suficiente para suprir toda a demanda. Tal problema constituiu o primeiro corte no fluxo da implantação da dança enquanto área de estudo a compor o currículo das ETIs em Teresina. Porém, como em um *rizoma* (DELEUZE; GUATTARI, 2014), um corte acontece em um ponto, um broto nasce em outro.

Sem intenção direta, mas fomentando o mercado de trabalho para profissionais de dança, devido às necessidades apresentadas, a SEMEC/Teresina expandiu a oportunidade de estágios para além dos cursos de graduação em nível superior (tentativa já experimentada naquele momento). Com isso, também os estudantes da Escola Técnica Gomes Campos, que funciona com cursos em nível médio profissionalizante em Dança e Teatro, poderiam ser admitidos como estagiários. Após algumas incertezas de lotação de professores (graduados) e instrutores (nível médio) - aqui tratarei a todos como professores - passamos à implantação concreta: a ida para as salas de aula, que, juntamente com o processo de capacitação daqueles mesmos integrantes da equipe coordenados pelos



professores referência, transformou o ano de 2018 em um grande laboratório de pesquisas em educação e arte.

Iniciamos a capacitação de Dança com uma equipe composta por dez pessoas: quatro professores concursados, que são do quadro efetivo da rede, cinco estagiários - um deles já desenvolvia um trabalho permanente de dança em uma das ETIs - e, ainda, um professor referência (coordenador). Nossa equipe, relativo à formação acadêmica, era composta por duas professoras e um professor graduados em Educação Física e um professor graduado em Artes (todos com pouca experiência com dança), e, ainda, o professor referência graduado em Educação Física, mestre em Artes Cênicas e artista profissional da dança havia 28 anos. Dentre as outras cinco pessoas, uma delas já tinha experiência como dançarina e professora de dança, uma era estudante de Educação Física e as outras três eram alunas do citado curso técnico. Todas eram estagiárias suprimindo a necessidade que não conseguiu ser preenchida por estudantes de nível superior. Vale registrar que, em Teresina, dentre as áreas que compõem o núcleo diversificado do currículo das ETIs, somente a Iniciação Musical tem um correspondente curso em nível superior.

É perceptível que aquela decisão, relativa à lotação de professores e composição da equipe de trabalho, acabou por se constituir tanto em uma solução como em um novo problema. Os estudantes do curso técnico, talvez devido à falta de uma preparação pedagógica (não descartando aqui o interesse pessoal de cada um para a atividade docente), apresentaram muitas dificuldades, não no conteúdo da Dança em si, mas na lida com os estudantes, ou seja, no domínio de turma. Enquanto os professores graduados lidavam melhor com as questões pedagógicas, os estagiários destacavam-se no domínio do conteúdo de dança. Esse dois pontos constituem o principal motivo que gerou um fluxo de entradas e saídas de professores na equipe. Notou-se, com isso, um grande prejuízo, pois ao final do ano, dezesseis pessoas haviam passado pelo grupo, e, algumas, dentre as nove que chegaram ao final do processo, frequentaram a capacitação apenas uma ou duas vezes. Durante o ano houve ainda o afastamento de uma das ETIs, que decidiu seguir sozinha, separada da programação que nós estávamos compartilhando.

A capacitação foi pensada para continuamente tentar suprir as necessidades de formação dos professores quanto aos conteúdos de dança a serem abordados, a

FREITAS, Roberto. A Dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí – uma realidade em crescimento. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.298-315, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



metodologia a ser utilizada e outras questões que surgissem. Essa formação inicialmente foi pensada para cinco encontros durante o ano, com quatro horas de duração cada. Ao refletir sobre a magnitude de tal empreendimento, a implantação da dança enquanto componente curricular das ETIs, Roberto Freitas (professor referência da equipe de Dança) propôs uma expansão nessa carga horária e, após aceitação da SEMEC/Teresina e dos professores da equipe, instituímos uma carga horária de 60 horas: 20 horas prioritariamente para estudos de teorias e elaboração dos Planos de Ensino em equipe (cinco encontros), 20 horas para experimentações de atividades práticas (cinco encontros) e mais 20 horas para estudos, planejamentos e outras produções individuais.

Ao avaliar aquele processo de capacitação, em uma dinâmica sem a identificação dos autores dos depoimentos, pôde-se perceber que, dentre os pontos positivos, estão a troca de experiências, os planejamentos acerca dos conteúdos a serem propostos na lida concreta das aulas e o cumprimento do cronograma proposto. Relativo aos pontos negativos, a equipe foi unânime em citar o tempo da capacitação como insuficiente, requisitando mais tempo para estudos/experimentações teórico-práticas, posicionamento que, a meu ver, concorda com a ideia de que a falta de (in)formação em dança é o principal corte no fluxo do interesse em ministrar aulas nessa área, realidade vivida inclusive pelos professores graduados em Educação Física. Quanto ao pedido de sugestões para melhoria do processo de capacitação, novamente aparece como principal fator a problemática do tempo versus “a valiosa contribuição das aulas práticas” (depoimento coletado em atividade avaliativa do processo de capacitação, realizado em 08 de junho de 2018).

É perceptível, entre os professores concursados no município de Teresina, a carência de formação para desenvolver a Dança enquanto componente curricular da educação básica. Essa realidade se apresenta de forma a mostrar que já se pode pensar em concurso público para professor de Dança, não só em Teresina, mas em todo o Brasil, já que em 2014 já existiam “44 graduações, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)” (STRAZZACAPPA, 2014, p. 94). Contudo, em Teresina, mesmo sem uma licenciatura em Dança, existem inúmeros profissionais que, mesmo sendo graduados em outras áreas, facilmente poderiam comprovar sua experiência com dança, podendo, para efeito de



concurso, ser amparados pela Lei dos Artistas (Lei federal nº 6.533, de 24 de maio de 1978) e, assim, fomentar o crescimento desse mercado de trabalho para os profissionais dessa área de conhecimento – função do Estado.

## **(IM)PLANTANDO DANÇA PARA COLHER CIDADÃOS**

Ao levar em consideração todas as informações já compartilhadas nesse texto, pode-se imaginar o tamanho do desafio que essa implantação assumiu. No entanto, novamente pensando sobre a ideia de um saber de experiência (BONDÍA, 2002), para qualquer início de um novo caminho é preciso dar o primeiro passo, é preciso experimentar e compor esse saber. Os resultados já apresentados aqui, acerca da avaliação do processo de capacitação dos professores, já trouxeram pistas para se pensar como realmente aconteceu esse procedimento *in loco*, como foi plantar a Dança no chão das escolas municipais em Teresina, enquanto componente curricular.

Uma primeira decisão tomada, que corrobora com as questões já colocadas, foi de que não seria possível instituir as aulas em todos os anos de ensino e, conseqüentemente, haveria uma divisão. Os estudos em Dança, no ano de 2018, foram ministrados nos primeiros, segundos, terceiros, sextos e sétimos anos do ensino fundamental, o que, levando em conta as 10 ETIs de Teresina, somam um total de 63 turmas e, considerando uma média de 35 estudantes por turma, totaliza um número de 2.205 crianças e/ou adolescentes atendidos.

Relativo à satisfação dos estudantes, acredito ser possível sintetizar aquela experiência (de ter aulas de dança em uma instituição formal de ensino) em uma frase: “alunos de outras turmas quiseram fazer um abaixo-assinado para terem aula de dança” (depoimento da professora Juliana Maria de Andrade Soares durante os encontros da capacitação). Mediante os depoimentos da equipe, é perceptível que certa euforia tomou de conta das crianças e jovens quando perceberam que poderiam dançar em suas aulas, que poderiam ter aulas de dança na própria escola, dentro do horário de estudo. Mesmo depois de passado o momento inicial, ao se depararem com a ideia de que a Dança seria algo maior do que simplesmente reproduzir passos coreografados, códigos de alguma técnica de dança específica ou

FREITAS, Roberto. A Dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí– uma realidade em crescimento. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.298-315, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



mesmo uma dança popular - como as coreografias que acompanham determinadas músicas de funk ou outro gênero musical - constatar no próprio corpo que a dança traz um maior conhecimento de si e das suas relações com o mundo causou, em muitos estudantes, uma transformação de comportamento e atitudes com relação à forma de lidar com os colegas de turma, e até consigo mesmo.

Como já mencionado, colocar um corpo para dançar é interferir em sua vida, na sua forma de ver e se relacionar com o mundo, na sua cultura, pois:

O processo de constituição do sujeito se dá num espaço de agência onde traços e referências dos dois ambientes (corpo e cultura) estão conectando pedaços, partes, fragmentos de inúmeras informações, um do outro, que vão organizando a fala do corpo, um corpo atravessado por experiências distintas de idas e vindas, expressando o pensamento crítico e reflexivo. (SETENTA, 2008, p. 61).

Colocar um corpo para dançar é dar oportunidade a este corpo de refletir e se (re)inventar, para além dos conceitos pré-estabelecidos pelas sociedades em que vivemos, que, ainda na contemporaneidade, em sua grande maioria, atua por meio de fazeres colonizadores, e a educação não fica de fora desse meio.

A partir dos depoimentos da equipe de professores de Dança é possível afirmar que os estudantes que participaram das aulas extrapolaram as expectativas, demonstrando, em palavras e atitudes, não terem problemas de aceitação desta arte como área de estudo. Pelo contrário, mais de 90% não só participaram como também demonstraram gostar e se divertir com as atividades propostas nas aulas, mesmo algumas delas sendo prioritariamente teóricas. Alguma resistência relatada não diz respeito à aplicação da dança enquanto aula em si, mas foi observado certo estranhamento ao início do trabalho de improvisação, no qual os estudantes deveriam assumir a posição de protagonistas de suas (cri)ações. O fato de tal recusa acontecer apenas no início desse tipo de trabalho pode significar a falta de liberdade que, cotidianamente, muitos possuem: a possibilidade de se colocar criticamente, de poder falar abertamente sobre seus próprios pensamentos, desejos e posicionamentos críticos, refletindo e se expressando, como disse Setenta na citação anterior.



Outra atividade realizada que se comunica com aquelas ideias do parágrafo anterior - e que culminou em importantes resultados relativos à abertura dos estudantes para se expressarem, para externarem suas próprias ideias - foi a prática de Rodas de Conversa. Nestas se trabalhou a ideia de analisar as atividades propostas sem a premissa do certo e do errado, ou seja, sem se preocupar em experimentá-las de uma só forma determinada (todas as formas seriam válidas), restando analisar não só os resultados obtidos como também o processo percorrido que levou a tais resultados. Essa prática acabou por contribuir também para a elevação da autoestima dos estudantes que, cada vez mais, tornavam-se confiantes em si mesmos, não só para falar como também para se mover de diferentes formas, por diferentes caminhos.

Dentre os relatos feitos pela equipe de professores, também aparecem como resultantes do trabalho realizado, a melhora na “atenção, o intelecto, o respeito, a cidadania [...] ferramentas que servem de combate ao bullying e a violência moral e física, dentre muitas outras” (depoimento da professora Caroline Henrique Nunes da Silva, entregue sob a forma de relatório em dezembro de 2018).

Após refletir e discutir sobre como seria encerrado o ano letivo da dança, pensamento em comum com as outras disciplinas do núcleo diversificado, decidimos realizar uma mostra na qual cada escola apresentaria algum trabalho resultante das atividades já experimentadas, que deveriam ser revistas e tratadas como processo de pesquisa para criação em Dança. Para tal mostra, decidimos também um tema central: Valores Humanos. Cada trabalho teve como principal fio condutor um valor diferente (Ética, Honestidade, Cooperação, dentre outros), compondo, em conjunto, um grande mosaico de valores que foram experimentados, pesquisados e performados por novos caminhos, diferentes das formas já conhecidas pelos estudantes.

A mostra de dança tomou corpo no Teatro do Boi, em meio às mostras das outras linguagens artísticas que iam compondo um grande festival, e que, sem maiores pretensões, atravessaram-se ao ponto de ter trabalhos produzidos em um mix de várias linguagens: estudantes cantando, dançando, interpretando, produzindo seus próprios figurinos, cenários e até vídeos (de dança, de teatro, de protagonismo, de vida). A realização da mostra encarnou todos os pensamentos estudados e





experimentados durante o ano, acabando por se transformar em uma grande confraternização de estudantes, entre os quais, somando-se aos professores, pessoas que, cada vez mais, melhor reconhecem a si mesmas e às outras ao seu redor.

## **CONCLUSÕES SÃO SEMPRE CONTEXTUAIS**

Ao longo do ano de 2018, a vivência aproximada ao *mundo da dança*<sup>5</sup> pôde proporcionar para estudantes e educadores da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, a percepção da multiplicidade de relações que se processa entre o corpo humano e o mundo, bem como as diversas conexões que operam em nossas vidas e as inúmeras trajetórias que podem ser criadas a partir dessas relações/conexões.

Durante aquele ano, estudantes de Escolas Municipais em Teresina puderam experimentar a liberdade de colocar seu corpo inteiro para pensar, puderam ramificar suas ideias para além da caixa em que muitos se encontram, uma caixa moldada pela cultura que, em sua maior parte, é imposta pelo sistema, a começar pelos pais e mães que, vindos de outras criações, na maior parte do tempo, limitam-se a reproduzir conceitos, ou pré-conceitos, sem dar liberdade para estes novos/outros corpos, que vivem em novos/outros tempos.

Os documentos mais recentes, que regem as diretrizes para a educação brasileira na contemporaneidade, tentam despertar os profissionais da educação para uma maior abertura do sensível, ou seja, para a percepção de que o desenvolvimento socioemocional e afetivo dos estudantes é tão importante quanto o desenvolvimento de seus domínios antes privilegiados (aqui considerando o cognitivo e o corporal). Porém, devido a outras formas de criação/formação/educação a que fomos submetidos, nós, as pessoas adultas, pais/mães, professores, educadores em geral, temos o impulso de nos relacionarmos com o mundo por meio de fazeres colonizadores e, nesse entendimento, queremos que o outro seja do jeito que nós desejamos, não dando margem para se mostrarem como verdadeiramente são.

---

<sup>5</sup> Expressão comum entre as pessoas que vivenciam a dança cotidiana e/ou profissionalmente.



As práticas educativas a serem realizadas nos dias de hoje devem ser imbricadas de possibilidades de interação entre os corpos e o mundo, por meio de processos de ensino e de aprendizagem que utilizem pensamentos e ações que realmente promovam uma educação integral.

Na Dança, brinquedos cantados, rodas de movimentos, improvisações, estudos dos corpos, de tempos, de espaços, dentre tantas outras atividades realizadas, acabaram por resultar em comportamentos, falas e atitudes que validam essa iniciativa como um caminho acertado. Não tenho dúvidas para concordar:

Que seja perdido  
um único dia  
em que não se dançou.

**Friedrich Nietzsche**

### **Referências:**

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In ADAD, Shara Jane Holanda Costa, PETIT, Sandra Haydèe, SANTOS, Iraci dos, GALTHIER, Jacques. Org. *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. (Práticas Educativas n. 6).

ARAÚJO, Maria Eliane dos Santos. Entrevista concedida ao autor em 09 de fevereiro de 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Jan/fev/mar/abr 2002. p. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Edição 2013/2014. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2014. (TRANS)

FREITAS, Roberto. A Dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí– uma realidade em crescimento. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.298-315, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Polêmicas do nosso tempo - 4).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O mundo, hoje, v. 21).

FREITAS, Francisco Roberto de. *Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – Piauí*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília – PPGCEN/UnB, 2017. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23678>>. Acesso em 01/02/2019.

FREITAS, Roberto; BREBIS, Flavio. *Arte, educação e inclusão: 10 anos de cordão grupo de dança*. Teresina: Gráfica SP Ltda, 2018.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARQUES, Isabel A. *O ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SETENTA, Jussara Sobreira. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Salvador: EDUFBA, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2012. Coleção Ágere.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. A escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. Trabalho apresentado no *XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículos – tempos, espaços e contextos*. PUC-SP, 2013. Disponível em <[https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes\\_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais\\_encontro\\_2013/poster/juliana\\_paula\\_guedes\\_melo\\_santos.pdf](https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/poster/juliana_paula_guedes_melo_santos.pdf)> Acesso em 04 fev 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

FREITAS, Roberto. A Dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí– uma realidade em crescimento. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.298-315, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS DE MOVIMENTO  
NAS AULAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA DE  
EVA SCHUL**

**FELLIPE SANTOS RESENDE  
SUZANE WEBER DA SILVA**



## PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS DE MOVIMENTO NAS AULAS DE DANÇA CONTEMPORÂNEA DE EVA SCHUL

*Fellipe Santos Resende<sup>1</sup>  
Suzane Weber da Silva<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este artigo busca apresentar alguns dos princípios organizativos de movimento que estruturam as aulas de dança contemporânea de Eva Schul. A presença regular dos autores como bailarinos-observadores no ambiente da sala de aula foi muito importante para a construção e identificação dos materiais da pesquisa. A abordagem metodológica contou com diário de campo, registros foto e videográficos e entrevista semiestruturada. As estratégias de descrição e contextualização imagética foram usadas para delinear e dar corpo aos princípios, dentre os quais destacamos dois neste artigo: o estudo do peso e do esforço mínimo, e o estudo do fluxo e da qualidade de fluência.

**Palavras-chave:** Dança contemporânea; Princípios organizativos; Eva Schul.

## ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF MOVEMENT IN THE CONTEMPORARY DANCE CLASSES OF EVA SCHUL

**Abstract:** This article aims to present some of the organizational principles of movement that structure Eva Schul's contemporary dance classes. The regular presence of the authors as dancers-observers in the classroom environment was very important for the construction and identification of the research materials. The methodological approach included a field diary, photo and videographic records, and semi-structured interview. The strategies of description and imagetical contextualisation were used to outline and give substance to the principles, among which we highlight two in this article: the study of weight and of minimum effort, and the study of flow and the quality of fluency.

**Keywords:** Contemporary dance; Organizational principles; Eva Schul.

### Introdução

Propomos neste artigo, a partir do contato aprofundado com a técnica<sup>3</sup> de dança contemporânea elaborada pela mestra e coreógrafa Eva Schul<sup>4</sup>, relatar

---

<sup>1</sup> Fellipe Santos Resende - Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Dança, Licenciando em Dança (UFRGS). Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

<sup>2</sup> Suzane Weber da Silva - Professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e professora associada no Departamento de Arte Dramática (UFRGS). Doutora em Estudos e Práticas Artísticas pela Université du Québec à Montréal (Canadá), Mestre em Ciências do Movimento Humano e Bacharel em Interpretação Teatral (UFRGS).

<sup>3</sup> Embora se saiba que muitas aulas de dança geralmente se apoiam em mais de uma técnica corporal, será usada neste artigo a nomenclatura "técnica", visto que mesmo estando no singular compreende um fazer e ensinar plurais.

<sup>4</sup> Nascida num campo de refugiados para judeus na Itália em 1948, Eva Schul se estabelece com sua família no Brasil em 1956, entrando no Rio Grande do Sul pelo Uruguai. Apátrida até os 18 anos,



alguns dos princípios que norteiam e organizam seu fazer dança, contextualizando exemplos de movimentos dançados singulares à sua condução e pedagogia.

O contato continuado com a técnica em questão é um importante fator de justificativa deste estudo, tendo em vista que consideramos o espaço da sala de aula como fonte significativa de materiais de corpo e subsídios sensoriais e motores, um ambiente de estudo e aplicações práticas que deflagram construções e desconstruções da técnica em dança, com o corpo experimentando e se apropriando de proposições através do movimento.

Uma forte intenção de compreender as diretrizes de organização dessas aulas se tornou mais latente com o fato de que Eva Schul tem atuado nessa *expertise* e campo do saber há quase cinco décadas<sup>5</sup>, tendo formado gerações de bailarinos e atuado de forma consistente no cenário artístico regional, nacional e internacional. Dessa forma o propósito de compreender princípios organizativos de movimento que estruturam suas aulas de dança, e apresentar aqui alguns deles, é nosso objetivo nesse artigo.

Circunscritos diretamente na prática do tema estudado, nos situamos na dupla perspectiva de bailarinos-observadores, ora fazendo as aulas e assumindo a experimentação direta das proposições dançadas dentro da referida técnica, ora priorizando registros de ordem descritiva, imagética e cinestésica. Nesse sentido, ambos os estados de corpo assumidos na prática regular das aulas – olhar mais “interno” – e no acompanhamento mais indireto dos movimentos e sequências – observação mais “externa” – configuram nosso plano de fundo perceptivo na apreensão e construção dos materiais e dados da pesquisa.

Quanto à atribuição de pesquisador-participante assumida, recorreremos a Dantas (2007), quando a mesma teoriza sobre a presença dos pesquisadores no terreno da pesquisa, estando estes implicados em observar diretamente

---

optou pela cidadania brasileira ao atingir a maioridade (DANTAS, 2013). É uma referência nacional no campo da dança, tendo em sua formação influências do *ballet*, dança moderna e pós-moderna, em nível internacional. É fundadora e diretora da Ânima Cia. de Dança (1991), atuando na Região Sul, e fortemente em Porto Alegre nas últimas três décadas.

<sup>5</sup> Eva Schul iniciou sua vida docente aos 13 anos, passando por diversas experiências pedagógicas em Arte. Embora seu currículo neste campo não tenha uma linearidade cronológica ininterrupta, Eva considera ter aproximadamente 48 anos de carreira como professora de dança.

RESENDE, Fellipe Santos; SILVA, Suzane Weber da. Princípios organizativos de movimento nas aulas de dança contemporânea de Eva Schul. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.317-338, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



comportamentos e situações vividas pelos indivíduos num determinado contexto: neste caso as aulas de Eva Schul, um contexto observado e incorporado.

Baseamos nosso estudo qualitativo do movimento dançado (categorizado como sistema de uso único<sup>6</sup>) nas estratégias de descrição e contextualização imagética. O *feedback* descritivo versa de maneira diluída com anotações do diário de campo, materiais da entrevista com Eva Schul, observações e impressões perceptivas a partir da prática regular das aulas. A contextualização através de imagens, por sua vez, além de considerar os registros foto e videográficos, se articula com as visualidades e comandos sugeridos em aula por Eva.

### **Situando a pesquisa em torno dos princípios organizativos**

Os processos referentes ao fazer e ensinar dança de Eva Schul não ficaram estanques ou indiferentes ao avanço de conhecimentos sobre o corpo dançante. Mediante sua formação continuada<sup>7</sup> Eva Schul aperfeiçoou suas diretrizes dancísticas, estruturando diferentes formatos de aulas, cada vez mais cheias de traços próprios. Algumas dessas aulas enfatizam a formação técnica do corpo a partir da prática frequente de um acervo estruturado, porém flexível, de movimentos, enquanto outras têm maior foco na improvisação, dinâmicas de jogo e outros procedimentos compositivos.

Ao descrevermos nosso recorte em torno das chamadas 'aulas de técnica'<sup>8</sup>, direcionamos o olhar para exercícios e sequências coreografadas, que, através da prática e estudo continuados, estimulam a incorporação de qualidades de movimento específicas do repertório de Eva.

---

<sup>6</sup> Conforme a categorização proposta por Brennan (1999) este estudo é um sistema de uso único. Nessa designação o pesquisador estrutura um método particular de classificação e análise do movimento para fins de ajustar o formato do procedimento à questão da pesquisa, sendo geralmente usado pelo pesquisador que o concebeu.

<sup>7</sup> Tal formação inclui grandes temporadas de estudo em Nova York (DANTAS, 2013), tanto com Alwin Nikolais (1910-1993), quanto com Hanya Holm (1893-1992), de quem Nikolais foi discípulo: ambos coreógrafos e importantes mestres da dança moderna norte-americana. Demais influências são oriundas de vivências em outras técnicas de dança moderna, improvisação e composição, ideias e conceitos da dança pós-moderna, além de princípios de análise do movimento com a fisioterapeuta e bailarina Irmgard Bartenieff (1900-1981), discípula e colaboradora de Rudolf Laban (1879-1958).

<sup>8</sup> Essa nomenclatura conferida por Eva Schul não implica a ausência de diretrizes técnicas nos outros formatos de aula, como as de improvisação e composição, por exemplo.



Os princípios organizativos aqui analisados contemplam traços abordados em aulas de períodos distintos, comuns a exercícios e sequências propostos em diferentes pontos cronológicos. Eles conjugam raciocínios importantes que se mantiveram e ganharam destaque na pedagogia de Eva Schul, independente do nível de dificuldade da aula: iniciante, intermediário ou avançado.

Quanto à expressão *princípios organizativos*, situamos que é referida na literatura como um grupo de parâmetros e recursos identificáveis numa composição em dança feitos sem o auxílio de conjuntos programáticos estruturados previamente com rigor (LESTE, 2013). Nessa pesquisa, no entanto, o termo *princípios organizativos* não tem ligação direta com estratégias compositivas, pois busca por norteamentos, diretrizes e qualidades do mover-se que estruturam e dão eixo às aulas de dança contemporânea de Eva Schul.

Embora estejam identificados separadamente para fins de análise, os princípios são intimamente relacionados e se dialogam constantemente, podendo ser mais presentes em um ou outro segmento das aulas. Nelas geralmente se contemplam um significativo trabalho de chão, aquecimento e soltura articular, o estudo de formas e vetores na coluna vertebral, membros superiores e inferiores (pernas e braços), o fortalecimento de musculatura central e profunda do corpo, e o estudo do espaço, linhas e vetores, dentre outros. Há conduções verbais, táteis e visuais dadas por Eva para que se atinja um estado de corpo consciente, e uma progressiva mobilização e engajamento das partes do corpo. A aula avança na complexidade das posturas e nos níveis de altura, valorizando principalmente uma gestão inteligente dos esforços e uma condução fluida dos movimentos.

Os princípios organizativos são designados junto da palavra *estudo* à medida que correspondem a um trabalho que se instrumentaliza e se aperfeiçoa pela continuidade, repetição consciente e progressão de cada um nas aulas de dança. Por serem estudados, são acessados e revisitados com expressiva frequência, sendo apropriados na/pela carne, mediante a disponibilidade assumida e a evolução alcançada por cada corpo-sujeito, havendo, portanto, formas singulares de incorporação dos mesmos. Nesse artigo apresentamos dois dos princípios





identificados na técnica de Eva Schul: o estudo do peso e do esforço mínimo, e o estudo do fluxo e da qualidade de fluência.

### **Estudo do peso e do esforço mínimo**

De maneira geral o fator peso refere-se a mudanças na força usada pelo corpo ao mover-se, sendo mobilizado para empurrar, puxar ou carregar objetos, tocar em outro corpo, entre outros, relacionando-se com “o quê” do movimento, com a sensação ou a intenção ao realizá-lo (FERNANDES, 2006). Do ponto de vista mais físico o peso é uma força advinda da gravidade, sofrida por um objeto ou alguém. Como não está isolado, comporta outros elementos em diferentes graus de consciência, tais como nossas memórias: “massas” emocionais, cognitivas, instrumentais, sensório-motoras, socioculturais, etc. No campo da dança, a compreensão do peso é algo que foi bastante valorizado na dança moderna, sendo Rudolf Laban<sup>9</sup> um dos precursores na busca por decifrar esse fator de movimento e pensá-lo em relação com a memória corporal. Segundo Annie Suquet (2008):

A grande intuição de Laban [...] consiste, em ter articulado a questão da memória corporal com a da relação às leis da gravidade. Com efeito, como o bailarino transporta seu corpo – a dança, não é, na sua definição elementar, a transferência do peso do corpo no tempo e no espaço? (SUQUET, 2008. p. 258).

Nosso peso se modula, intensifica ou rarefaz. Abandona-se e se recupera. Inaugura-se na percepção gravitória<sup>10</sup>. Posta-se, projeta-se e retrai, comporta a presença cênica, a atenção em aula. Dobra, estende, afasta, aproxima, é lançado e recolhido. Ele é. Somos nosso peso. Nosso peso nos é.

A partir deste fator de movimento muito importante nas aulas de Eva Schul apontamos o princípio do estudo do peso e do esforço mínimo. Alguns dos

---

<sup>9</sup> Rudolf Laban: coreógrafo, bailarino e pedagogo do movimento; criador de um importante método para análise e notação do movimento que considera os fatores de movimento tempo, peso, espaço e fluxo (FERNANDES, 2006).

<sup>10</sup> A gravidade é um fator constante agindo no movimento humano, visto que mantemos posições a favor ou contra suas ações (FITT, 1996). Seu efeito em qualquer massa (inanimada ou não) é empurrá-la para baixo, na direção do solo em uma linha vertical.



movimentos e elementos que o enfatizam incluem: alavanca, pêndulo (*swing*), *momentum*, lançamento e abandono do segmento, e deslocamento em torção no nível baixo.

Na Física a alavanca é uma barra rígida que pode girar em torno de um ponto de apoio, com potencial para multiplicar a força em outro objeto. No corpo em movimento, um braço ou uma perna podem agir, por exemplo, como uma alavanca comprida (quando estão projetados ou estendidos para fora/longe do centro do corpo) ou curta (quando estão dobrados ou de alguma forma mais próximos do centro do corpo). Em suas aulas, Eva Schul comenta, com frequência, o quanto foi necessário recorrer aos livros de física para compreender certos elementos nas aulas de dança moderna de sua mestra Hanya Holm: uma grande referência no estudo de queda e recuperação do peso do corpo na dança e uma das precursoras da dança moderna com a qual Eva teve a oportunidade de estudar em uma de suas imersões nos EUA.

Como um primeiro exemplo para compreender o uso da alavanca na técnica de Eva Schul podemos pensar num tipo específico de pirueta ou giro onde um membro inferior do bailarino, a perna direita, por exemplo, como alavanca, é lançada estendida no espaço, longe do centro, tendo em contrapartida a perna esquerda, a pelve e o tronco como eixo (quadro esquerdo – figura 1). Somado a esse movimento, podemos adicionar uma breve flexão do joelho da perna direita que antes foi lançada estendida, fazendo a alavanca deste membro se encurtar e o corpo acelerar durante o movimento rotativo.



**Figura 1.** Registros fotográficos de exercícios que exploram alavancas corporais. À esquerda um movimento em que a perna direita em extensão é projetada no espaço num movimento giratório, formando uma alavanca comprida bem periférica que faz o corpo seguir uma trajetória circular de giro com mais definição. À direita, um exemplo em que os bailarinos usam toda a superfície das pernas e a força anterior das coxas para projetarem o peso do corpo para frente, tendo este iniciado arqueado para trás numa extensão de tronco e pescoço.

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A sensação para quem executa a ação de lançar a perna no giro aproxima-se de uma percepção do pé como uma bola/ponto periférico, orbitando em torno do corpo ou agindo como a extremidade de um transferidor, desenhando a trajetória do membro lançado no espaço. O uso dos braços abertos pode aparecer ainda como as asas de um planador, numa forma de impulsionar e/ou estabilizar o giro. O que importa nesse exemplo é a noção de alavanca como uma ferramenta aplicável na técnica. Cabe ao bailarino modular o movimento, controlando seu impulso para mais ou para menos, ou deixando que as tensões produzidas se esvaíam para o espaço e a energia usada no giro reverbere até o fim.

De acordo com Eva essa estratégia ensina que as partes do corpo podem ser usadas como alavanca para se projetar no espaço, acelerando ou desacelerando; e que um segmento corporal pode ser usado para alavancar outro, numa direção e intenção específicas (quadro direito – figura 1). Assim, ela instiga o bailarino a usar os recursos que possui (altura, nível de flexibilidade, ou comprimento e peso dos membros, por exemplo) para se deslocar e atingir a qualidade de um movimento em questão.

Outro exemplo contemplado neste princípio é o pêndulo, um termo que faz referência à trajetória curva e oscilatória de um segmento do corpo lançado no espaço em torno de um eixo estável, ou ponto fixo. No desenho espacial traçado,



geralmente se identifica uma linha em meia-lua, ou de um semicírculo (em “U”), sendo por isso uma trajetória pendular, como o próprio nome sugere. O pêndulo também pode ser chamado de *swing*<sup>11</sup> ou *cloche*, e designa no geral uma qualidade solta e menos tônica de se mover, indo e vindo de um ponto a outro.

A figura 2 exemplifica algumas dinâmicas pendulares nas aulas de Eva, com os bailarinos partindo da posição em pé.



**Figura 2.** Registros fotográficos de exercícios no quais o pêndulo nos membros superiores (*swing* de braços) é explorado.

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

No quadro à esquerda observamos o pêndulo de braços na fase descendente, ou seja, num momento em que os membros se direcionam para baixo, numa descida. O movimento deste mesmo quadro iniciou com os bailarinos em pé e os braços acima da cabeça direcionados ao alto, resistindo à força da gravidade. A visualidade criada sugerem cordas imaginárias que sustentam os braços para cima sendo cortadas, fazendo com que os braços, agora cedendo ao impulso gravitatório, desenhem uma trajetória pendular em “queda livre” à frente do tronco, imprimindo uma linha curva de modo que todo o corpo, neste caso, se engaje junto.

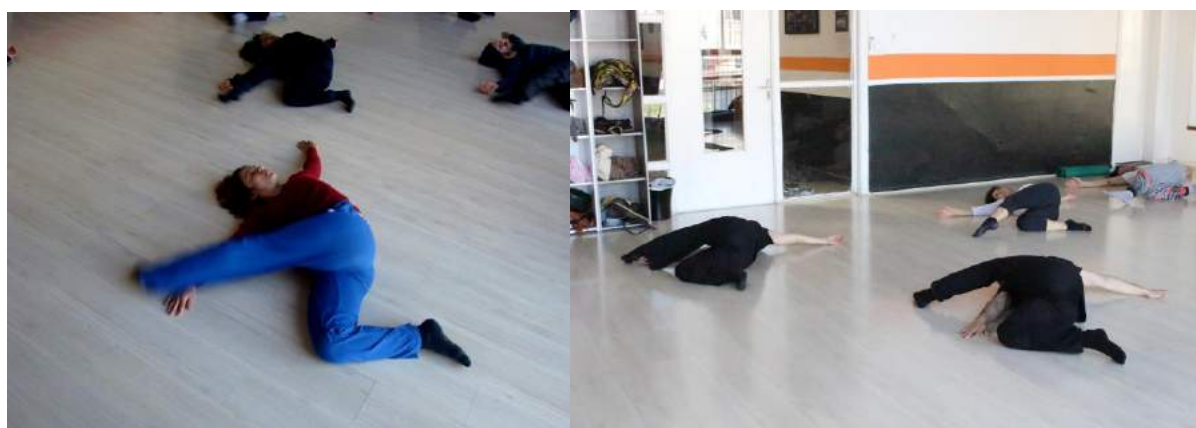
Permitir que a gravidade empurre os braços pra baixo é fundamental nesse exercício. Quando se retira o controle voluntário de segurar o movimento, os segmentos descrevem uma trajetória a partir do seu próprio peso, sendo economizada força e adquirida mais organicidade e fluidez. Quando iniciados pelas mãos e dedos – segmentos da extremidade dos membros superiores – os pêndulos terão um movimento com maior amplitude e um contorno mais periférico. No quadro

<sup>11</sup> Segundo o Dicionário Cambridge online, a palavra *swing* significa se mover facilmente e sem interrupção para frente e para trás (ou para uma direção e outra) (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2017).



à direita da figura 2 temos um exemplo da fase ascendente do pêndulo do braço direito, contra a gravidade.

A figura 3, por sua vez, exemplifica o pêndulo nas pernas com os bailarinos na posição deitada, sendo traçada outra relação com o espaço. O contato mais horizontal com o chão diminui a interferência da gravidade, facilitando uma qualidade mais rasteira do movimento, o qual tende a ser mais solto, econômico e fluido.



**Figura 3.** Registros fotográficos ilustrando o pêndulo em membros inferiores (*swing* de pernas). O membro inferior esquerdo, projetado em ambas as fotos numa extensão (ou semiflexão) para o lado direito, encontra-se no ponto final de sua trajetória pendular no chão. Ele sai desta altura onde está fotografado e ao retornar à linha mediana do corpo<sup>12</sup> se dobra voltando à posição de repouso. A seguir, o membro inferior direito que está em repouso, se projeta estendido ou parcialmente dobrado para o lado esquerdo do corpo, numa trajetória pendular, com o pé buscando um alcance bem periférico. Em ambas as imagens o pêndulo é executado com o tronco, cabeça e membros superiores, sendo a base estável.

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

O *swing* de pernas ocorre de maneira geral em alternância de um lado para o outro, mas pode avançar para uma transição de nível de altura, encadeando uma sequência diferente. A pelve, por sua vez, fica num ponto intermediário fazendo pequenas torções para o lado da perna que realiza o pêndulo, trabalhando indiretamente uma espiral na base da coluna vertebral. A intenção que guia esse movimento deve prezar por deixar o membro de ação livre de esforços desnecessários, pois a ideia do pêndulo é valer-se do peso do próprio segmento para ditar o ritmo e a logística da trajetória pendular a ser desenhada no espaço.

<sup>12</sup> A linha mediana do corpo divide-o imaginariamente em duas metades iguais: direita e esquerda.



Para quem executa o movimento há uma sensação de lançamento rasteiro da perna; um “deixar ir” que permite a soltura de parte da musculatura do membro que pendula.

Dando seguimento às facetas do estudo do peso e do esforço mínimo, chegamos ao *momentum*<sup>13</sup>. Na dança este termo geralmente diz respeito a um ponto específico presente em um movimento circular de membros superiores, entre duas fases de aceleração do movimento, ou entre o fim de um círculo completo de braços e o início de outro. Pode ser visto como uma paragem temporária, tendo a qualidade de um “respiro”, uma suspensão. Por ser geralmente explorado em sequências circulares de braços, o *momentum* está associado ao exercício das chamadas *overcurves*, ou curvas por cima, no qual um braço está sempre logo em seguida do outro, “a reboque” (figura 4).



**Figura 4.** Registros da dinâmica do *momentum* no exercício da curva por cima.  
Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

É precedido por um impulso que realiza o movimento circular de braços (fase ascendente), e dá-se no momento da redução passageira do tempo, quando ambos

---

<sup>13</sup> O *momentum* aparece na literatura como um conceito relacionado às leis de Newton, possuindo equações e raciocínios físicos específicos para ser precisamente calculado (HAMILTON, LEWIS e LUTTGENS, 2013). No entanto, atentamos à instância qualitativa do *momentum*, não se preocupando em contemplar essas representações matemáticas. O *momentum* também é bastante conhecido nas técnicas do contato improvisação e nos textos de seus praticantes, com o mesmo sentido de suspensão.



os braços estão no nível mais alto da trajetória – acima da cabeça, em direção ao teto – e sua força de ação se “anula” brevemente com a força da gravidade. Adiante, reaceleram de volta ao desenho circular que estavam executando (entrando na fase descendente, para o chão) ou pausam, voluntariamente, não completando sua trajetória.

Identifica-se uma dinâmica equivalente no movimento mecânico da montanha russa, num parque de diversões. Quando a pensamos partindo do solo e engrenando numa trajetória ascendente em diagonal, notamos a resistência da força gravitacional sobre o carrinho e as pessoas que nele estão. Em um dado momento o carrinho não encontrará essa mesma resistência, e passará por um momento de suspensão, precedente à “queda”: o *momentum*.

Embora pareça um movimento creditado unicamente aos membros superiores, encontramos na ação da cabeça um papel fundamental, uma vez que ao se inclinar perifericamente à frente, para longe do centro do corpo, a cabeça auxilia os braços a ganharem velocidade e organicidade no seu *timing*.

Dentro do corrente princípio aqui discutido também está um exercício tão importante quanto os movimentos já mencionados: o lançamento e abandono de um segmento corporal no espaço. Essa noção é particularmente difícil de ser assimilada, pois os bailarinos geralmente apresentam o hábito de conduzir e controlar exageradamente um segmento quando o mesmo é lançado/”jogado” no espaço. Por meio desse exercício a própria relação com a gravidade e o entendimento do peso são mais bem desenvolvidos.

Estando deitados no chão com os quadris e joelhos dobrados, pés apoiados no chão, e braços ao longo do corpo, os bailarinos lançam separadamente os membros superiores e inferiores pra cima: primeiramente um a um, alternando os lados (quadro esquerdo – figura 5) e então simultaneamente com todos os membros (quadro direito – figura 5).



**Figura 5.** Registros fotográficos ilustrando o exercício de lançar um segmento e abandoná-lo para cair de volta ao chão.

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Eva Schul sugere que suprimamos o impulso de controlar a fase de descida do segmento lançado, permitindo que a força gravitária seja a única responsável pelo retorno do membro ao solo, a partir do seu peso propriamente dito, em “abandono” até cair de volta ao chão. A sensação da projeção e queda combinadas aumenta exponencialmente a percepção do peso nos segmentos trabalhados.

Todos esses exercícios e elementos são estratégias de estudo do peso que configuram importantes referências nas coreografias propostas no segmento final da aula, quando os princípios organizativos apreendidos são aplicados com maior evidência, e se relacionam de maneira mais palpável com os propósitos técnicos, estéticos e poéticos da professora.

Esse tópico apresenta por fim o estudo do esforço mínimo. Aqui, sugerimos extrapolar a ideia de esforço como maior empenho ou excesso de força colocada em determinada ação, e evitar a compreensão de esforço mínimo como a não necessidade de esforço. No campo da dança a noção de esforço pode ir além das compreensões comumente assumidas, sendo um conceito chave para decifrar as qualidades do movimento, auxiliando numa gestão inteligente dos esforços, resultando em movimentos de maior qualidade e eficácia e favorecendo uma maior longevidade do bailarino em seu fazer dança.

Para Laban (1978), sempre há um esforço quando agimos, mesmo em ações como flutuar, onde o esforço corresponde à um estado de leveza, um peso leve. O





teórico pontua que a noção de esforço está centrada nas possíveis alterações e nuances que os fatores de movimento peso, espaço, tempo e fluência revelam de modo singular. Na análise de nosso estudo para a compreensão da técnica de Eva Schul, tal princípio organizativo parte do entendimento de que o corpo deve usar seu peso de maneira inteligente e econômica, sem ativação de musculaturas desnecessárias à realização do movimento. Em consonância a esse pensamento, a também pioneira da dança gaúcha Cecy Franck (2013) indica que o uso adequado dessa energia é um dos princípios fundamentais que norteiam a aprendizagem técnica em dança, estando o foco do corpo dançante direcionado para a quantidade de força necessária à execução do movimento desejado. Nessa dinâmica se busca recorrer a certa maestria sobre o movimento, na qual o corpo conhece primeiro o caminho para realizá-lo, para então fazê-lo de maneira que economize energia.

Essa logística de aprendizado envolvendo a memorização e a repetição consciente é uma conduta presente nas aulas de Eva Schul. Os exercícios compõem uma aula de estrutura coreografada, exigindo disponibilidade para apreensão visual e cinestésica<sup>14</sup> dos movimentos por parte dos bailarinos. Os corpos dançantes vão adaptando os caminhos técnicos propostos conforme as habilidades possíveis na aula em questão ou período evolutivo do seu desempenho.

Um exemplo que mais evidencia a aplicação do estudo do esforço mínimo é o deslocamento em torção no nível baixo (figura 6).



**Figura 6.** Capturas de tela de registros videográficos do exercício de deslocamento no nível baixo (parte I).

Fonte: Acervo fotográfico de pesquisa.

<sup>14</sup> Tais movimentos são ensinados ora por demonstração ou marcação, ora por orientação verbal e imagética. Em ambos os casos, os bailarinos vão compreendendo as sutilezas, assimilando os comandos e visualidades sugeridas, e se aproximando – a seu ritmo – da sequência proposta pela mestra.



Os bailarinos estão em posição deitada (quadro esquerdo – figura 6), e com a face anterior do corpo para baixo iniciam o movimento de torcer o corpo até se virarem para cima a partir do pé direito (quadro direito – figura 6).

O peso do corpo vai sendo transferido gradual e sequencialmente de articulação em articulação, passando por todo o membro inferior, tronco, e membro superior, que está em oposição, resistindo ao movimento de virar o corpo para cima (quadro esquerdo – figura 7). A face anterior do corpo só irá virar completamente para cima quando toda a linha de oposição entre a extremidade do pé direito e da mão contrária a ele estiver dissipada (quadro direito – figura 7).



**Figura 7.** Capturas de tela de registros videográficos do exercício de deslocamento no nível baixo (parte II).

Fonte: Acervo fotográfico de pesquisa.

Estando com a face anterior do corpo para cima, a mão esquerda dos bailarinos iniciará o movimento de torcer o corpo até virá-lo para baixo (figura 8), repetindo a dinâmica espiralada num ritmo orgânico que não deve negligenciar a passagem gradual por cada articulação e segmento existente na linha da torção. Há uma busca de isolamento e estabilização do movimento pelas partes do corpo que não executam o deslocamento em torção de modo aparente.



**Figura 8.** Capturas de tela de registros videográficos do exercício de deslocamento no nível baixo (parte III).

Fonte: Acervo fotográfico de pesquisa.

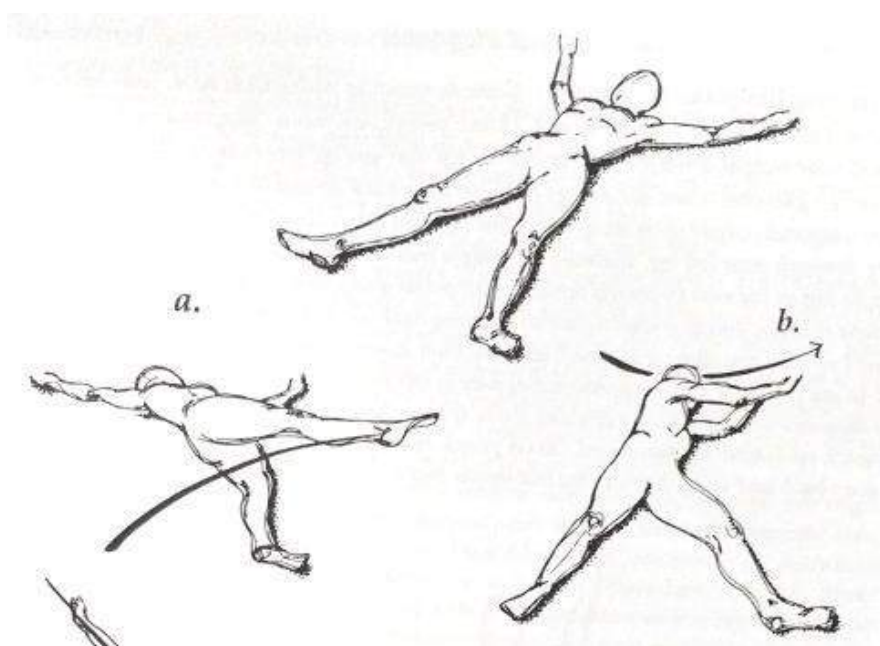
O exercício ocorre de maneira segmentada, porém em fluxo ininterrupto, com um segmento sendo levado pelo outro “a reboque”. A qualidade rasteira e relaxada, porém não passiva, é importante nesse exercício. Quanto mais próximo do chão ele ocorre, menor a força exigida contra a gravidade, e mais inteligente o uso das tensões e vetores intrínsecos ao deslocamento. O estudo do esforço mínimo ocorre exatamente nessa modulação econômica das forças empreendidas no movimento, de forma que nenhuma tensão desnecessária seja adicionada nesse ato de virar-se para mudar de lugar. Uma vez se apropriando dessa noção, os bailarinos passam a fazer o exercício de um jeito deliberadamente orgânico, fluído e guiado somente pelo ritmo que cada peso e cada corpo imprimem nesse *deslocar-se*.

O estudo do esforço mínimo pode ser considerado ainda consonante à noção de oposição e contralateralidade trazida por Irmgard Bartenieff, com quem Eva teve uma breve, porém significativa formação numa das vezes que morou em Nova York (EUA), na década de noventa. Daí surgiram importantes influências sobre tópicos em postura corporal, exercícios terapêuticos, alinhamentos funcionais e abordagens somáticas, fortalecendo um aspecto perceptivo e ainda mais sensível da fisicalidade e fluidez já identitárias em suas aulas e seu fazer dança.

No referido exercício de oposição e contralateralidade (figura 9) o braço desenha espacialmente uma linha de tensão oposta à linha da perna contrária, configurando uma espiral/torção na coluna vertebral e tronco, segmentos que agem como intermediários no trânsito de esforços e energias mais periféricas (HAAS, 2012).

RESENDE, Fellipe Santos; SILVA, Suzane Weber da. Princípios organizativos de movimento nas aulas de dança contemporânea de Eva Schul. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.317-338, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**Figura 9.** Imagem de livro representando movimentos em que a contralateralidade e oposição de membros é explorada nos exercícios de Bartenieff.  
Fonte: HACKNEY, 2003.

A mestra Eva Schul indica o peso e o esforço mínimo como fundamentais de serem estudados para que os conceitos trabalhados em suas aulas sejam incorporados. Ela relata que uma das ações principais é não fazer força onde não precisa, sendo essa uma das questões que ela considera mais orgânicas de seu trabalho: “Quanto menos esforço, mais o corpo vai. O corpo se entrega e faz um movimento bonito quando está entregue às forças da gravidade, vetoriais e tudo mais” (SCHUL, 2017).

### **Estudo do fluxo e da qualidade de fluência**

Como já mencionado por Soares (2014), o fator fluxo no trabalho de Eva Schul é um elemento marcante e muito característico de sua técnica. A própria mestra corrobora essa questão em seus discursos, sendo a qualidade fluída dos movimentos um fator presente e singularmente aplicado no conjunto de suas proposições, tanto em sala de aula quanto em suas produções coreográficas.



Sendo determinante da qualidade a ser apresentada pelo corpo dançante, o fator fluxo refere-se à tensão muscular usada para deixar o movimento fluir, podendo ser designado como fluxo livre/não interrompido ou fluxo controlado (FERNANDES, 2006), e dizendo respeito ao encadeamento dos movimentos. Além de estar relacionado ao sentimento e também à emoção, o fator fluxo relaciona-se com o “como” do movimento (FERNANDES, 2006), conferindo fortes traços dramáticos à dança onde é impresso.

A qualidade de fluência - ou fluidez - é fortemente influenciada pela ordem em que são acionadas as diferentes partes do corpo (LABAN, 1978), e no trabalho técnico proposto por Eva, com a modulação sequencial dos movimentos de modo contínuo e engajado, um verdadeiro exercício de encontrar a conectividade entre os elementos que compõe uma dança. Essa predileção da técnica de Eva valoriza exercícios e sequências com fluxo livre, dando ao intérprete e ao espectador (SOARES, 2014), e de forma estendida, ao bailarino e ao observador da aula, a sensação de continuidade ou não interrupção dos movimentos.

O estudo dessa qualidade exige um estado de corpo que pratique a ação de deixar fluir, de deixar os segmentos serem conduzidos num ritmo orgânico, de acordo com suas próprias dimensões, volumes e demais traços. Do mesmo modo, ela não implica um simples deixar que as coisas aconteçam, sem um mínimo de propriedade ou consciência sobre as intenções de estudar essa dinâmica. É necessária uma refinada atenção e noção do peso de cada parte do corpo para permitir que os segmentos desenhem as linhas desejadas na massa do espaço e sejam conduzidos de maneira menos “dura”.

Estudar o fluxo para atingir uma qualidade de fluência nos movimentos diz respeito a ter atenção ampliada às transições e espaços do ‘entre’, existentes no nosso mover. Em muitos exercícios os bailarinos são estimulados por Eva a não deixarem o movimento *staccato*, de forma que a transição de um movimento para o outro não seja evidenciada. Nesse sentido, espera-se que este ‘entre’ seja suavizado e ocorra sem distinções claras de quando um movimento termina e o outro inicia.



Nas aulas, muitos exercícios preparatórios envolvendo o estudo do fluxo incluem mobilizações isoladas a articulações específicas, movimentos que trocam de nível de altura, sequências de acumulação, saltos, giros, e deslocamentos. Este princípio faz eco ao estudo da modulação tônica e do isolamento segmentar (princípio não abordado neste artigo), à medida que preza por uma sensação mais articular do movimento (com tónus voluntariamente colocado como mais “solto”, “frouxo”, “fluido”), do que muscular (com tónus mais explosivo e de qualidade muito contraída/rígida).

Exemplos possíveis para esse o estudo do fluxo e da qualidade de fluência incluem o exercício de mobilização articular de membros superiores com torção de tronco (figura 10), e o de mobilização de quadris (figura 11). Em ambos os exemplos os bailarinos devem carregar a intenção já descrita de não explicitar quando um movimento acaba e o outro inicia. A fluidez presente nos intervalos dos movimentos deve ser a condutora mor do exercício.



**Figura 10.** Registros fotográficos compondo sequência de mobilização articular de membros superiores com torção de tronco. Embora os segmentos sejam acionados separadamente (dedos,



mão, punho, cotovelo, ombro) o intervalo entre o movimento de cada segmento é suavizado, de forma que ele ocorra com fluência, sem paradas evidentes.

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.



**Figura 11.** Registros fotográficos do exercício de mobilização de quadris. Os movimentos de rotação externa e interna, flexão e extensão são explorados nesses segmentos com o fluxo do tipo não interrompido.

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

As transições devem encontrar-se encadeadas num fluxo que é significativamente livre para não destacar nenhum movimento dentro da sequência como um todo, mas ativo o suficiente para não haver abandono do segmento mobilizado. A condução sensível e uma atitude consciente dos bailarinos são, pois, fundamentais para que os movimentos em fluxo livre não sejam experiências passivas de corpo.

Nesses dois exemplos, é interessante notar que a virtuosidade não depende necessariamente de membros com grandes amplitudes, mas resulta da qualidade da fluência e do ritmo organicamente encadeado, algo bastante sutil, que explora uma

RESENDE, Fellipe Santos; SILVA, Suzane Weber da. Princípios organizativos de movimento nas aulas de dança contemporânea de Eva Schul. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.317-338, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



poética de conectividade entre as partes componentes de uma sequência coreografada, e numa visão macro, as partes integrantes do sujeito que dança.

### **Dançando movimentos por ora conclusivos**

Embora apresente uma abordagem metodológica de aplicação única, esta pesquisa busca seguir desdobrando reflexões produtivas a partir dos materiais oriundos desta rica técnica corporal, intencionando subsidiar de alguma forma pesquisas futuras e produções na área do movimento dançado.

Os princípios organizativos apresentados nesse artigo devem ser pensados em constante relação, tendo sido separados somente para fins de análise. Por estarem sobrepostos em vários pontos das aulas, se interdependem, complementam e dão suporte, podendo inclusive ser explicados um em virtude do outro, dada tamanha intersecção existente.

Eles sugerem caminhos específicos para o corpo transitar tanto no vocabulário de elementos existentes em suas aulas quanto em aulas de outros gêneros/estilos, motivo pelo qual se encontram presentes muitos bailarinos com bases técnicas diferentes. Independente do *background* formativo os corpos dançantes acessam essas propriedades de modo singular, sendo possível que alunos de diferentes níveis técnicos e gerações – desde a menoridade até bailarinos com mais de cinquenta anos – incorporem e se apropriem dessas noções e subsídios para dançar, sugerindo uma potente atualidade e acessibilidade da técnica em questão.

Assim como Dantas (1999), compreendemos que a prática do aprendizado coreográfico é uma maneira de formar corpos dançantes e, nesse sentido, uma ação formativa. As aulas de Eva Schul oferecem ferramentas que nos auxiliam a brincar com a gravidade, a fluir nas sensações, a trocar experiências. Em cada repetição coreografada e estudo de um princípio sua técnica age como um modo de construir danças, de formar corpos com subsídios de arte.





Sua ampla trajetória enquanto pedagoga reúne mais de quarenta anos de pesquisa na matéria da carne, numa modernidade contemporânea que busca aprender, ensinar e ampliar horizontes em torno dos movimentos dançáveis por um indivíduo.

Cada um dos caminhos aqui apresentados supõe uma atitude de corpo que, num panorama maior reporta à técnica de Eva Schul, configurando uma identidade e assinatura estética para suas aulas. Há assim um constante movimento de princípios se dando as mãos para conferir estados de corpo singulares a essa técnica, estados de corpo dançando Eva Schul.

### Referências:

BRENNAN, M.A. Every little movement has a meaning all its own – Movement analysis in dance research. In: FRALEIGH, S.H.(Ed.); HANSTEIN, P.(Ed.). *Researching dance: Evolving modes of inquiry*. University of Pittsburgh Press, 1999.

CAMBRIDGE DICTIONARY. *Cambridge University Press*. Disponível em <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/swing>. Acesso em 13/08/2017, 22:20h.

DANTAS, M.F. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, v. 7, n. 13-14, 2007.

\_\_\_\_\_. Eva Schul: uma vida para reinventar a dança moderna e contemporânea. In: SÃO PAULO. SECRETARIA DE CULTURA. *Figuras da Dança: Eva Schul*. São Paulo: Governo do Estado de SP, 2013.

FERNANDES, C. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2ª ed. Annablume, 2006.

FITT, S.S. *Dance Kinesiology*. 2<sup>th</sup> ed. Schirmer Cengage Learning, 1996.

RESENDE, Fellipe Santos; SILVA, Suzane Weber da. Princípios organizativos de movimento nas aulas de dança contemporânea de Eva Schul. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.317-338, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



FRANCK, C. *Dança Moderna: movimentos fundamentais organizados segundo os princípios da técnica de Martha Graham*. Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

HAAS, J.G. *Anatomia da Dança*. Barueri, SP: Manole, 2012.

HACKNEY, P. *Making connections: Total body integration through Bartenieff fundamentals*. 5<sup>th</sup> ed. Routledge, 2003.

HAMILTON, N.; WEIMAR, W.; LUTTGENS, K. *Cinesiologia - Teoria e Prática do Movimento Humano*. 12<sup>a</sup> ed. Guanabara Koogan, 2013.

LABAN, R.V. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LESTE, T.R. *Dança: modos de estar – princípios organizativos em dança contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

SCHUL, E. *Entrevista concedida a [Autor]*. Porto Alegre/RS, 16 de Agosto de 2017.

SOARES, A.C.M. *Raqs el Jaci/Dança de Jaci: hibridação por antropofagia entre a dança do ventre e a poética de Eva Schul*. (Dissertação) Mestrado em Artes Cênicas. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

SUQUET, A. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RESENDE, Fellipe Santos; SILVA, Suzane Weber da. Princípios organizativos de movimento nas aulas de dança contemporânea de Eva Schul. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.317-338, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**PINA: QUANDO A DANÇA PODE  
ROMPER O DISCURSO**

**RITA BRUÇO**



## PINA: QUANDO A DANÇA PODE ROMPER O DISCURSO

Rita Bruço<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe uma análise da obra *Barba-Azul* (1977) de Pina Bausch – considerada a primeira com as características da *Tanztheater* – e, por meio dela, busca perceber sua linguagem/presença e discurso/materialidade, indicando formas de revelá-las enquanto uma dança-teatro própria, numa tessitura que possa permitir outras singularidades. Dialogando com Hans Gumbrecht, Michel Foucault, José Gil, Ciane Fernandes, Katia Canton, entre outros, enfatiza os aspectos da obra que podem ser percebidos em todo o repertório de Pina Bausch a partir de 1977.

**Palavras-chave:** Pina Bausch; Dança-teatro; Singularidades.

## PINA: WHEN DANCE CAN BREAK THE SPEECH

**Abstract:** This article propose an analysis of criation Pina Bausch's *Barba-Azul* (1977) - considered the first with the characteristics of the *Tanztheater* - and, through it, seeks to evidence its language/presence and materiality/discourse, indicating ways of revealing them as a itself dance-theater, in a texture that could allows for other singularities. Dialoguing with Hans Gumbrecht, Michel Foucault, José Gil, Ciane Fernandes, Katia Canton, among others, it talks about aspects of the work that can be perceived throughout the repertoire of Pina Bausch from 1977.

**Keywords:** Pina Bausch; Dance-theater; Singularities;

Muitas são as publicações a respeito da produção artística de Pina Bausch, algumas oriundas de extensas pesquisas acerca de aspectos de seu trabalho, articulando-os com outras áreas do saber e conferindo-lhe o caráter definitivo exponencial do que ela própria denominou de *Tanztheater*<sup>2</sup>. Neste exercício reflexivo sobre o discurso<sup>3</sup> de Pina, referenciando um de seus trabalhos, *Blaubart. Beim Anhören einer Tonbandaufnahme von Béla Bartóks Oper "Herzog Blaubarts*

---

<sup>1</sup> Rita Bruço - Graduanda do Curso de Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Bailarina-intérprete, coreógrafa, professora-artista e fotógrafa.

<sup>2</sup> *Tanztheater*, neste texto, será referido como dança-teatro, intencionalmente mantendo o hífen seguindo a regra gramatical vigente, pretendendo ressaltar que, como resultado da união dos compostos formados por substantivo + substantivo, obtém-se um novo composto, com sentido único.

<sup>3</sup> Discurso, no presente artigo, sob a perspectiva foucaultiana em que as relações de poder estão intrinsecamente ligadas ao enunciado.



*Burg*<sup>4</sup>/Barba-Azul (1977), o olhar será direcionado sobre a prática discursiva desta obra, examinando e relacionando determinados pressupostos da sua linguagem, percebendo que tal tarefa é o que pode singularizar o trabalho em dança-teatro, uma vez que o processo criativo de Pina esteve irremediavelmente ligado às subjetividades de seu contexto.

Ciane Fernandes (2007, p. 28) traz a seguinte descrição ao tecer considerações estéticas da dança-teatro de Pina:

Nas obras de Bausch, dança e teatro são trazidas ao palco como **linguagem**, mas não como uma totalidade de corpo-mente ou **forma-conteúdo**. Ao contrário, a natureza linguística daquelas artes é explorada como intrinsecamente fragmentada. Através da fragmentação e da repetição, seus trabalhos expõem e exploram a lacuna entre a dança e o teatro, a nível estético, psicológico e social: movimentos não completam palavras em busca de uma comunicação mais completa; o corpo não completa a mente em busca de um ser total ou de uma maior presença no palco. (grifo nosso).

A despeito de Sparshott<sup>5</sup> (1995) ter recusado à dança, o estatuto de uma linguagem elencando razões para tanto, autores da dança que não referendam esta linha teórica ainda se utilizam do termo “linguagem”, principalmente quando referem-se ao trabalho de Pina, seja para identificar o limite entre a multiplicidade de narrativas contidas em seu trabalho, seja para tentar comunicar descritivamente a inegável materialidade expressa em suas obras.

## DA LINGUAGEM COMO PRESENÇA

A pós-modernidade produziu inegáveis alterações na forma como nos relacionamos e percebemos o mundo, e *destemporalizou* o que tínhamos como dado: o presente como consequência de um passado distinto, que possibilitava pensar o futuro aberto a possibilidades. A contemporaneidade trouxe o sentimento

---

<sup>4</sup> Traduzindo: Enquanto ouve uma gravação em fita do “Duque do Castelo do Barba-Azul” de Béla Bartók.

<sup>5</sup> Francis Sparshott (1926): é filósofo e professor inglês, que dentre outras obras, publicou em 1995, *A Measured Pace: Toward a Philosophical Understanding of the Arts of Dance*, obra que apresenta 18 razões para que a dança não seja considerada como linguagem.



de ameaça ao que está por vir, *destotalizando* as concepções universais que descreviam o que deveria ser o sujeito, e *desnaturalizando* sua ação neste mundo, afastando-o do contato com a natureza; a matéria que permitia um referencial seguro do mundo externo, a partir disso, não mais centrado em sua figura. Tais condições levam ao coma da hermenêutica, enquanto campo de premissas centradas no sujeito cartesianamente separado entre corpo e mente, conferindo-lhe o poder de atribuir sentido aos objetos, onde o corpo assumia uma posição secundária e subserviente; um instrumento (GUMBRECHT, 2010). O fracasso em ordenar o mundo e fazê-lo funcionar de acordo com a sua capacidade de ação leva a um campo de análise que possa dar conta de “dizer este mundo” sob outro paradigma. Hans Gumbrecht, também alemão como Pina Bausch, propõe um campo não hermenêutico, problematizando o ato interpretativo agora ausente de uma teoria hegemônica que dê conta de condicioná-lo. Partindo da teoria semiótica de Hjelmslev<sup>6</sup> mapeia a relação de expressão (significante) e conteúdo (significado) e relaciona isoladamente suas divisões: forma da expressão e substância da expressão; e forma do conteúdo e substância do conteúdo. Com isso, propõe a possibilidade de considerar a expressão sem necessariamente associá-la ao conteúdo: [...] *não mais procuramos identificar o sentido, para logo resgatá-lo, porém, indagamos as condições de possibilidade de emergência das estruturas de sentido* (GUMBRECHT, 2010, p.397).

Destas estruturas, o autor observa o que denomina de *culturas de presença* (GUMBRECHT, 2009, p.13):

Uma cultura de presença [...] integrará igualmente a existência espiritual e física em sua autorreferência humana [...] os seres humanos se consideram como parte do mundo de objetos ao invés de serem ontologicamente separados dele e [...] buscam apenas inscrever seu comportamento no que consideram ser estruturas e regras de uma determinada cosmologia (chamamos de “rituais” os quadros situacionais para que tais tentativas correspondam a quadros cosmológicos mais amplos). [...] é muito menos

---

<sup>6</sup> Louis Trolle Hjelmslev (1899-1965): foi linguista dinamarquês que, em parceria com Hans Uldall, desenvolveu a teoria semiótica adotada por Ferdinand de Saussure (cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma).



óbvio quais papéis a linguagem pode desempenhar em culturas de presença (ou, ainda, em um mundo visto a partir de uma perspectiva da cultura de presença).

Sob esse aspecto, Hans Gumbrecht elucida algumas ligações que entende possíveis entre linguagem e presença, dentre as quais destacamos a linguagem como uma realidade física que atinge uma forma que *precisa ser alcançada, devido ao seu status de objeto no tempo [...] possui um “ritmo” — um ritmo que podemos sentir e identificar independentemente do significado que a linguagem “carrega”* (GUMBRECHT, 2009, p.13-14). Como segundo destaque, trazemos a linguagem como experiência estética (GUMBRECHT, 2009, p.15):

[...]Para Luhmann<sup>7</sup>, a comunicação no sistema da arte é uma forma de comunicação na qual a percepção puramente sensória não é apenas uma pressuposição, mas um conteúdo carregado, junto com um sentido, pela linguagem.

Assim balizamos nossa proposição de análise, num campo que possibilite o entendimento da dança-teatro para além do que tem sido dito sobre ela (em narrativas que lhe conferem sentidos): um lugar de fala, onde a “linguagem” é considerada presença significativa, e possibilita a emergência de múltiplas estruturas de significado que permeiam a sua materialidade. Essa materialidade dialoga com o que comenta Ciane Fernandes (2007, p. 30): *É através da imagem corporal que o esquema de gestos e posturas de uma sociedade é transmitido. A identidade corporal individual não é autêntica nem contrastante à sociedade. O corpo individual é um corpo social.* Um social que reúne, em sua base fundante, as características que moldam e posicionam os sujeitos, conferindo-lhes identidades e determinando do que são capazes ou não de fazer, por meio de uma materialidade expressa em discurso.

---

<sup>7</sup> Niklas Luhmann (1927-1998): foi sociólogo alemão apontado como um dos principais autores das teorias sociais do século XX.



## DA MATERIALIDADE COMO DISCURSO

O discurso levado à potência foucaultiana é aquele que pode ou não legitimar as estruturas de poder existentes, onde a palavra não importa, necessariamente, pelo que é ou faz, mas pelo que diz. E este poder está diretamente relacionado ao conhecimento, na medida em que o valorizamos (o quê?), o distribuimos (como?), e o atribuímos (a quem?).

[...]suponho que, em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999. p. 8-9)

Os engendramentos dos discursos formam aquilo que tomamos como válido, que, em maior ou menor grau, definem aquilo que é permitido ou inaceitável e que, em última análise, tensionam ou mantêm o *status quo*. Cumpre ainda grifar o sentido de autoria dado por Michel Foucault, que considera autor não apenas o produtor de um enunciado, mas o relaciona a outros que o fazem, enquanto agrupamento, sendo capaz de conferir unidade e significações ao formulado, cujo papel desempenha conforme recebe de sua época ou, ainda, conforme for capaz de modificá-lo (FOUCAULT, 1999). No que tange ao que seria uma análise discursiva, trazemos, nas palavras de Foucault (2008, p. 31):

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?

Neste sentido é que propomos uma análise reflexiva sobre a obra de Pina Bausch, entendendo-a como materializada em linguagem enquanto presença de um discurso autoral de criação, que incidiu sobre o tabu da sexualidade, dada em sua





perspectiva mais ampla, como representação de gênero. Afinal, o que está expresso no discurso de Barba-Azul, sob os aspectos de criação trazidos, que tornam a abordagem de gênero singular?

## DA ESTÉTICA E DAS INFLUÊNCIAS DE PINA

Antes de abordar diretamente a obra em questão, cumpre dizer sobre alguns aspectos da dança-teatro que reverberam diretamente sobre a sua criação. O itinerário de Pina na dança começa em 1955 com Kurt Jooss<sup>8</sup>, passa pela Julliard School em Nova Iorque e retorna para a Alemanha em 1962 como bailarina que, em 1969, começa a coreografar na companhia criada por Jooss. Em 1973 torna-se diretora do Balé da Ópera de Wuppertal, que ela logo renomeou para Tanztheater Wuppertal. *Bausch incorpora e altera suas influências. Seus trabalhos incluem a interação entre as diferentes formas de artes como nos Estados Unidos dos anos sessenta, mas de uma forma crítica.* (FERNANDES, 2007, p. 23) Pina levava a termo a grandiosidade teatral em figurinos elegantes, bailarinos-intérpretes maquiados e a criação de espaços amplos em suas cenas. Mais do que para ser grandioso, a escolha dos elementos cênicos para Bausch cumpriam outro papel, como nota Ciane Fernandes (2007, p. 24)

Seus figurinos e maquiagem determinam seus papéis sociais e sexuais[...]. A política do corpo não é a de sua provocante nudez interagindo com as outras artes em ambientes extra-palco, como nos anos sessenta. Na dança-teatro de Bausch, o corpo estimula a nostalgia por uma *Belle Époque* e então ridiculariza estes conceitos de beleza a ele impostos. Estereótipos de períodos progressistas como os anos vinte e trinta, personagens hollywoodianos com casacos de *vison* ou *smoking*, ou com vestidos rodados dos anos sessenta norte-americanos, são criticamente expostos em estranhos e compulsivos gestos e contextos.

Esse contexto, onde gestos da vida cotidiana eram retratados na mesma medida em que um gesto coreografado, demonstra que, tanto na vida, quanto na

---

<sup>8</sup> Kurt Jooss (1901-1979): bailarino e coreógrafo alemão que, apesar de ter sido influenciado pelo expressionismo germânico ao qual pertenciam Rudolf Laban e Mary Wigman, foi membro de um movimento subsequente denominado de *Neue Sachlichkeit* (Nova Objetividade), cujo foco era retratar as realidades sociais de seu tempo.



dança, existe uma artificialidade latente; tão latente como as repetições que ela rubrica, ou quanto os caminhos de idas e vindas, entre perguntas respondidas e respostas perguntadas aos seus bailarinos-intérpretes, ao início de cada trabalho, a partir de: 25 bailarinos; 12 apresentações de 1977 a 1985, na Europa, Ásia e América do Norte. A única música, em 1h e 50 min de duração do espetáculo, é de Béla Bartók<sup>9</sup> que a compôs em 1911; o espaço tem o chão coberto de folhas nas quais as ações dos bailarinos-intérpretes deixam seus rastros e, cujos únicos objetos são: uma cadeira e um carrinho com um gravador, no qual a música é controlada por um dos intérpretes e reproduzida repetidamente em fragmentos.

A relevância desta obra, razão pela qual é abordada no presente artigo, parte do que coloca Katia Canton (1994, p.152-160):

A inauguração do Tanztheater corresponde especificamente à criação do Barba-Azul. Nessa obra Bausch criou pela primeira vez uma combinação de movimento, música e elementos teatrais que não era nem balé nem ópera. [...] não inclui palavras faladas no palco; Bausch começou a utilizar sistematicamente as palavras só depois desta peça.

## BARBA-AZUL (1977)



*Vinte e cinco*<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Béla Bartók (1881-1945): músico húngaro que compôs *O Castelo de Barba-Azul*, ópera em um ato, inspirado pelo conto Barba-Azul, de Charles Perrault.

<sup>10</sup> [http://www.pina-bausch.de/fileadmin/\\_processed\\_/3/c/csm\\_Ulli\\_Weiss\\_blau\\_30022554\\_50\\_0000\\_500\\_Kopie\\_fc0136e79c.jpg](http://www.pina-bausch.de/fileadmin/_processed_/3/c/csm_Ulli_Weiss_blau_30022554_50_0000_500_Kopie_fc0136e79c.jpg)



Um<sup>11</sup>



Dois<sup>12</sup>

A escolha do Barba-Azul como tema, teve relação com o seu desejo de “lidar não apenas com o desespero de Judith (o nome dado por Bartók à mulher do Barba-Azul), mas também à profunda solidão do próprio Barba-Azul”<sup>13</sup> (CANTON, 1999, p. 162-163). Já na forma como se refere ao que a teria motivado para trazer um conto de fadas ao palco, Pina Bausch revela o seu olhar sobre o conto de autoria de Charles Perrault, poeta francês do século XVI, que tem algumas de suas obras, como *Bela Adormecida* e *Cinderela*, encenadas, ainda hoje, por companhias e escolas de *ballet* no mundo todo. Vale lembrar que a estrutura narrativa destas encenações, o que consta no libreto é, em sua maioria - senão em totalidade - tal qual a versão do conto de Perrault. Com este deslocamento de interesse sobre o conto, verifica-se, como coloca Canton (1994, p.150-151):

Embora tenha utilizado o conto de Perrault como fonte [...] Em Bausch, o que é reforçado não é o motivo do quarto proibido ou a lição de moral especialmente destinada às mulheres. [...] aproveita o tema central do Barba-Azul, o de um homem que se casa com uma mulher e exercita o seu poder destrutivo sobre ela, e o reelabora em cenas episódicas que exibem as emoções mais pungentes e frequentemente ambivalentes que cercam a relação entre este homem e a mulher. [...] não está interessada na trama do

<sup>11</sup> [http://www.pina-bausch.de/fileadmin/user\\_upload/photo\\_maarten\\_vanden\\_abeele.72\\_resized-18\\_Kopie.jpg](http://www.pina-bausch.de/fileadmin/user_upload/photo_maarten_vanden_abeele.72_resized-18_Kopie.jpg)

<sup>12</sup> [http://www.pina-bausch.de/fileadmin/user\\_upload/photo\\_maarten\\_vanden\\_abeele.72\\_resized-20\\_Kopie.jpg](http://www.pina-bausch.de/fileadmin/user_upload/photo_maarten_vanden_abeele.72_resized-20_Kopie.jpg)

<sup>13</sup> Palavras de Pina Bausch em entrevista à Katia Canton (1994) em 19 nov. 1991.



conto. Em Bausch, a narrativa fatural é substituída inteiramente pela narração absurda de emoções. O texto dá lugar ao subtexto.

É um subtexto que emerge em perguntas. As perguntas de Pina, que podem ser um tema, uma palavra, uma situação, um som (etc) começam o processo de criação numa imersão em conversa com os bailarinos-intérpretes. Um, dois meses, até que o que foi obtido é revisitado, num universo de uma centena de motes de partida (frases, pequenas cenas); só então ela parte para uma forma estética, a qual era objeto de uma importante busca para Bausch. (HOGHES, 1989) Uma forma, em Barba-Azul, como descreve Katia Canton (1994, p.168-169):

O dinheiro do Barba-Azul, presente na história de Perrault e no libreto de Bartók, é sugerido aqui pela imagem do poder de manipular o toca-fitas [...] a fita adquire múltiplos papéis durante a peça. Às vezes desempenha o papel de um narrador externo, observando e julgando as personagens. Outras vezes, parece personificar emoções, como a curiosidade, a opressão, o medo. [...] A violência com a qual ele pula continuamente sobre a mulher e a arrasta pelo chão sugere estupro, ao qual ela acaba não oferecendo resistência. Aqui o estupro substitui o assassinato das duas outras versões. [...] A passividade da mulher ao estupro se dissolve em afeição quando ela, a seguir, o abraça em resposta. Esse tipo de interação ambígua revela a natureza contraditória das emoções e dos papéis sociais. A mulher é a vítima, mas ela usa essa condição como arma. O homem é o dominador e o vitorioso, mas, ao mesmo tempo, é prisioneiro de sua própria autoimagem. [...] Imagens de solidão, violência e exploração adquirem força através da manipulação de grandes multidões de intérpretes. Neste caso eles não funcionam como intérpretes, mas como ressonâncias de estados emocionais, derivadas da essência do relacionamento entre Barba-Azul e Judith.

Ressonâncias, reverberações, fragmentos exagerados, sequências de repetição... Mesmo sendo uma das características mais conhecidas de Pina, é importante dizer que repetir era repetir. Não era acumular, nem reordenar. Havia uma certa circularidade no fluxo de suas composições, onde o tempo era estendido em movimentos conhecidos, como se o espectador pudesse, durante isso, acomodar o que já sabia (porque era repetido), tendo meios de entrar ou sair daquele estado provocado pelas sequências. Não apenas o espectador, mas o bailarino-intérprete, ao repetir, tinha seu estado inicial alterado e, talvez, revelar o “depois” de um “antes” com um “durante” intenso, fosse a “nudez” praticada por Pina



Bausch. Uma nudez que revela o óbvio e, que por óbvio, não se percebe. Em Barba-Azul, reconhecido conto transformado em ópera, cuja moral não era favorável às mulheres, Pina traz uma abordagem que não é favorável a ninguém, como nota Canton (1994, p.173):

[...]A solidão está no centro da visão de Bausch do conto. É uma solidão que se aplica tanto às mulheres quanto aos homens, já que elas são oprimidas, como vítimas e eles precisam lutar a fim de manter sua imagem de força. Essa solidão é mostrada abstratamente por gestos e, às vezes, é representada pelo uso de acessórios, como, por exemplo, uma boneca de plástico.

À mostra estava também a total despreocupação de Pina em recontar a história ou em resolvê-la ao modo como os contos são narrados, onde o bem vence o mal e todos são felizes para sempre. Pina cria camadas. De folhas, de roupas, de movimentos e de sonoridades que projetam uma investigação sobre a essência. Revela encobrendo, descobre revelando. *Seu interesse se concentra particularmente sobre o “mito” ou artefato cultural, por que ele proporciona ao coreógrafo material importante sobre o efeito desumanizante dos clichês e das convenções sociais.* (CANTON, 1994, p. 182)

Judith, morre depois de ser violentamente jogada de um lado para o outro por Barba-Azul que, como um clichê, desaparece em cena. O espaço escurece até que ele não possa mais ser visto. Bailarinos-intérpretes repetem movimentos ao som de palmas, cuja cadência diminui até cessar e, com aqueles corpos imóveis, como que vazios de reverberação, o espetáculo termina.

## DO DISCURSO DE PINA EM BARBA-AZUL

A materialidade dos corpos em Barba-Azul é inegável. As imagens trazidas foram meramente ilustrativas, pois a dança é uma arte do espetáculo vivo, mesmo em vídeo, muito se perde, pois o “para onde devemos olhar” é direcionado em sua edição. Embora tenha sido possível ter um olhar curioso no vídeo analisado



(BARBA-AZUL, 1997), infelizmente, esta obra não está em turnê desde 1985 e não temos como saber qual seria a recepção do público hoje.

Que os contos de fada permeiam o imaginário e a indústria do entretenimento, disso sabemos e as razões para tanto, que são objeto de estudo aprofundado, não nos interessa recepcionar aqui. Mas, já que a obra foi inspirada num conto, cumpre ressaltar que dele se extraíram e ainda se extraem lições que são visíveis e, pasmem, ainda vigentes em nossa sociedade. E estamos falando de idos do século XVII; à época dos contos, onde a sexualidade tabu, à qual nos referimos, talvez pudesse ser lida como uma “sexualização” das relações, referindo ao conceito de sexo como o biológico, a papéis definidos por ele e a todo o equívoco letal (em muitos casos) de uma visão de mundo antes dos movimentos feministas terem “forçado a porta” e tensionado as relações em uma sociedade patriarcal e machista, três séculos depois. Em 1977, quando Pina pôs Judith no palco, o ocidente também era chacoalhado pelo que viria a ser conhecido como um dos aspectos construídos socialmente, que nada mais é, hoje, àquilo que denominamos como representações de gênero. Aqui também não queremos adentrar neste lugar tão fecundo e diverso, respeitando tudo que podemos manifestar em aporte argumentativo, porque muitos e muitas se debruçaram para que possamos fazê-lo e para que tenhamos evoluído nestes séculos todos. Mas, cabe sim colocar que, na presença daqueles corpos ou de quaisquer corpos, ocorre o que refere Ciane Fernandes (2007, p. 30):

É através da imagem corporal que o esquema de gestos e posturas de uma sociedade é transmitido. A identidade corporal individual não é autêntica nem contrastante à sociedade. O corpo individual é um corpo social – uma construção a nível psíco-físico, constantemente permeada e controlada por repetitivas normas de disciplina em meio a relações sociais de poder.

Pina manteve a identificação de gênero correspondente ao sexo, na escolha do figurino e na escolha da temporalidade (quando os movimentos eram executados) e espacialidade (onde e por quem eram executados). Por exemplo, só



as mulheres foram oferecidas ao Barba-Azul e só os homens mostraram seus corpos ostentando uma virilidade à Judith. Como Pina entrelaça ação e reação como um encadeamento perscrutante, não se pode perceber uma simetria tonal de gênero, como se as mulheres só reverberassem Judith e os homens Barba-Azul, uma vez que o elenco ressoava emoções. Não é assim tão simples como sombras estáticas. Há um sombreamento que é borrado quando as condições são levadas ao extremo e não se percebe, senão, solidões acompanhadas. Não se sabe ao certo porque, mas como em Pina, cada movimento mínimo conta; não deve ter sido em vão que a escolha do que poderíamos chamar de protagonistas, foi de Jan Minarik para Barba-Azul, um bailarino-intérprete visivelmente grande em relação aos demais e de Beatrice Libornati<sup>14</sup> uma italiana muito franzina em relação a Barba-Azul. A força física, característica dada como de superioridade do homem em relação à mulher, estava ali evidenciada e foi, inclusive, pelo uso dela que Judith morre. Pina não nega que há diferenças entre homens e mulheres, não torna a mulher heroína ou a emancipa da sua condição de dominação, muito pelo contrário, revela a manipulação, o que poderia ser um poder diante da submissão. Não condena Barba-Azul, o faz esvanecer num palco, sem nenhuma glória ou tremendo castigo e faz ecoar cada violência, inclusive a que todos estavam à mercê: do abandono de si, quando existem papéis determinados. *O indivíduo e a sociedade formam uma unidade de interações* (SERVOS, 2001, p. 34)

E quando Bausch interage com esta unidade, por meio de escolhas deliberadas sobre *o que* e *como* colocar em cena, o discurso/movimento é este: esta relação acaba assim. Observe que, nesta realidade, também neste palco, nos violentamos e estamos fadados a repetir isso, como repito aqui. Trouxe folhas secas, desnaturalizando aquilo que naturalizamos, colocamos o poder a ecoar num rádio para que todos ouvissem, e dançamos ao seu som, em silêncio e ao som dos

---

<sup>14</sup> Informação obtida na publicação de Katia Canton (1994), apesar deste nome não constar do elenco no release da obra no site da companhia (<http://www.pina-bausch.de/en/works/complete-works/show/blaubart-beim-anhoeren-einer-tonbandaufnahme-von-bela-bartoks-oper-herzog-blaubarts-burg/>).



aplausos de aceitação, tímidos em palmas, até que nada mais nos movesse. – É o que se poderia ouvir/ver quando a cortina fecha. Como traz José Gil (2001, p. 220):

O “performativo”, o “ilocutório” não fariam parte justamente dessas ações implicadas por qualquer fala, “pressupostos implícitos e não discursivos” de todo discurso? O “método Bausch” reduzir-se-ia a uma atenção particular concedida ao ilocutório de qualquer discurso... e à sua transformação em gestos “performativos”. Ou ainda, os seus gestos nada seriam além dos “atos” que acompanham qualquer fala. [...]visa a transformação de imagens artísticas e não, como uma experiência da linguística, a detecção e a transformação do ilocutório em “atos de fala”. O que torna tudo diferente.

Pina Bausch difere porque fala desse lugar, do que sempre esteve implícito, dado em saberes, posto pelas instituições e absorvido socialmente naquilo que se reconhece e, assim, se estabelece. Difere em sua prática discursiva porque, em suas idas e vindas, seus fragmentos e repetições, quebra a regularidade com que se percebe o conjunto de enunciados discursivos e evoca um outro sistema de locução: em movimento. E por meio disso, Pina Bausch é a sua dança-teatro.

## DA PRESENÇA DE PINA NA DANÇA-TEATRO OU QUANDO A DANÇA PODE ROMPER<sup>15</sup> O DISCURSO

*Tô te explicando  
Prá te confundir  
Tô te confundindo  
Prá te esclarecer*

(TOM ZÉ, 1975)

Isso é quase sempre o que ocorre quando se tenta responder, de forma sucinta, o que é dança-teatro. O que mais comumente se ouve, e só sabe disso quem pergunta, é o que ela não é: comum, ainda que seja definida com traços da contemporaneidade em dança. Sobretudo, ouve-se um aparato histórico que

---

<sup>15</sup> Intencionalmente, neste momento, se revela o sentido do verbo transitivo direto romper: penetrar, passar para o interior, permear.





traciona a resposta em anos de segundos, fazendo uma verticalidade cronológica da dança ocidental que, em minutos, acaba na Alemanha e em todos que vieram antes, mas, invariavelmente, em Pina. E a atração que ela exerce é por décadas de produções riquíssimas em tudo o que, felizmente, ninguém conseguiu explicar em palavras, pormenorizadamente, o que é, sem que isso batesse em alguma teoria condicionante do que não é. E por isso, muito ainda se escreve e há de se escrever sobre ela, mesmo com as estruturas do discurso tentando colocar a arte neste lugar menor em relação às outras áreas do saber, ou ainda, fazendo com que quem escreva, cumpra determinados pressupostos do que é tido como “rigor científico”, como se a arte não fosse exatamente um meio pelo qual os rigores podem ser flexibilizados. Enfim, é possível que se delimite o assunto, intentando responder uma questão e se persiga determinadas hipóteses e se discorra sobre isso.

Ciane Fernandes (2007) aqui representa esse tanto de gente da dança que entende a diferença do “em dança” e do “na dança” e se lança num “fora” que acaba dentro, na sua prática, no seu corpo. É o que pesquisadores em dança fazem. Afora o tempo, muitas vezes solitário, em que se afastam do encontro com os seus e com outros corpos, enquanto realizam a árdua tarefa de escrever e realizar o encontro daquilo que este artigo trata: linguagem, comunicação e discurso. Não se trata de nenhuma tentativa de validar esta ou aquela área e, sim, um indicativo para quem pretende se lançar neste mundo fonético percorrendo o caminho pelo corpo: indicativo 1 de rompimento.

A partir da linguagem que se classifica até aqui, demonstra-se claramente que a dança-teatro de Pina Bausch é uma técnica em dança (MAUSS, 2003), pois não há como um corpo não ser modificado, quando colocado em contato com um processo que o modifica, mesmo que o processo seja, como no caso, de dentro para fora. As possibilidades articuladas de movimento e não codificadas (entendendo por código aquilo que pode ser reproduzido em igual forma, sem adentrar no mérito singular, e nominado de forma idêntica, para que possa ser compreendido por quem



pretende executá-lo) produzem tanta reverberação no corpo do bailarino-intérprete, modificando-o, como quem realiza *pliés* como movimento executado numa prática de *ballet*. Apenas exemplificando, pois aqui também não interessa nenhuma classificação, cada técnica que o corpo pode experimentar, desde a considerada mais rudimentar e inominada, até a mais específica (para não confundir com virtuosa) e apurada em terminologias, será tornada ação-palavra (GIL, 2001) em dança-teatro: indicativo 2 de rompimento.

A partir do que escreve Ciane Fernandes (2007, p. 34):

Dentro deste dilema corpo-mente, movimento-palavra, as interpretações, naturalista ou linguista, favorecem um ou outro lado, ao invés de explorar criticamente a relação de poder e a constante e recíproca influência entre palavras e movimentos, seja em dança, seja na vida cotidiana. Uma teoria que questione estas relações de poder requer uma redefinição de “linguagem” além do puramente verbal. Esta teoria incluiria a maior das contradições da dança – sua fisicalidade real como um sistema de signos abstratos – sem impor uma unidade artificial e uma verdade final.

Há uma fisicalidade que Pina Bausch imprimia entre idas e vindas em seu processo: começava pela palavra, que ganhava forma no corpo e que produzia imagens em cena - um trajeto não linear que, aparentemente, pretendia retirar a carga semântica que as palavras evocam, principalmente, quando são motes de movimento. O corpo acaba por realizar uma sintaxe idêntica. Ao revisitar várias vezes as palavras, nos meses que antecedem a procura pela forma, dando proposições, *a priori* não relacionadas aos bailarinos-intérpretes a impressão no corpo em cada um/uma à palavra “solidão”, por exemplo, adquire outro léxico corporal. O questionamento “O que você faz quando ninguém está olhando?” remete a uma outra forma de solidão e possibilita novas formas de acesso a movimentos menos carregados do padrão emocional das palavras - padrão subvertido em singularidade. Pina Bausch explorava a ordem palavra-movimento/movimento-palavra, para que o corpo fosse imperativo na narrativa de sua história: indicativo 3 de rompimento.



À percepção da obra de Bausch ou das que estão disponíveis, como Barba-Azul, nota-se a possibilidade de experienciar suas distensões de tempo, suas relações em formas estéticas, o uso da vocalização de palavras (como ocorre em obras subsequentes a esta trazida), o perfil de seus bailarinos-intérpretes múltiplos e diversos, corporal e culturalmente, etc. Vale ressaltar aqui um adendo de interesse: em 2000, Pina remontou *Kontakthof* traduzido em “Pátio de contatos” (HOGHES, 1989) com bailarinos-intérpretes “seniores”, trazendo à cena corpos que não são cotidianamente vistos nela. Tudo isso são formas, ainda que parciais, de ter acesso a uma técnica em dança tão ligada à subjetividade de Pina, como quem adentra num grande vocabulário do qual se pode partir para construir uma linguagem própria, o que se pretende neste artigo; linguagem esta capaz de levar em consideração que toda a obra em dança é também discurso. Sob este aspecto: Quais discursos validamos? Como nos colocamos, enquanto artistas, não apenas para criar imagens e sensações, mas *como* percebemos o mundo para que possamos permitir outras formas de olhar e sentir? Nada do que fora trazido neste artigo teria propósito, se não tivéssemos fonemas disponíveis para elencar num enunciado e, se por meio deles, não validássemos discursos que possam modificar o estabelecido, como pretendemos. Uma concordância que, Pina Bausch, como ninguém, realizou.

### Referências:

BARBA-AZUL. *Pina Bausch*. Alemanha, 1977. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=C31aUjxHPYY&t=2s>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

CANTON, Katia. *E o príncipe dançou...* O conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea; tradução: Cláudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Ática, 1994.

FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetição e transformação*. São Paulo, Annablume 2007.

BRUÇO, Rita. Pina: quando a dança pode romper o discurso. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.340-357, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*; tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIL, José. *Movimento total*: o corpo e a dança; tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. O campo não hermenêutico ou a materialidade da comunicação; tradução: João Cezar de Castro Rocha. *Teresa*, São Paulo, n. 10-11, 2010, p. 388-409. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116873/114412>>. Acesso em: 26 set. 2018.

\_\_\_\_\_. A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado; tradução: Bruno Diniz e Juliana Jardim de Oliveira e Oliveira; revisão técnica: Valdeci Araujo. *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 3, 2009, p. 10-22. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/68/30>>. Acesso em: 02 out. 2018.

HOGHES, Raimund; WEISS, Ulli; tradução: Robson Ribeiro e Gaby Kirsch. *Bandoneon* - Em que o tango pode ser bom para tudo?. São Paulo: Attar, 1989.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*; tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

SERVOS, Norbert. *Pina Bausch ou l'Art de dresser un poisson rouge*. Paris: L'Arché 2001;

SPARSHOTT, Francis. *A measured pace*: toward a philosophical understanding of the arts of dance. Toronto: University of Toronto Press, 1995.

ZÉ, Tom. Tô. In: *Estudando o samba*. [S.l.]: Warner Music Brasil, 1975. 1 disco sonoro.

BRUÇO, Rita. Pina: quando a dança pode romper o discurso. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.340-357, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



## **Agradecimento**

Pela disponibilidade, comprometimento e diligência de duas professoras do curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que – em pleno período de férias – emprestaram seu olhar atento, sensível e técnico a este trabalho.

Gratidão, Kátia Salib Deffaci e Aline da Silva Pinto.



**HABITAR E PULSAR: A INTEGRAÇÃO  
DO SER NO MUNDO É DANÇA**

**LARISSA CANELHAS  
KÁTIA SALIB DEFFACI**



## HABITAR E PULSAR: A INTEGRAÇÃO DO SER NO MUNDO É DANÇA

Larissa Canelhas<sup>1</sup>  
Kátia Salib Deffaci<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo relata o processo de criação da obra de dança intitulada Habitar e Pulsar: A Integração do Ser no Mundo é Dança. A metodologia da pesquisa acontece com a prática das abordagens somáticas de movimento e também com os estudos fenomenológicos de Bachelard(1999), que descreve a integração do ser no mundo através da imagem da casa, sendo ela em três bases: Porão, Térreo e Sótão. Os estudos fenomenológicos propiciaram a poética, e o estudo do movimento nas abordagens somáticas proporcionou o ato da criação de uma obra de dança, embasada e vivida com o corpo, legitimando o processo de se construir conhecimento. O resultado foi a prática da pesquisa como confirmação potente dos estudos somáticos e da criação em dança como um espaço de múltiplos saberes.

**Palavras-chave:** Criação em Dança; Educação Somática; Fenomenologia.

### DWELLING AND PULSATING: THE INTEGRATION OF BEING IN THE WORLD IS DANCE

**Abstract:** This article is based on the creation of the dance work titled Habitar e Pulsar: The Integration of Being in the World is Dance. The methodology of the visit happens with the somatic approaches to movement and the phenomenological studies of Bachelard (1999), which describe the nature of the house, being in three bases: basement, basement and attic. It was identified that such studies provided a poetic, and, the study of the movement provided the act of creating a dance work, the basement and the experience with the body, legitimizing the process of building knowledge. The result was a practice of research on the space of somatic studies and creation in dance as a space of multiple knowledges.

**Keywords:** Creative Process; Somatic Education; Phenomenology.

#### 1 Soma Investigativa

Este artigo relata o processo da Prática como Pesquisa (FERNANDES, 2015) ocorrida na Graduação em Dança da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. .

---

<sup>1</sup> Larissa Canelhas é graduada em Dança: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. Foi Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Participou da Residência Artística “Do perigo de se contar uma única história” do Projeto: “Espaços Sobre as Pequenas Distâncias. Estudos para o Infinito” no Centro de Referência da Dança de São Paulo. É integrante do Coletivo Órbita onde atua como bailarina intérprete criadora e professora.

<sup>2</sup> Kátia Salib Deffaci é professora da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. É bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Exerceu docência em Arte na Educação Básica na rede pública e particular; e ministrou oficinas de dança para bailarinos e atores. Pesquisa processos de criação, educação somática, educação infantil e cultura popular brasileira.



O processo de criação em dança foi proposto a partir das abordagens somáticas de movimento<sup>3</sup> em conexão com a fenomenologia da imagem da casa percorrida por Bachelard(1999). Segundo a pesquisa conduzida pela perspectiva da Prática, a poética fenomenológica traz imagens que dialogam com a linguagem da dança nas abordagens somáticas. Assim, o objetivo foi que o sujeito soma pudesse habitar/pulsar/ser dança no palco de sua própria análise, adquirindo a integração a partir de seu desenvolvimento em busca da união entre cognição-sensação-intuição.

Sobre as abordagens somáticas o processo de criação teve a condução a partir do Sistema Laban/Bartenieff (FERNANDES, 2006; LAMBERT, 2010), que é um sistema aberto, de múltiplas e variadas aplicações e a principal referência para a prática dessa criação. Irmgard Bartenieff desenvolveu os Fundamentos Corporais (*Bartenieff Fundamentals TM*) que atualmente são aprofundados e difundidos através do Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies- LIMS em um sistema que propõe quatro categorias: Corpo, Expressividade, Espaço e Forma (FERNANDES, 2006). Bartenieff foi discípula de Rudolf von Laban, um dos pioneiros no desenvolvimento da dança-teatro (tanztheater). Seu trabalho com a dança delineou uma linguagem para o movimento corporal com aplicações teóricas, coreográficas, educativas e terapêuticas (FERNANDES, 2006).

A fenomenologia é uma vertente da filosofia que busca descrever o fenômeno das coisas em sua origem perceptiva, uma corrente que surge com o filósofo Edmund Husserl e torna-se importante na reflexão de outras áreas de conhecimento. Logo, por se tratar da percepção e sua fonte (corpo), a construção dessa pesquisa, foi influenciada pela abordagem filosófico-fenomenológica da existência do ser, e contribuiu para dar sentido à poética do trabalho.

A referência para a investigação poética foi a obra “A Poética do Espaço” (BACHELARD, 1999) que discorre sobre a fenomenologia da imaginação ou do devaneio e escreve sobre o espaço simbólico da casa como uma imagem que,

---

<sup>3</sup> Campo do saber do corpo ou *soma*, em sua origem epistemológica e histórica, um conhecimento holístico, ou seja, processo que integra, associa as estruturas, investiga a função.(FORTIN, 2011, p. 27).





poeticamente, evoca o sentido do ser que se integra ao mundo. A integração do ser é tratada na poética da imagem através dos níveis da casa, sendo eles: Porão, Térreo e Sótão. Utilizei, portanto, nessa pesquisa, tais imagens e suas características para relacionar aos processos somáticos do Sistema Laban/Bartenieff, ou seja, uma analogia entre procedimentos do Sistema e os níveis da casa foram aprofundadas como metodologia para a criação em dança, destacando o aprendizado e a confirmação da potência da dança com outras áreas do conhecimento.

A educação somática e a fenomenologia foram tratadas nessa pesquisa como um ato político, disposto pelo atravessamento da Graduação em Dança. Portanto, iniciei uma busca filosófica existencial apoiada em Bachelard (1999) e desenvolvi a minha dança como um ato performativo e somático (FERNANDES, 2015) dessa investigação.

## **2 Processo de Criação**

No processo de criação com a imagem da casa, surgiu a poética do feminino, também investigada através do Porão, Térreo e Sótão. A incorporação da dança a esses espaços foram gestados com a finalidade de repensar e reinventar a existência.

Quanto ao elenco, pude contar com a presença de mais duas bailarinas-intérpretes durante parte do processo: Camila Pasa<sup>4</sup> e Amanda Bianca<sup>5</sup> Para descrever esse processo, irei citar os espaços da casa e as suas respectivas descrições segundo os estudos fenomenológicos; e, ainda, mostrar como o Sistema Laban/Bartennief norteou o estado de corpo, a poética e a criação em dança.

### **2.1 Porão**

---

<sup>4</sup> Graduada em Teatro: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e graduanda em Dança: Licenciatura pela mesma. Atua como colaboradora do Coletivo Órbita.

<sup>5</sup> Graduada em Dança: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Atua como colaboradora do Coletivo Órbita



O Porão, dentro da poética de Bachelard (1999) é interpretado como aspectos da nossa personalidade que nos sustentam e ao mesmo tempo nos ameaçam:

O porão é, pois, a loucura enterrada, dramas murados. (...) Para o porão também encontraremos, sem dúvida, utilidade. Nós o racionalizaremos enumerando suas comodidades. Mas ele é em primeiro lugar o ser obscuro da casa, o ser que participa das potências subterrâneas. Sonhando com ele, concordamos com a irracionalidade das profundezas. (BACHELARD, 1999, p.209).

Consequentemente, associei às primeiras experiências do ser no mundo, o que nos ocorre durante o período uterino e nos primeiros anos, o que atravessa o corpo ainda em desenvolvimento. Tal associação foi experimentada na criação com o foco na percepção e ação, em consonância com a Categoria Corpo no Sistema Laban/Bartenieff. Nesse Sistema, dentro da categoria Corpo, organizam-se os Padrões Neurológicos Básicos(PNB), que são as etapas de movimento neuromusculares que ocorrem nos primeiros meses de vida, sendo eles: Respiração Celular, Irradiação Central, Espinhal, Homólogo, Homolateral e Contralateral (Fernandes, 2006).

Tais elementos perceptivos/motores constituem as primeiras manifestações de vida, por isso as utilizei como metodologia de criação do porão, onde o elo percepção/ação estabelece os mecanismos/padrões que irão acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida, como aponta Lambert (2010, p.52):

Esse aprendizado de base ata-se à evolução da habilidade motora em integração com o amadurecimento perceptivo/sensorial, emocional e cognitivo, interligando os vários aspectos da vida em um movimento dinâmico. Acompanhando os dizeres da própria evolução do ser humano, esse processo neurocinesiológico desenrola-se de forma inconsciente durante o primeiro ano de vida, estabelecendo um patamar inicial de eficiências ou restrições perceptivo-motoras.



Essa categoria foi aprofundada em experimentações que resultaram em qualidades de movimento denominadas, segundo o Sistema Laban/Bartenieff, como Estados Expressivos<sup>6</sup>, que fazem parte da categoria Expressividade.

Os ensaios do Porão ocorreram em diversos locais e foi possível perceber que há influências desses locais na criação. No primeiro local, que era de fato um porão, frio e úmido, de teto baixo, as movimentações surgiram lentas e em contato com o chão. Já no segundo local, a composição corporal de figuras, com características de torções e valorização de ângulos do espaço, surgiram a partir de uma extensa e alta sala de ensaio com janelas que possuíam vista para um parque. E, por fim, no terceiro local de ensaio, a ligação de movimentos entre a bailarinas foi trabalhado em uma casa comunitária que atendia as demandas sociais da comunidade.

Assim, elaborei essa etapa ao meu próprio modo “porão” de ser. Vasculhei as memórias e os espaços da casa, onde fui tomada na infância e, como tal, poderiam me trazer o chão firme para pisar no térreo. Analisei aspectos da minha personalidade, que são notáveis por pessoas da minha convivência, mas não por mim; e também as singularidades no meu modo específico de demonstrar emoções nas relações afetivas, que podem ser associados ao momento da minha vida, sob a gestação no corpo de minha mãe.

O período uterino, momento em que deveria prevalecer a segurança necessária para o desenvolvimento de uma nova vida, foi, para mim, busca por sobrevivência. Abordo aqui este contexto para dar ênfase no processo de pesquisa, pois encontrar a simbologia da casa para explicar a percepção e atuação humana no mundo me fez ter a vontade de investigar dançando, um estado de se perceber não só como um corpo qualquer, mas como um sistema potente de movimento, linguagem, afeto e significação, criador de outros mundos/realidades possíveis através da arte.

---

<sup>6</sup> Refere-se à teoria e prática desenvolvidas por Laban, onde, qualidades dinâmicas se relacionam aos fatores: fluxo, espaço, peso e tempo, associando-os em pares.



Assim, nessa fase da pesquisa, analisando o meu próprio porão e a construção da cena, bem como o desenvolvimento poético dos corpos pesquisadores, fica notável como se estabeleceu o contato com o chão, apoiado no aprendizado do corpo antes de chegar à verticalidade. Além disso, é notável como esse contato estabeleceu as primeiras conexões percorridas a partir da ligação do centro do corpo com a suas periferias, e do uso das lateralidades em conexão homolateral, desenho no espaço que era imaginado antes do movimento, já que:

Imaginar o percurso que as partes do corpo vão seguir no espaço cria um propósito externo claro, abre caminhos internos no corpo que organizam padrões de resposta motora, direcionando a energia cinética para preencher a intenção desejada. (LAMBERT,2010, p.112).

Assim, habitar o espaço e as propostas vividas levou-me até a construção de figuras, que nesse processo são entendidas como a fixação de determinados movimentos/posturas. Foi criada uma relação entre bailarinas, espaço e corpos, como se houvesse um fio invisível nas articulações ósseas que reverberava em uma composição de variações posturais. Referente a esse processo, Lambert (2010, p.50) aponta que:

Ao reconhecer a sua origem no espaço entre o fora e o dentro, a dança abraçou os processos neurológicos, orgânicos e afetivos como elementos construtores do percurso cinético do corpo no espaço, alargando a compreensão da experiência criativa pela comunhão com o ressoar vibrante dos ritmos da interioridade.

A minha associação com o feminino, que particularmente investigava pensando na continuação com a ligação do período uterino, ocorreu na Casa Comunitária<sup>7</sup>, que se trata de um lugar/não lugar/utopia, e que faz presente no ato miúdo de se poder compartilhar. Confirmou-se, portanto, minha associação com o

---

<sup>7</sup> O Espaço Comunitário, também conhecido como o gabinete do Partido dos Trabalhadores, possui em seus fundos uma horta criada pelos seus habitantes itinerantes, onde almoços são oferecidos a preço de custo. Ou seja, encontro nesse espaço mais símbolos do feminino que me atravessam: nutrição, como a mãe que nos amamenta quando ainda somos muito pequenos, e a resistência da arte e da licenciatura no Estado por atender demandas dos universitários e da comunidade.



feminino na criação. O primeiro espaço que habitamos enquanto seres também foi compartilhado: o útero/ventre/entranhas de uma mulher que se transformava em mãe, seguindo nesse processo, o cordão umbilical foi matéria que me (nos) ligou profundamente a uma mulher, e é também uma cicatriz de separação. Achei isso significativo para a cena/pesquisa do porão, já que ele é como o portal das nossas percepções no mundo. Assim, levei para essa criação um longo tecido branco para conectar as movimentações entre eu e as demais bailarinas, como se fosse a profunda ligação que todos os seres humanos possuem com o útero.



*Figura 1: Porão. Apresentação final. Foto: Victória Sanguiné, 2019*

A ligação do tecido amarrado em nossos ventres era a linha tênue entre as duas oposições da existência: certeza da vida e medo da morte; peso e leveza; encolhimento e expansão; entrega e resistência.

## **2.2 Têrreo**

Integrando o processo corporal destes encontros com as associações poéticas acerca do feminino, segui para a etapa do Têrreo, levando nos corpos as explorações de movimentos de cada espaço, e as figuras criadas em estados singulares. O Têrreo foi pensado como a transição do corpo para a vertical, e foram



investigadas as ações/movimentações que tais figuras desenvolviam como mais uma etapa no domínio do movimento e da integração da casa no mundo.

A imaginação nesse processo é também fundamental para a definição do estado/cômodo do térreo, pois o ser que vive no porão escuro depara-se no térreo com um lugar já iluminado e, com a vista da janela, contempla a imensidão possível do devaneio e a possibilidade de se chegar ao sótão, já que “A lâmpada à janela é o olho da casa. A lâmpada na janela, no reino da imaginação, não se acende nunca ao lado de fora. É luz enclausurada que só pode filtrar do lado de fora” (Bachelard, 1999, p.219).

Estabelecemos que a influência imaginária para essa etapa estivesse relacionada com a cozinha, primeiro por ser um lugar comum entre nós, e onde a figura feminina mais se destaca dentro das nossas memórias de casas. Pensamos também que é nesse cômodo que a alquimia acontece, numa série de movimentos/ações que criam a nutrição e a manutenção dos habitantes da casa.

Nesse processo, o movimento de pulsar esteve com o domínio do corpo em um ritmo constante de movimentos, em que a respiração foi base para gerar energia, sem pausas, em busca de um estado corporal de esvaziamento, pulsante para a criação de ações das figuras criadas no porão. Neste sentido, o trabalho da respiração na criação em dança reforçou o entendimento de sua importância, pois “estimula, ainda, um estado simples de ser, sutil, contínuo e global que, em um processo de criação, pode ser relacionado com um estado de concentração, esvaziamento e gestação do ato de criação” (Lambert, 2010, p.121). E por falar em pulso, uso essa palavra como chave para o térreo. Na definição da palavra temos o verbo intransitivo como referente ao “mover com um impulso; ter percepção ou intuição; ter ou mostrar pulsação” (Priberam, 2013). Na dinâmica de integração do corpo, o Suporte de Respiração (FERNANDES, 2006) se destaca no trabalho desenvolvido por Bartenieff, denominado como Respiração Tridimensional ou Respiração Celular. Nessa análise do corpo, a iniciação é postural/pulsional devido a esse sistema de inflar e desinflar.



Na construção ou continuação das figuras criadas a partir da experiência do Porão foram aprofundadas as ações e suas respectivas qualidades, que delinearão as características corporais da dança nesse nível de integração. Como processo de criação, a categoria Expressividade do Sistema Laban/Bartennieff foi investigada:

A categoria Expressividade refere-se à teoria e prática desenvolvidas por Laban, onde qualidades dinâmicas expressam a atitude interna do indivíduo com relação a quatro fatores dispostos na ordem de seu desenvolvimento na infância (FERNANDES, 2006, p. 120).

Pensando na imagem da contemplação da imensidão do mundo, discorrida por Bachelard (1999), cada bailarina escolheu um espaço de intimidade de si e do seu cotidiano para observar como os corpos o habitavam, como se olhássemos através de uma janela, e, a partir disso, na sala de ensaio, trabalhei os quatro fatores expressivos.

A base de experimentação/manutenção/sustentação das ações é a presença do pulsar, da respiração, no ato de conduzir o corpo dentro da imaginação. Essa pulsação trouxe para as figuras singularidades que se apoiam na construção do ser no mundo, que nessa pesquisa em dança é exercida pelos fatores expressivos.

### **2.3 Sótão**

Essa etapa é caracterizada na obra de Bachelard (1999) como o lugar onde o ser, já consciente do porão e iluminado pela luz do térreo, fixa sua estrutura tendo plena intimidade com a casa, conseguindo, portanto, transcender seu espaço de intimidade com o ato de sonhar, assim como cita Bachelard (1999, p.209-214):

Os andares mais altos, o sótão, o sonhador os "edifica", e os reedifica bem edificadas. Com os sonhos na altitude clara estamos, repitamo-lo, na zona racional dos projetos intelectualizados.  
[...]Enfim, a escada do sótão mais abrupta, mais gasta, nós a subimos sempre. Há o sinal de subida para a mais tranquila solidão. Quando volto a sonhar nos sótãos de outrora, não desço mais.



Ciane Fernandes afirma que as teorias de movimento do Laban baseiam-se nas relações entre as polaridades e os “Temas de contínua dinâmica e transformação” (FERNANDES, 2006, p.265). Segundo Fernandes (2006), as dimensões postas entre interno e externo relacionam-se constantemente e dizem respeito ao que há dentro do corpo, desde sensações até experiências pessoais que deixam registro nesse espaço e fora dele, como o meio ambiente, as pessoas e os acontecimentos. Compreendi, nessa etapa da pesquisa, que o Sótão, enquanto imagem da casa integrada, ocorreria na interação entre interior e exterior.

A pesquisa foi feita da sala de ensaio para a rua, e o ato de habitar esse espaço com as figuras implicou na escuta do corpo em deslocamentos amplos e contínuos: manter a figura ao atravessar a rua, olhar para outros corpos enquanto sentíamos as tensões que as figuras causavam e, principalmente, o olhar dos transeuntes sobre as figuras, ou o desvio do olhar, o que aumentou a vontade de romper com os limites que o palco delimita com o público.

A organização corporal modificou-se ao chão de asfalto desnivelado, e os bancos da praça, a terra, as folhas e a vista tornaram a investigação que anteriormente era interna, para externa. As pessoas que me olharam e que por mim foram observadas fizeram com que explorasse gestualidades além das que já tinha.



*Figura 2: Saída para a rua durante o ensaio. Foto: Lau Graef, 2019.*





Após essa vivência na rua, o processo de criação voltou para a sala de ensaio, e os movimentos foram repetidos enquanto eram visualizados, e assim transformados a partir das percepções e sensações. Nesse sentido, entendo o corpo do artista como um agente de transformação, que precisa do externo para modificar o meio em que está. Também, Fernandes (2006, p.371) aponta que:

O corpo, hoje mais do que nunca, é um representante do self, uma mensagem da identidade pessoal, “uma ilha de segurança em um sistema global [complexo e incontrolável], caracterizado por riscos múltiplos e inescapáveis [...], que tem como característica principal a efemeridade; é um fenômeno biológico e social não acabado e em transformação através da interação com o meio.

A transformação das ações vivenciadas nas ruas foi baseada no tema de Esforço e Recuperação, onde determinadas qualidades de movimento são utilizadas em uma composição entre o agir – o Esforço com determinadas características, que em seguida a movimentação confere um contraponto às qualidades utilizadas- e a Recuperação, criando um ritmo e uma sequência (FERNANDES, 2006, p. 266).

Após essa experiência, estando Camila e eu habitando a pesquisa e no estado de amarração dramaturgica do que existia até então, compreendi que o sótão ocorreu quando as figuras foram para a rua, quando o que era trabalhado internamente em sala de ensaio é integrado ao espaço exterior a ela.

O elemento estético que inaugura o sótão em cena é a descida de uma janela redonda, como imagem proposta pelo autor ao descrevê-la com a luz que observa de dentro. Instaura-se na casa o sentido da vista, e, portanto, a confirmação de sua integração ao mundo: redonda simbolicamente pela relação circundante entre dentro e fora, segundo Bachelard(1999, p. 215-232):

Diríamos então que: “Das Dasein it rund”, o ser é redondo. Pois acrescentar que *parece* é conservar uma dicotomia entre o ser e a aparência, quando na verdade o que se quer dizer é todo o ser em sua redondeza. [...]Mais uma vez, as imagens da *redondeza plena* ajudam a nos congregarmos em nós mesmos, a darmos a nós mesmos uma primeira constituição, a afirmar o nosso ser intimamente, pelo interior. Pois, vivido do interior sem exterioridade, o ser não poderia deixar de ser redondo.



Desta maneira, a janela redonda instaura o momento de integração do espaço às figuras. No espaço externo, na rua, Camila e eu estabelecemos uma movimentação de observar a praça, o público e os seus movimentos através dessa janela, e, ao mesmo tempo, de utilizar diferentes combinações de qualidades de movimentos para integrá-los ao nosso repertório, como figuras que estão sendo integrados ao espaço presente e pulsante da cena.

Nesse sentido, estabeleci relação com o conceito da Cinesfera, que “[...] refere-se ao espaço físico tridimensional ao redor do corpo, alcançável ao estender-se sem que seja necessário transferir seu peso” (FERNANDES, 2006, p. 182). A observação dos movimentos no espaço reverbera em experimentações a partir dos Estados, ao redor da Cinesfera Média e Cinesfera Pequena. Assim, tanto a circularidade da janela quanto a circularidade do corpo em relação à vista do espaço foram trabalhadas para o sótão. Assim, a integração da casa, ou seja, a integração do corpo no mundo, segue após aprender a rastejar no porão e verticalizar no térreo; passa a explorar a circularidade de si em assimilação com o mundo, o ser tornando-se potência criativa.

Na última cena as figuras circulam ao redor do público enquanto exploram os movimentos integrados ao que foi observado/transformado na praça, tanto durante os ensaios quanto com o público durante a apresentação. Os Estados Expressivos que foram trabalhados durante o processo de criação são dançados na cena final, de forma que a apresentação termine com a dispersão (integração) das figuras ao espaço da praça, rompendo com o limite estabelecido pela disposição do público.

### **3.5 Habitar e Pulsar: A integração do ser no mundo é dança**

A experiência investigativa da arte propõe acesso e escolha a múltiplos campos do conhecimento em uma pesquisa; através da dança tornou-se possível entender o meu corpo como o agente potente e responsável pela travessia e transformação no mundo - e a partir dele.



Encontrei razões e fazeres que tornaram os estudos somáticos na dança, mais uma vez, o próprio conhecimento através da sensação, da investigação sensível, da intuição como uma guia aos estudos teóricos, ao caminho de pensamento crítico que os filósofos existencialistas propõem em suas obras.

O que se estabeleceu como cena para o ato da apresentação foi apenas um recorte de descobertas tecidas em uma dramaturgia. As descobertas somáticas bailaram de dentro para fora; a estética contou sobre o corpo descoberto como morada dentro do mundo através da imagem de uma casa. Não foi intenção mostrar ao público um cenário referente a uma casa, mas, sim, deleitarmos sobre as percepções de um corpo que, dançando, integra-se processualmente ao espaço, como uma casa tem a função de abrigar.

O encontro com o Sistema Laban/Bartenieff foi o motivador dessa dança, e ficaram evidentes as múltiplas possibilidades. Nesse processo de criação, consegui relacionar e investigar as etapas de desenvolvimento motores e expressivos com as questões e memórias que me atravessam. Pude vivenciar a dança esmiuçada por esse sistema consistente e potente de afirmação do corpo humano como ser atuante do mundo.

O fato é que a dança faz pensar o ser como corpo/sistema/função, através também da sensação, e, com isso, aumenta a responsabilidade perante o mundo contemporâneo em que vivemos, já que o modo de vida instaurado atualmente ainda prioriza a razão, o pensamento lógico e concreto que se tornou mais válido do que o sentir, imaginar e intuir, e é por isso que a dança se torna um ato revolucionário de existir.

Nesse sentido vejo as técnicas e abordagens somáticas como o caminho para a dança se afirmar e consolidar, como Sastre<sup>8</sup> (2015, p. 107) afirma que nelas “toma-se consciência do próprio corpo pelo que se percebe dele, pela sensação,

---

<sup>8</sup> A autora é especialista em Laban Análise em Movimento(1999) e, como no Brasil é restrito o número de pessoas que tiveram contato com o Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies LIMS em NY, torna-se relevante trazer suas contribuições.



pelo que se aprende do meio ambiente, dos afetos, sistematizando a percepção de acordo com o que cada técnica proporciona”.

A base dessa pesquisa esteve na busca e sentido da palavra Integração, pois, tanto na dança em questão quanto em Bachelard, o ser é estudado e percorrido a partir de sua capacidade de integrar-se ao mundo. Na dança a integração é vivida pelo ser em sua própria perspectiva proprioceptiva, e o domínio do movimento legitima esse ser enquanto parte do mundo, como Vicari<sup>9</sup> (2013, p. 28) também afirma, nesse sentido de integração total: “a totalidade para Laban, deveria ser restabelecida através do movimento, pois está em contato com a realidade básica da existência humana, integrando arte e vida, razão e emoção, corpo e mente”.

Foi possível adentrar a poética estabelecida pela imagem da casa e como pesquisadora pude descobrir em mim mesma a fenomenologia da imagem e o estudo da percepção humana. Também foi possível vivenciá-la a ponto de identificar, na minha construção enquanto ser, as manifestações de soma que me constituem, pois “o performer que traz consigo as marcas de sua historicidade, abre-se para processos de criação que extrapolam a experiência artística transbordando-os pela vida” (VICARI, 2013, p. 29).

Assim, identificadas as indicações do meu modo de ser porão, pude trabalhá-lo artisticamente para viver o térreo, ou seja, a imaginação possibilitou que o processo corporal vivido pudesse transformar memórias em uma apresentação de dança, em uma obra de arte embasada, vivenciada com o corpo, dançada junto da experiência do movimento que inscreve e legitima o conhecimento. Assim sendo “(...) na Abordagem Somático-Performativa, a pesquisa ocorre no próprio acontecimento imprevisível, na experiência criativa total, integrando escrita e análise ao processo de imersão Corpo Ambiente” (FERNANDES, 2013, p.8).

Por fim, a sensação final perpetuou a insistência, a certeza de que a arte deve estar nas escolas e de que o acesso à dança é um privilégio que necessita ser democratizado, rompendo com limitações físicas, sendo proporcionada em diversos

---

<sup>9</sup> A autora também é especialista em Análise de Movimento Laban pelo Laban Bartenieff Institute of Movement Studies, Nova York (2010)



espaços: uma afirmação poderosa das possibilidades do ser humano enquanto sistema integrado dentro e fora do mundo.

## Referências:

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES, *In(v)ersões Corpo Ambiente e a Criação Coreo* - videográfica de Uirá Meneses. Lençóis BA, 2013.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2ª edição-São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v.5, n.1, p.9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> >.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiências de si e do mundo. In: WOSNICK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. *O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis*. Joinville: Novas Letras, 2011, p. 25-42.


LAMBERT, Marisa Martins. Expressividade Cênica pelo Fluxo Percepção/Ação: O Sistema Laban/Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança. / Marisa Martins Lambert. *Tese(Doutorado) – Campinas, SP: [s.n.], 2010*

PULSAR, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/chave> [consultado em 21-10-2013].

SASTRE, Cibele. Entre o performar e o aprender: Práticas performativas, dança improvisação e análise Laban/Bartenieff em movimento. *Tese(Doutorado)* Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Porto Alegre. Cibele Sastre/2015.

VICARI, Juliana. Raízes para voar: Caminhos para uma abordagem somática grouping. 2013. *Dissertação* (Mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas) Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Porto Alegre-2013.

CANELHAS, Larissa. DEFFACI, Kátia Salib. Habitar e pulsar: a integração do ser no mundo é dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.359-373, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**A DANÇA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA  
REFLEXÃO SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE  
MENINOS E MENINAS EM UMA AULA DE DANÇA**

**GIULIANO SOUZA ANDREOLI  
LARISSA CANELHAS**



## A DANÇA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA REFLEXÃO SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE MENINOS E MENINAS EM UMA AULA DE DANÇA

Giuliano Souza Andreoli<sup>1</sup>  
Larissa Canelhas<sup>2</sup>

**Resumo:** Nesse artigo apresentamos uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como a aula de dança pode se configurar em espaço de experiências generificantes. Utilizamos para isto o conceito de gênero. Através da análise de observações realizadas em aulas de dança do projeto PIBID, realizado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, as reflexões transitam pelos cenários nos quais as relações de gênero se constituíram, implicando no pensar e no fazer dança. Os resultados apontam que há hierarquizações entre os meninos e as meninas no contexto das aulas de dança, bem como formas generificadas de organização das práticas de dança, mas que algumas mudanças na intervenção dos(as) professores(as) já começam a acontecer.

**Palavras-chave:** dança; gênero; educação.

### DANCE AND GENDER RELATIONS: A REFLECTION ON THE INTERACTION BETWEEN BOYS AND GIRLS IN A DANCE CLASS

**Abstract:** In this article we present a research whose objective was to understand how the dance class can be configured in space of genderificated experiences. We use the concept of gender. Through the analysis of observations made in dance lessons of the PIBID project, carried out by the State University of Rio Grande do Sul, the reflections go through the scenarios in which the gender relations were constituted, implying thinking and doing dance. The results point out that there are hierarchies between boys and girls in the context of dance classes, as well as generalized forms of organization of dance practices, but that some changes in the intervention of the teachers already begin to happen.

**Key-words:** dance; gender; education.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Educação Física (UFRGS), Especialização em Pedagogias do Corpo (UFRGS), e Mestrado em Educação (UFRGS). Atua na área de Teoria da Dança, com ênfase na relação entre Dança e Educação, Dança e Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia, História, Estudos Culturais, Estudos de Gênero). É professor do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Atua principalmente nas disciplinas: Teoria da Dança, Dança e Cultura I e II, História da Dança I e II, Educação e Pluralidade Cultural e Técnicas corporais Circenses.

<sup>2</sup> Larissa Canelhas é graduada em Dança: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. Foi Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Participou da Residência Artística "Do perigo de se contar uma única história" do Projeto: "Espaços Sobre as Pequenas Distâncias. Estudos para o Infinito" no Centro de Referência da Dança de São Paulo. É integrante do Coletivo Órbita onde atua como bailarina intérprete criadora e professora.



A pesquisa que subsidia este trabalho foi desenvolvida com o objetivo de observar e analisar a constituição generificada de corpos e posições de sujeito de alunos e alunas em um currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. As aulas foram ministradas por estudantes de graduação, de um curso de licenciatura em dança, vinculados ao programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Campus de Montenegro II da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Sendo assim, em primeiro momento este artigo apresentará o conceito de gênero. Em segundo momento, o foco estará na relação entre dança e educação. Em terceiro momento, apresentarei a metodologia, o campo e os objetivos dessa pesquisa. Por fim, apresentarei os resultados das observações realizadas nas aulas dos bolsistas cadastrados no programa de iniciação à docência no ano de 2017. Analisando algumas situações cotidianas de aulas de Dança, procurarei, a partir desse recorte microscópico, dimensionar a categoria gênero como parte do processo de escolarização de meninos e meninas em aulas de dança.

## **O CONCEITO DE GÊNERO:**

O termo gênero indica, neste artigo, a construção cultural de significados, símbolos e normas que dão origem às “masculinidades” e “feminilidades” (SCOTT, 1995; BUTLER, 2010; LOURO, 2007). Gênero difere, portanto, de “sexo”, tal como é usado nas ciências biológicas, para designar as diferenças biológicas entre homens e mulheres e designa as diferenças sócio-culturais (SCOTT, 1995, LOURO, 2007). É um conceito que opera, portanto, a partir da "rejeição do determinismo biológico implícito nos termos 'sexo' e 'diferença sexual'." (SCOTT, 1995, p. 72).

Para Butler (2010), o sujeito de gênero é um efeito produzido através da repetição de atos correspondentes com as normas sociais e culturais. Por isso, gênero não é a expressão do que homens e mulheres são em sua essência, mas sim a própria performance cultural que permite a manutenção dessas normas, que, por sua vez, instituem, em nossa cultura, uma oposição binária, a partir da lógica





cultural do “falocentrismo”: a dicotomia e a hierarquia entre a “masculinidade” e a “feminilidade”.

Essa noção já estava presente em Aristóteles, por exemplo, que expressava uma concepção corrente e comum no mundo grego antigo: as mulheres eram homens cujo desenvolvimento tinha parado antes do término, incapazes de atingir a sua forma perfeita porque o frio do útero da mãe fora superior ao calor do sêmen do pai (CORREIA, 2004, p.31). Até o século XVIII, para a Medicina, a mulher era entendida como sendo um homem inferior. O útero era o escroto feminino, os ovários eram os testículos, a vulva era um prepúcio e a vagina era um pênis, todos invertidos. Concebida como um homem invertido, a mulher era um organismo menos desenvolvido na escala da perfeição. O modelo de perfeição era a anatomia masculina. (LAQUEUR, 2001). Como herança dessa lógica cultural, as representações hegemônicas de gênero concebem as masculinidades e as feminilidades com características polarizadas, sendo o masculino o pólo considerado mais valorizado.

Além disso, o gênero é regido, em nossa civilização, pela lógica cultural da heteronormatividade (BUTLER, 2010). Essa pressuposição de que a sexualidade hetero é a “normal”, sendo qualquer outra orientação sexual um desvio, é um dos mecanismos da regulação dos gêneros que dá origem à homofobia. Ela é descrita por Britzman como “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p. 79).

Gênero pode, assim, legitimar relações de desigualdade ou até mesmo de violência (concreta ou simbólica), originando desigualdades sociais: a) a desigualdade relacionada ao sexo, isto é, as classificações, hierarquias e exclusões fundadas a partir da distinção binária entre homens e mulheres; e b) a exclusão das sexualidades não-hetero, “desviantes” da lógica heteronormativa. Além disso, como observa, Butler (2001, 2010):

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o



aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2010, p. 25).

Os discursos convertem determinadas partes dos corpos, tais como os órgãos genitais, em definidores de gênero. Assim, as pessoas 'cisgênero' são aquelas que mantêm um status de privilégio em detrimento das pessoas 'transgênero', por serem socialmente vistas como "alinhas" dentro de seu corpo e de seu gênero (BUTLER, 2001; LOURO, 2013b; PRECIADO, 2014). Essa relação determinista entre sexo biológico e gênero, impõe a "cisnormatividade". E assim, os transexuais, apreendidos no interior desses dispositivos, são aqueles/as que Butler (2001, p.171), chama de "corpos que não pesam", que não importam e que podem ser descartados.

Essa perspectiva, portanto, questiona a universalidade das categorias "homem" e "mulher", associadas a oposições binárias que associam o poder e a dominação ao masculino e a submissão ao feminino. Gênero é compreendido de forma relacional (SCOTT, 1995). Ele institui relações de poder bem mais complexas, que incluem não só a supremacia de homens sobre mulheres, mas também o consentimento e adesão de mulheres ou a coerção de homens que não se incluem nos padrões dominantes de masculinidade. Nessa perspectiva, o termo gênero implica também em algo que vai além do mero desempenho de "papéis" sociais (LOURO, 2007), pois os discursos que representam e contextualizam as significações de ser homem ou mulher são postos em ação em variados espaços e circunstâncias sociais.

Neste sentido, entende-se que gênero está relacionado com toda a organização de uma sociedade, com as instituições sociais (a educação, o sistema político, etc.), com os conceitos normativos sobre o masculino e o feminino, com os símbolos culturalmente disponíveis, com a economia, com o Estado, etc. (CONNEL, 1995; SCOTT 1995). Tais práticas sociais são instâncias, espaços, campos de saber ou práticas culturais "generificadas". Toda cultura e sociedade são constituídas por representações - sempre múltiplas, provisórias e contingentes - de feminino e masculino, e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações



(MEYER, 2004, p.15). Em outras palavras, diferentes práticas sociais reproduzem os valores e significados culturais hegemônicos de gênero, e também os colocam em operação, reforçando-os, “generificando” os indivíduos a partir dessas normas.

Assim como outras categorias sociais, tais como a raça, a etnia ou a classe, o gênero se refere à construção de identidades sociais. E está ligado aos sistemas simbólicos e de classificação criados por meio da linguagem, a partir dos quais os indivíduos se posicionam como sujeitos.

### **DANÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO:**

Segundo Louro (2013b) e Connel (1995) o processo de educação de homens e mulheres em sociedade implica no processo ensino/aprendizagem de valores, posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos. Pensar a relação entre dança e gênero, portanto, implica em problematizarmos a relação entre o corpo e o gênero, haja visto que, segundo o campo dos Estudos de Gênero, nós vivenciamos as nossas masculinidades e feminilidades como “certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar (...)” (CONNEL, 1995, p.189).

Ressaltamos a importância do conceito de “técnicas corporais” que, segundo Mauss (1979), são as formas ritualizadas como os seres humanos tendem a imitar certas maneiras de utilizar o seu corpo. Mauss evidencia que elas nunca estão dissociadas dos valores culturais da sociedade onde o indivíduo é socializado, pois:

[...] variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências, as modas e os prestígios. (MAUSS, 1974, p.404).

Dessa maneira, Mauss não se refere apenas a comportamentos corporais imitados de forma consciente, mas também à esfera inconsciente, abarcando tanto processos de aprendizado formal e não formal (incluindo-se aqui o chamado “ensino tradicional de dança”, com o seu modelo calcado apenas em cópia e repetição) quanto os processos de aprendizado chamados de informais (ANDREOLI, 2017).

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.375-394, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Para Mauss, as técnicas corporais dividem-se e variam, entre outras coisas, de acordo com as expectativas e valores que cada sociedade constrói para cada sexo. Há, assim, uma relação bastante próxima entre este conceito e aquilo que Judith Butler chama de “performance” de gênero, na medida em que o corpo é o “lugar” onde são inscritos os discursos, e onde o gênero é reproduzido enquanto comportamento performativo.

Vários estudos têm apontado que, enquanto o esporte é hegemonicamente significado como uma experiência masculina, relacionado com características de personalidade supostamente viris (COOK *et al.*, 2014), a dança é vista como atividade efeminada e suspeita para um corpo masculino (SANDERSON, 2001; SOUZA, 2007; SANTOS, 2009<sup>a</sup>; SANTOS 2009b, ANDREOLI, 2011, MIGDALEK, 2015). Por isso, a grande maioria da população que procura por aulas dança nos espaços não formais são mulheres (GREEN, 2001, 2004; SHAPIRO, 2008); e as professoras de dança também são mais numerosas do que os professores (RISNER, 2014).

Devido à dança ser muito vinculada a um ideal de feminino, ou seja, a uma representação hegemônica de gênero, as lições sobre feminilidade aprendidas em aulas de dança, por exemplo, muitas vezes são as mesmas que as meninas aprendem em outros lugares: ser silenciosa, obediente, graciosa e bonita. Assim, muitas aulas de dança reforçam certas expectativas da sociedade em relação às mulheres (STINSON, 1988; SANTOS, 2009b), produzindo subjetividades femininas em conformidade com certas normas de gênero. Por outro lado, as mesmas representações hegemônicas levam à estigmatização e ao *bullying* dos homens que dançam (POLASEK & ROPER, 2011; RISNER, 2014).

Embora a dança seja hegemonicamente considerada uma atividade feminina, os homens sempre dançaram, ao longo da história. Porém, a generificação de certas danças, ainda hoje, emerge de uma compreensão restrita do que é ser masculino e gera relutância à participação de homens. Um exemplo é o balé, uma dança cujas técnicas corporais são vistas como “femininas” e onde os homens, geralmente, são minoria.



Em outros estilos, o prestígio social adquirido pela execução das técnicas corporais permite legitimar uma identidade masculina, fazendo com que certas danças atraiam mais homens (HOLDSWORTH, 2013). As danças urbanas, por exemplo, podem aumentar a popularidade e a atratividade para os meninos, dada a significação que se faz delas como símbolo de masculinidade (PASCOE, 2005; SANTOS 2009a), o que reforça padrões de técnicas corporais associadas a representações hegemônicas de masculinidade, ligadas a símbolos de dominação, força e virilidade; e também limita ou dificulta a participação feminina (WHEELER, 2005).

Duas dimensões, assim, na intersecção entre dança e gênero, revelam uma mútua influência: gênero regula as escolhas de vida das pessoas que dançam; e as danças por eles produzidas veiculam e põe em circulação representações de gênero. Ou seja, a dança é influenciada pelos valores culturais e morais construídos sobre o feminino e o masculino, pelos significados atribuídos ao corpo que dança a partir das representações hegemônicas de gênero e, simultaneamente, coloca em operação esses significados, definindo e regulando aquilo que se entende por desempenho corporal mais ou menos adequado a homens e mulheres, reproduzindo comportamentos, posturas e técnicas corporais associados aos estilos de vida considerados masculinos e femininos. Em suma, a dança é generificada e generificante (ANDREOLI, 2018).

Na contemporaneidade, desde os anos 70, surgiram estéticas artísticas contrárias às representações hegemônicas de gênero e corpo na dança. Ocorreu uma troca simbiótica entre as críticas sociais trazidas a partir das mudanças das relações sociais e do avanço dos movimentos sociais (feministas, LGBTQs, Queer) e a produção artística.

[...] as concepções biologizantes por meio das quais se estabelece o binarismo sexual são cada vez mais problematizadas e desconstruídas nas artes da contemporaneidade (...) No entanto, o que de um modo geral podemos acessar enquanto produção artística na dança - e me refiro em especial aos espetáculos de palco - carrega ainda muito do peso histórico dessa construção binária, resquício do romantismo do final do XIX. (BERGHAUSER, 2013, p.6).



O campo da educação em dança, atualmente, encontra-se bastante influenciado pelo que Louppe (1994) chamou de “nova filosofia do movimento em dança”, que marcou a história da dança contemporânea ao longo do século XX. Tal paradigma pedagógico, que propõe desconstruir um ideal de corpo na dança, enfatizando a experiência subjetiva e cinestésica do corpo em movimento, a criatividade, a autodescoberta e a construção de um corpo “expressivo”, pode ter um importante potencial para contribuir para a ruptura de padrões impostos sobre a dança a partir das normas de gênero.

No entanto, é preciso tomar o cuidado de não pressupor uma relação linear e determinista, que reduz a complexidade da ação pedagógica apenas à abordagem didático-metodológica. Pois, quer estejamos falando em modelos ditos ‘tradicionais’ de ensino de dança, que permitem pouca criatividade, quer estejamos falando de propostas mais contemporâneas, da mesma forma como acontece no campo artístico, nunca se estará isento de reproduzir normas e padrões de gênero.

Esses são elementos que apontam para a relevância do presente artigo: o ensino de dança no ambiente formal e a implicação da dimensão do gênero em uma aula. Sendo a dança uma prática comum a todas as sociedades humanas e o corpo o centro de suas representações estéticas, compreende-se que ela pode ter potencial de intervenção pedagógica no que diz respeito à modificação de valores e de referenciais de gênero. Pode ser uma ferramenta para operar a desconstrução de padrões de comportamento arraigados a partir de representações hegemônicas de gênero e sexualidade.

## **METODOLOGIA E OBJETIVOS**

Este estudo investigou o comportamento de estudantes de ensino fundamental que participaram de um projeto do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), promovido pelo curso de licenciatura em Dança. O PIBID, uma iniciativa



do Governo Federal por intermédio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior atua em nosso país como um meio de inserção de estudantes das licenciaturas das Instituições de ensino superior (IES) nas escolas de educação básica da rede pública de ensino. Tem como objetivo o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas pelos licenciandos, orientadas por professores da Universidade.

A partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica e com o uso da observação participante, procuramos focar as relações de gênero em aulas de dança. O período de observação transcorreu ao longo de quatro meses, período de intervenção pedagógica organizado para a intervenção dos bolsistas.

A pesquisa teve como objetivo geral observar, nas falas e comportamentos dos alunos e professores, situações que possam ter articulações com as questões de gênero. Dentro disso, inclui-se tanto a análise das relações entre: a) meninos e meninas; b) meninos e meninos; ou c) meninas e meninas. Preconizou-se, também d) a análise da atuação didático-metodológica do(a) professor(a), com o intuito de problematizar o papel que ele pode desempenhar em relação às questões de gênero.

Neste sentido, a pesquisa objetivou identificar em que medida se reproduzem relações de poder, normas e valores culturais hegemônicos de gênero e em que medida existe resistência a eles nas aulas de dança. Enfim, analisou o quanto as aulas de dança podem funcionar como instâncias tanto de reprodução das normas hegemônicas de gênero e sexualidade, quanto de um espaço para a sua problematização crítica, ou suas resistências. Pretendeu-se, com isto, contribuir para a reflexão permanente das questões de gênero na formação docente de professores de dança nas universidades.

O campo de pesquisa foi a Escola Estadual José Pedro Steigleder, localizada no município de Montenegro, no Rio Grande do Sul. O perfil dos professores participantes do Programa e ministrantes das aulas foram alunos que estão cursando a licenciatura em dança na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Os alunos que freqüentaram as aulas foram jovens adolescentes da turma de



aceleração do 8º e 9º ano, que repetiram o ano letivo em alguma série do Ensino Fundamental. São todos alunos de classe popular, de perfil étnico-racial variado e incluem tanto meninos quanto meninas. As observações foram registradas em um diário de campo e depois analisadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO:

A turma observada continha inicialmente 15 alunos matriculados, mas duas meninas desistiram e uma terceira se afastou por licença-maternidade. A professora desenvolveu atividades variadas, com o objetivo de proporcionar aos alunos a exploração de suas qualidades de movimentos corporais, em conformidade com os conteúdos e propostas curriculares da área da dança.

Um dos exercícios propostos pela professora consistia em os alunos se posicionarem em círculo e arremessarem, entre si, de forma aleatória, bolinhas coloridas. Cada cor de bola correspondia a uma ação ou movimento corporal, a ser executado depois, no centro da roda. Durante a execução deste exercício, observou-se que os meninos passavam mais as bolinhas para outros meninos, para a professora e para a pesquisadora-observadora. E que as meninas eram muitas vezes esquecidas, como se também não estivessem na roda. O que evidenciou a existência de um nível de exclusão que, apesar de ser em grande medida, talvez inconsciente, refletiu a existência de uma hierarquização presente nos modelos de socialização da relação entre meninos e meninas.

Em outra atividade coletiva, desenvolvida com a mesma turma, que consistia em um jogo também realizado em círculo, onde os alunos deveriam estar atentos para receber uma bola imaginária dos colegas e passá-la adiante, olhando nos olhos daquele para quem fosse passá-la, também foi constatada diferenças nos comportamentos entre os dois sexos. Como se tratava de um jogo de disputa, onde aqueles que errassem os movimentos ou não os executassem a tempo saíam da roda, percebemos que as meninas erravam mais, e saíam primeiro, logo nas primeiras rodadas da brincadeira.





De forma similar às observadas aqui, a bibliografia internacional também tem apontado significativas diferenças de gênero na participação de alunos e alunas em aulas de dança. Um estudo de Willis (1995), com 800 meninos e meninas em um programa de dança em uma escola fundamental nos EUA, constatou que os meninos ocupam áreas maiores do espaço, usam mais energia física, movem-se mais rápido, aceitam mais riscos físicos em aulas de dança. Já as meninas trabalham em um espaço mais limitado, movem-se em um tempo mais moderado, não assumem riscos físicos e dispendem de um tempo considerável permanecendo paradas e apreensivas para se mostrarem.

Louro (2007, p.11) destaca que as identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais, “moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. O comportamento de um corpo, durante uma aula de dança, revela como certas hierarquias sociais entre os universos simbólicos, considerados como “masculino” e “feminino”, se constituem em nossa cultura. Assim, é importante considerar que existe todo um aparato de discursos que produzem o corpo-menino como um corpo que apresenta naturalmente um aparato fisiológico mais apto para funcionar mais ativamente.

Em uma terceira atividade, foi proposto que os alunos e alunas caminhassem pela sala com bastões nas mãos e que, ao comando súbito da professora, deveriam colocar-se em posição para oferecer resistência física, pressionando, em duplas, um bastão contra o outro. O objetivo era trabalhar a atenção voltada para o estado de prontidão corporal necessário para uma reação rápida, importante para potencializar a expressividade do corpo na dança. Foi observado que as meninas não se separavam durante o deslocamento livre pela sala, permanecendo sempre umas no rastro umas das outras. De forma que, quando a professora batia palmas, dando o sinal para formarem as duplas, as meninas sempre tendiam a permanecer juntas, evitando, assim, realizar o exercício com os meninos.

Com isso, fica evidente uma questão muito discutida no âmbito dos estudos sobre gênero na educação, que é dificuldade de integrar meninos e meninas nas mesmas atividades. No mesmo estudo de Willis (1995), citado anteriormente, o autor



observou que, quando se trabalha com turmas mistas, os meninos assumem posições de liderança com facilidade, e as garotas queixam-se frequentemente que os meninos não cooperam com elas. A partir da observação de uma das situações com o mesmo exercício dos bastões, descrito anteriormente, evidenciou-se que tal separação espacial e corporal se deu, no contexto observado, pelo fato das meninas não esperarem a cooperação dos meninos:

Durante a sequência, uma menina e um menino fazem duplas de força de resistência usando bastões. A menina é muito maior que o menino e demonstra ter mais força. O menino aumenta o seu tônus e não permite que a menina aparente ter mais força, empurrando-a para trás. Sua oposição é tão rápida que terminam os dois derrubando os bastões no chão. (Diário de Campo).

Louro (2013) afirma que o gênero atravessa as pedagogias inseridas na sociedade para a construção dos corpos “educados” dentro de certas normas. Entende-se por “educados” os corpos que são nutridos e constituídos de imersões das práticas culturais e históricas sociais. Para Louro (2007, p.16), “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”. A partir dos contextos descritos acima, é possível perceber que essas formas sutilmente violentas de delimitar fronteiras físicas e simbólicas entre o universo masculino e o feminino estão presentes nas dinâmicas corporais praticadas nas aulas de dança.

Estudos sobre masculinidades (KIMMEL, 1998; CONNEL, 2013) observam que os modelos hegemônicos ainda pautam-se por características, tais como: competição, individualidade, hierarquia, dominação e força corporal. Todavia, é importante ressaltar que a construção da masculinidade hegemônica não segue um eixo fixo e unificado, e a hegemonia pode ser mutável, dependendo do contexto e do arranjo sócio-cultural. Nesta linha de problematização, os meninos que frequentaram as aulas de dança observadas, confrontados com a configuração didática de uma aula mista, onde as atividades não eram diferenciadas para cada sexo, demarcaram



esta diferença entre o universo masculino e o feminino, reforçando os atributos daquilo que Connel (1995) chama de “masculinidade hegemônica”.

Vários estudos têm demonstrado que, embora muitas vezes inicialmente intimidados por se envolverem em uma prática que a sociedade percebe como “feminina”, uma vez que dançam profissionalmente nas companhias e grupos artísticos, os homens experimentam vários privilégios, comparados às mulheres: melhores salários, papéis de maior prestígio na cena ou cargos mais altos. (MEGLIN & BROOKS, 2012; WRIGHT, 2013; RISNER, 2014; ALLEN-COLLINSON, CLEGG e OWTON, 2016). As relações de poder estabelecidas entre meninos e meninas em sala de aula estão relacionadas às relações de poder observáveis no mundo mais amplo da sociedade. E os meninos reproduzem em suas atitudes, em menor escala, o que a sociedade, como um todo, reproduz a partir de valores culturais hierárquicos.

Nas atividades não competitivas, quando a professora solicitou a construção de partituras coreográficas a partir de movimentos e de gestos corporais de criação livre, observou-se que os meninos geralmente tomavam a iniciativa primeiro. E as meninas ficavam observando, sem interromper ou acrescentar. Nessas aulas, os meninos e meninas também tendiam, muitas vezes, a uma separação em dois grupos. Neste caso, como nos outros descritos anteriormente, a professora não interveio.

Outra situação evidenciada nessa pesquisa refere-se ao dia em que a professora propôs a criação de movimentos com qualidade suave, leve e delicada. Os meninos ofereceram uma grande resistência para executar a tarefa proposta. Inicialmente se negaram a executá-la, dizendo que só as meninas deveriam fazer isto. Saraiva (2013) discute em seu estudo esta questão dos movimentos de dança que podem ou não ser realizados por meninos e meninas a fim de não “perderem suas identidades sexuais”.

Aqui, vale também ressaltar o papel que a professora tenta desempenhar em relação às questões de gênero. É importante observar que desde o início, no planejamento da atividade, ela não tenta operar com a noção de diferenciação entre



movimentos “femininos” e movimentos “masculinos”. Isto cria um conflito entre o que ela propõe e o que provavelmente os meninos têm como referencial. Mas, neste caso, diferente dos outros, a professora intervém pedagogicamente. E ela faz isto marcando a sua posição ao dizer que todos terão que trabalhar com todas as qualidades de movimentos.

Em outra situação, em um exercício corporal, a professora propôs que os alunos criassem gestos que demonstrem estarem apaixonados. Aqui, as meninas tomaram a dianteira, assumindo mais iniciativa do que os meninos. Além disso, as meninas criaram gestos muito diferentes e variados entre si. Os meninos, ao contrário, repetiram mais ou menos, os movimentos uns dos outros, com menor variabilidade.

Alguns estudos (SANTOS, 2008a; SANTOS 2008b) têm observado que, ao serem socializados dentro de uma cultura com forte binarismo de gênero, os homens e as mulheres na dança sempre tenderão a perpetuar a dicotomia dos gêneros ao significar certas danças, ou certos conjuntos de gestos, movimentos corporais ou figurinos como “femininos” ou “masculinos”. Essa pressuposição, bastante arraigada no senso-comum, de que existe um jeito “masculino” e um jeito “feminino” de dançar, já dados pela natureza, contrapõe-se às evidências trazidas pelos Estudos de Gênero.

Estes estudos evidenciam que construções simbólicas que limitam as possibilidades estéticas do corpo na dança, colocando a expressividade do corpo dentro de uma oposição binária, não estão dissociadas de outras dimensões da vida dos indivíduos, relacionadas a certas atitudes pessoais, ao *status* social e até mesmo à posição econômica. Isso é demonstrado nos estudos já citados, mas também nos de Souza (2007) e Andreoli (2011) em companhias profissionais de dança artística, o que demonstra que os significados culturais que interpretam certos movimentos e gestos em dança, a partir da lente do gênero, se articulam a certos valores e expectativas que se referem à posição e ao comportamento de homens e mulheres em sociedade.



Muitos dias depois, pela insistência da professora, os meninos já aceitavam executar os movimentos mais suaves, leves e delicados. No entanto, é importante ressaltar, eles não os executaram de forma muito nítida, isto é, com a mesma intensidade ou dedicação do que quando executam os movimentos mais fortes e firmes, que provavelmente consideraram mais “masculinos”. E mesmo quando já executavam os movimentos suaves e delicados sem reclamar, demonstrando mais naturalidade, eles ainda o fizeram de uma forma muito tímida, demonstrando estarem envergonhados.

Em outra situação observada por este estudo, a professora propôs que os alunos e alunas construíssem uma coreografia a partir do trabalho que vinham desenvolvendo até então, para apresentarem na Mostra de Dança que haveria na escola no final do semestre. Este evento, criado pelos professores bolsistas do projeto PIBID, possuía a frequência de uma vez por mês. Os meninos prontamente responderam que não queriam apresentar. Já as meninas responderam que, para elas, tanto fazia apresentar ou não.

Em outra aula, depois de transcorridos dois meses de atividades, um dos meninos demonstrou estar mais motivado para a execução das atividades de dança propostas. Ele posicionou-se na frente dos outros, demonstrou maior concentração e interesse ao executar os movimentos. Mas o tempo todo olhava para trás e tentava reparar na reação dos colegas meninos, que olhavam para ele. Depois do término da aula, este mesmo aluno, que havia antes demonstrado interesse em apresentar a coreografia na mostra de Dança da escola, concordou com seus amigos e disse que não ia mais apresentar.

Aqui, evidencia-se o caráter relacional (SCOTT, 1995) das construções identitárias de gênero e o quanto a validação e a legitimação da “verdadeira” masculinidade autêntica se dão a partir da relação com os outros meninos. O interesse pela dança parece colocar a masculinidade deste menino sob suspeita diante dos demais. E evidencia-se o caráter ativo da própria atuação das normas reguladoras de gênero, pois, mesmo tendo demonstrado gostar de dançar, no final o menino não quis se apresentar por conta da expectativa sobre o julgamento dos



outros meninos. Neste contexto social evidencia-se um investimento ativo na regulação de modos de ser masculino na dança, através do policiamento das posturas, dos movimentos, dos gestos, dos figurinos, etc, mesmo quando não há nenhuma cobrança verbalizada.

## **CONCLUSÃO:**

A escrita deste artigo teve por objetivo contribuir para a reflexão pedagógica no campo da dança, a partir da contribuição que os estudos de gênero propõem para o campo geral da educação. O estudo demonstrou que, em aulas de dança, as relações sociais entre meninos e meninas refletem as hierarquias entre homens e mulheres existentes na sociedade, dificultando a sua interação em turmas mistas e expressando, muitas vezes, situações de micro-violências, com a sutil exclusão das meninas. E que, muitas vezes, os professores se colocam de forma neutra diante da reprodução dessas hierarquias sociais. O que aponta para a importância da reflexão pedagógica sobre o tema e dos(as) professores(as) estarem atentos para a sensibilização das percepções de estudantes de dança sobre as desigualdades de gênero dentro das aulas de dança.

O estudo também evidenciou que o gênero constrói significados diferenciados para meninos e meninas sobre a vivência e a experiência corporal com a dança, mesmo quando estão sendo aplicadas metodologias mais contemporâneas, que permitem uma maior liberdade na criação de movimentos. Nos exemplos das situações observadas, os(as) professores(as) estimularam a transposição dos padrões corporais impostos pelas normas de gênero. Estas atitudes, no entanto, limitaram-se à atuação sobre os meninos, que, desde o início, apresentavam em seu perfil maiores limitações na criatividade, o que, por sua vez, representou uma relativização importante de noções de "feminização" de algumas qualidades de movimento de dança, permitindo aos meninos dançarem fora das normas de gênero, tencionando, assim, padrões de masculinidade dominantes.



O estudo aponta caminhos para a potencialidade de um ensino de dança mais atento à diversidade, no que tange às questões de gênero. E evidencia que qualquer perspectiva de ensino da dança que se proponha consciente e responsável deve levar em conta o complexo processo da construção do gênero, a partir do qual a dança pode muitas vezes funcionar como um mecanismo de perpetuação de padrões culturais. Atitudes aparentemente insignificantes, como ensinar para os alunos que existem movimentos de dança mais “masculinos” e mais “femininos” pode contribuir para perpetuar concepções limitadas de gênero, ligadas à produção de práticas sociais sexistas, heteronormativas ou transfóbicas. Os professores de dança têm um papel importante a desempenhar, nesse sentido. E é importante que a sua atuação didático-metodológica tenha sempre a preocupação de problematizar que papel ele(ela) pode desempenhar em relação a uma educação voltada para a pluralidade.

### Referências:

ALLEN-COLLISON, Jacquelyn, CLEGG, Helen; e OWTON, Helen. *The “cool stuff”: Gender, dance and masculinity*. *Psychology of Women’s Section Review, Special Issue on Sports*, v.18, n.2, p6-16, 2016.

ANDREOLI, Giuliano Souza. Representações de masculinidade na dança contemporânea. *Revista Movimento*, v. 17, n. 01, p. 159-175, 2011.

ANDREOLI, Giuliano Souza. A Técnica Corporal na Dança: redimensionamentos epistemológicos. *Revista Arte da Cena*, Goiânia, v.3, n.2, p.89-111, jul-dez, 2017.

ANDREOLI, Giuliano Souza. *Dança, gênero e sexualidade: narrativas e performances*. Novas Edições Acadêmicas, Beau Bassim, Mauritius, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Volume 2: A experiência vivida. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1967.

BERGHAUSER, Tatiana Araújo. *Problematizações sobre enfoques de gênero reducionistas ou distorcidos na Dança*. Artigo (especialização). Programa de Pós-graduação em Dança, UFBA, Salvador, 2013.

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.375-394, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor? - identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 21, n.1, p.71-76, jan-jun, 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CONNEL, Robert William. Políticas de Masculinidade. *Educação e Realidade*. V.20, n.2, jul/dez, p.185-206, 1995.

CONNEL, Robert William & MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n.1, p.424, janeiro/abril, 2013.

CORREIA, Clara Pinto. *O Testículo esquerdo: alguns aspectos da demonização do feminino*, Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

CLIFFORD, James. On Ethnographic Allegory" in Clifford, James e George Marcus (orgs.), *Writing Cultures: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. 1986.

HANNA. Judith Lynne. *Dança, Sexo e Gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo*. Tradução: Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HOLDSWORTH, Nadine. 'Boys don't do dance, do they?', *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, v.18, n.2, p.168-178, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília. 42 p., 2012.

KIMMEL, Michael Scott. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: *Horizontes Antropológicos*. Corpo, doença e saúde. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 4, n.9, out, p.103-17, 1998.

LAQUEUR, Thomas Walter. *Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Tradução: Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.375-394, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In: *Sociologia e Antropologia*. vol. 2. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1974.

MEGLIN, Joellen. A., & BROOKS, Lynn Matluck. *Where are all the women choreographers in ballet?* *Dance Chronicle*, v. 35, n.1, p.1-7, 2012.

MIGDALEK, Jack. *The Embodied Performance of Gender*, v.43, London, United Kingdom: Routledge, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, Sexualidade e Educação: Teoria e Política. In: LOURO, G.L., NECKEL, J.F. & GOELLNER, S.V. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p.9-27, 2003.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. Vol. 8 (2), 2000.

PASCOE, Cheri J. *'Dude, You're a Fag': adolescent masculinity and the fag discourse*, *Sexualities*, v.8, n.3, p.329–346, 2005.

POLASEK, Katherine M. & ROPER, Emily A. Negotiating the gay male stereotype in ballet and modern dance. *Research in Dance Education*, v. 12, n.2, p.173-193, 2011.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto Contrassexual*. Políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo, n.1. Edições, 2014.

RISNER, Doug. Bullying victimisation and social support of adolescent male dance students: an analysis of findings. *Research in Dance Education*, v.15, n.2, p.179-201, 2014.

SANDERSON, Patrícia. Age and gender issues in adolescent attitudes to dance. *European Physical Education Review*, v.7, n2, p. 117-136, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, UFRGS, v.20, n.2, p.71-79, 1995.

SANTOS, Éderson Costa. Um jeito masculino de dançar: pensando a produção das masculinidades de dançarinos de hip-hop. 124 f. *Dissertação (Mestrado)* - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009a.

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.375-394, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



SANTOS, Tatiana Mielczarski. Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero. 95 f. *Dissertação (Mestrado)* - Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009b.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade. Ensinando modos de ser bailarino. *Dissertação (Mestrado)*, Programa de Pós-graduação em Educação, ULBRA, Canoas, 2007.

STINSON, Susan. The hidden curriculum of gender in dance education. *Journal of Dance Education*. v.5 , n.2, p.51-57, 2005.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.1, ano 13, p. 107-126, jan./abr. 2005.

WILLIS, Cheryl M. Factors that affect dance programs. *Journal of Physical Education, Recreation e Dance*, v.66 (n.4). P. 58-63, 1995.

WRIGHT, Jan. Male dance educators in a female-dominated profession, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 84, n.7, p.14-15, 2013.

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.375-394, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**CORPO ESTRANHO: O DESAMPARADO QUE  
ENCONTRA SUA POLÍTICA DE SER**

**JULIANO RIBEIRO FARIA  
MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA**



## CORPO ESTRANHO: O DESAMPARADO QUE ENCONTRA SUA POLÍTICA DE SER

Juliano Ribeiro Faria<sup>1</sup>  
Marcos Antônio Bessa-Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho emerge como pesquisa em Arte a partir da condição na qual sempre fui colocado, de corpo estranho, por ser imperfeito ao modelo de corpo colonizado imposto no mundo. Continuamente, por isso, vivo sendo posto na categoria de “Ser menos”, como outros tantos corpos estranhos também vivem: ocupando o lugar do fundo na cena para deixar a coreografia em dança uniforme ou as apresentações teatrais ou musicais mais belas na escola. Deste modo, construo esta pesquisa ancorado em uma episteme cultural, que é também uma luta escrita/inscrita no meu próprio corpo, para dar visibilidade ao corpo estranho como produtor de arte, cultura e conhecimentos, quando esse encontra sua casa, o “seu corpo” (BERTHERAT, 2010) na escola.

**Palavra-chave:** Corpo estranho; Escola; Visibilidade.

## STRANGE BODY: THE HELPLESS THAT FINDS ITS POLITICS OF BEING

**Abstract:** This work emerges as a research in Art from the condition in which I have always been placed, of foreign body, being imperfect to the model of colonized body imposed in the world. Continuously, therefore, I live being put in the category of “Being less”, as so many foreign bodies also live: taking the place of the background in the scene to leave the choreography in uniform dance or the most beautiful theatrical or musical performances in school. In this way, I build this research anchored in a cultural episteme, which is also a written/written struggle in my own body, to give visibility to the foreign body as a producer of art, culture and knowledge, when he finds his home, his “body” (BERTHERAT, 2010), in school.

**Keyword:** Strange body; School; Visibility.

## Introdução – O que abriga a minha *biogeografia*

“Eu costumava achar que eu era a pessoa mais estranha do mundo, mas aí eu pensei: tem que ter alguém como eu, que se sinta bizarra e imperfeita, da mesma maneira como eu me sinto. E eu imaginava esta pessoa, imaginava que ela também estivesse lá pensando em mim. Bom, espero que se você for essa pessoa e estiver lendo isto, saiba que sim é verdade, estou aqui! Sou estranha como você.” (Frida Kahlo).

---

<sup>1</sup>Juliano Ribeiro Faria - Possui graduação em Artes Cênicas e Dança pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2018). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em artes cênicas.

<sup>2</sup> Marcos Antônio Bessa-Oliveira - Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em Artes Visuais pelo IAR - UNICAMP. É professor do curso de Graduação em Artes Cênicas (TEATRO e DANÇA) da e do PROFEDUCA – Programa de Mestrado Profissional em Educação – UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – na Cadeira de Artes Visuais ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais, Itinerários Científicos III, Arte e Cultura Regional, Arte Educação, Itinerários Científicos IV para os 1º, 3º e 4º anos do curso. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/UEMS. É membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais – UNICAMP.



Esta pesquisa emerge primeiro a partir da condição na qual sempre fui colocado: um corpo de Ser menos; e me orgulho deste lugar, que nunca me possibilitou “ser mais do mesmo” para ser alguém. Esta colocação me fez, desde cedo, lutar com meu corpo estranho pelo meu lugar de Ser, ainda que o mundo e o espaço nos quais me encontrava - ou me encontro nos dias atuais - contribuam para o contrário. Meu corpo é situado em um lugar, mantendo-se fechado às minhas estranhezas, o que me gerou marcas sofridas, as quais aprendi a carregar, e que me transformaram; e, aliás, me fizeram amar o meu jeito de ser: estranho, imperfeito, bizarro e talvez um jeito político anormal de Ser, que a maioria das pessoas não admirariam ser.

Este trabalho fez emergir outras reflexões, que hoje se dão como uma pesquisa sobre o ensino de Arte atual, como segunda questão fundamental a ser debatida: os múltiplos corpos estranhos encontrados na disciplina de Arte nas duas escolas de Campo Grande-MS onde realizei o estágio supervisionado obrigatório – pré-requisito para conclusão do Curso de Artes Cênicas-Licenciatura da UEMS – nos anos de 2017 e 2018. Deste modo, a construção desta pesquisa é feita a partir de uma luta inscrita no meu próprio corpo, mas como escrita para dar visibilidade e discutir os vários corpos estranhos presentes nas aulas de Arte, que devem ser vistos também como produtores de arte, cultura e conhecimentos quando esses corpos todos encontram suas moradas: “seu corpo” (BERTHERAT, 2010) na escola. Ao abordar esses corpos estranhos como produtores e não (re)produtores de arte, cultura e conhecimentos, proponho uma argumentação epistêmica contramoderna.

Desta forma, a ordem de como ser corpo no mundo está marcada nos corpos que transitam nos espaços da sociedade e da escola, modelos de corpos que carregam a consciência da perfeição em suas memórias, a “marca” (DERRIDA) de corpo moderno que (re)produz arte, cultura, conhecimento alheios. Um padrão no qual o corpo estranho que habito e penso para fora de mim, nesta escrita e de outros trabalhos já realizados sobre o corpo estranho, deixa e vem deixando rastros do meu aparelho psíquico posto/imposto “sob rasura” (DERRIDA, 1973, p. 60), no presente e no passado, do contato com o corpo perfeito nos espaços. Perceb(i)o a



rejeição do meu corpo na expressão dele(a) e senti/sinto as tentativas de substituição do meu corpo pelo corpo correto, por meio de incisões, gerando em mim cicatrizes que (re)vivem na minha memória de ser menos esta marca de corpos colonizados. Isso, Jacques Derrida endossa ao afirmar que “não há arquivo sem lugar de consignação, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade. Não há arquivo sem exterior” (DERRIDA, 2001, p. 22). Não há memória/arquivo sem lugar/corpo de consignação! Não há nenhum corpo sem memória/arquivo!

Foi na história, na cultura, na religião, na ciência da “marca” (DERRIDA) hegemônica desses que nas(cres)ceu o meu corpo estranho, um corpo sempre *kahlado* pelas minhas imperfeições, por não ser original ao corpo perfeito cristalizado no mundo. Por isso incessantemente sou colocado na condição de ser menos como outros corpos estranhos também o são; corpos sendo vistos como algo equivocado. Assim, como consequência desse equívoco, constituo esta pesquisa que para mim é uma luta que sempre esteve implícita/inscrita em meu próprio corpo: “um corpo racialmente marcado em um espaço geo-historicamente marcado, [que] sente a urgência ou a necessidade de falar, de articular [...]” (MIGNOLO, 2009, p. 10. [Tradução livre minha])

A partir do espaço que me encontro hoje, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, faço do meu corpo imperfeito para muitos um corpo-política no curso de Artes Cênicas, o lugar do “ser mais”, e do meu direito também. Pois sou consciente de um conhecimento localizado em meu corpo que está fora do padrão moderno, assim como em outros corpos estranhos em que todo “conhecimento é construído” (MIGNOLO, 2009) através da nossa imperfeição. Compreendo que não somos como “corpos dóceis” de Michel Foucault (1987), corpos submissos à (re)produção dos mesmos conhecimentos e da manutenção do discurso de ser e ensinar a ser corpo. Por isso, venho dar visibilidade ao corpo estranho apresentando-o como produtor de arte, cultura e conhecimento *outros*, (re)significando a visão estereotipada de corpo perfeito sobre os corpos que são estranhos.



## **Pedagogia da perfeição e pedagogia da imperfeição em prática na escola**

A pedagogia da perfeição é uma prática comum nas escolas, no ensino de arte, mas que é já falida, pois busca ensinar aos estudantes a (re)produzir “cópia=modelo” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 73), a exemplo de artistas da História da Arte europeia. O educador é quem conduz o conteúdo ao estudante, que é visto como uma “vasilha” (FREIRE, 1987, p. 58), um recipiente oco que deve ser “enchido” (FREIRE, 1987, p. 58), preenchido ou modelado com um conhecimento específico. Segundo Paulo Freire, ao educador não cabe outro papel se não o:

[...] de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo nos educandos. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 1987, p. 63).

Com esta prática de ensino “bancária” (FREIRE, 1987, p. 62) o estudante aprende que o único corpo que produz arte, cultura e conhecimento é o corpo branco heterossexual europeu, o corpo perfeito, e que para atuar em arte, este corpo deve saber desenhar apenas formas belas, calculadas; só assim a sua produção artística será vista e bem avaliada. Para falar em arte da cena, apenas será corpo aquele que melhor mover-se nos melhores espaços. O estudante é educado para ter uma “consciência colonizada” (FREIRE, 1987, p. 50), que o faz pensar que vive em um corpo perfeito, mesmo sendo de classe pobre e estudando em escola pública e, por isso, sendo um corpo estranho. Um corpo que carrega uma consciência colonizadora da perfeição como espaço/arquivo de um modelo de corpo no seu corpo estranho.

Por viverem imersos nesta pedagogia que não dialoga com os múltiplos corpos, que estão em um mundo diferente do seu modelo de corpo perfeito que realiza “cópia=modelo” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 73) de desenhos belos, os corpos da diferença, da exterioridade ao modelo europeu, são desconsiderados pelos professores e colegas. A exemplo do corpo estranho que penso e habito, que é também um “corponeg(r)ado” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 2) na prática da

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



perfeição, por produzir traços imperfeitos, não faço arte, não pertença a uma cultura e não produzo conhecimentos, pois corpos estranhos fogem da estética do belo, do padrão cultural europeu e da consciência única de que conhecimento é ciência. Portanto, assim como outros corpos estranhos também não o são corpos perfeitos, somos silenciados, desconsiderados e apagados por ela (a ciência moderna), pelos que acreditam naquela pedagogia disciplinar que personifica o corpo perfeito. Muitos corpos estranhos, como eu, crescem nesta pedagogia que (de)forma, sofrem com correções, rejeições e padrões de arte impostos.

Apresento a seguir uma citação de outra discussão nossa para complementar a ideia de que os corpos estranhos não têm nem voz e nem vez quando abordados por saberes e práticas docentes disciplinares (perfeitas):

Os corpos que são estranhos sempre ocupam o lugar do fundo para deixar a coreografia uniforme ou as apresentações teatrais e musicais mais belas, mas sempre os espectadores percebem os movimentos estranhos escondidos no fundo que se sobressaem em relação aos outros corpos uniformemente sincronizados. Os corpos estranhos acabam sendo considerados mal-educados, burros, chatos, relaxados, entre outras palavras que fazem demonstração de exclusão do diferente nas semelhanças que os corpos modernos devem apresentar. (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 5)

Após viver anos da minha vida dentro dessa pedagogia opressora, que nunca me ensinou a confiar no meu corpo como ele é, e sim a olhar com desprezo meu próprio corpo, fui adestrado para tentar ser como o corpo do outro. Para poder viver, para vir a ser e sentir, ocorria comigo constantemente “adestramento[s] forçado[s] do [meu] corpo carne, [...] considerado sem inteligência, como um ser animal a domar. (BERTHERAT, 2010, p. 3). Um propósito para ser humanizado dentro do padrão, “como se a única possibilidade de sobreviver fosse aderir a lógica [dessa] imunização” (GREINER, 2017, p. 18), contra minha imperfeição. A rigidez inconscientemente foi habitando o meu corpo, reprimindo a minha desobediência, matando o que seria um saber outro em relação ao mundo que define o saber sobre corpo. Pois a “Escola da contemporaneidade ainda está assentada no pensamento moderno de gênero, raça e classe, e se vale de ensino tecnicista para (re)formar”

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





(FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 2) corpos que estão sob sua responsabilidade, em seu âmbito escolar disciplinar, castrador.

Em casa nunca foi diferente! O amor à morte do meu corpo, por um corpo perfeito, sempre se fazia presente. Com isso, continuamente tive construídas cicatrizes no meu corpo que me marcaram (DERRIDA) e com o tempo

[...] não participava mais da vida. [Me sentia] um ser à parte, humilhad[o], castigad[o], sozin[h]o com a dor. Como um animal preso numa armadilha, o único jeito que [eu] via para fugir [da] dor era amputar a parte que doía, abandoná-la. (BERTHERAT, 2010, p. 25).

Amputei a parte da minha dor de/no corpo saindo de casa. Essa foi a saída que vi para a possibilidade de fazer meu corpo estranho deixar de “ser menos” para passar a Ser mais, ainda que com todos os problemas que viam nele. Fui, e ainda estou, em busca de um lugar ao sol para corpos estranhos como o meu.

Saí de casa para cursar Artes Cênicas – Teatro e Dança – na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, uma oportunidade para despertar o meu corpo quase morto para a vida. Neste curso me formei. Nele encontrei uma outra casa na disciplina de Percepção Corporal, com o meu nome/corpo estampado, lugar natural que sempre vivi de fora, vendo suas/minhas possibilidades já fechadas. Nunca tinha conseguido morar nele, no meu corpo. Aqui descobri Thérèse Bertherat no seu livro **O Corpo tem suas razões** (2010) onde a autora expõe o que é o meu corpo. O meu corpo abriga as minhas “*biogeografias*: *bio* – corpo estranho; *geo* – espaço da opressão, da inexistência; *grafias* – narrativas de rejeição e superação (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 1) que constróem o meu corpo estranho e que, por conseguinte, sou eu.

Sou o corpo estranho que abriga a casa da exterioridade que burla as “fronteiras/barras” impostas pelos discursos da “interioridade colonial moderna e [da] colonialidade do poder contemporâneo com fazeres [modelos] de arte, cultura e conhecimentos” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 2). Sou o corpo estranho que é um corpo falando da sua condição de exterioridade aos pensamentos moderno e pós-moderno; uma exterioridade hoje grafada, muitas vezes, pela crítica da técnica

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



estabelecida em arte, de fronteira, de margem, de excluído de extracentros. Mas, mesmo assim, o corpo que habito é o corpo da exterioridade – é o corpo estranho – que gera arte, cultura e conhecimentos a partir de si.

Nas Universidades não se promovem outras relações se não as continuidades históricas estabelecidas de corpo, arte, cultura e conhecimentos (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 11). A Universidade deveria ser o lugar onde os corpos (universais) estranhos pudessem REEXISTIR! E insistir nesse espaço como é posto ainda hoje, na maioria das vezes, mesmo em muitas delas pelos discursos políticos externos, que não se altera em relação aos outros lugares onde tinha vivido com meu corpo como é, pode reforçar a exclusão dos corpos estranhos alheios. Hissa (2011) aborda que os sujeitos que estão na universidade são profissionais que tomaram o espaço na universidade moderna, “no lugar dos *intelectuais ativos*, críticos. Se os sujeitos do conhecimento não se transformam, não desejam isso para si, não poderão, jamais, sequer imaginar o que seja a transformação do mundo noutros termos” (HISSA, 2011, p. 43). Muitas vezes me deparei com o CORPO PERFEITO neste espaço universitário, mas eu já tinha consciência da minha casa (corpo) e ele sabia que não podia mais adentrar aquele espaço da modernidade/perfeição.

Mas também foi na Universidade que encontrei coisas positivas como a teoria pós-colonial, por exemplo, como Bessa-Oliveira (2018) explica que esta oferece oportunidade aos corpos excluídos, aos corpos da exterioridade. Foi por meio dessa reflexão epistemológica que comecei a construir a pesquisa que resulta agora nesta reflexão, tendo como exemplo o corpo sofrido de Frida Kahlo para elucidar a concepção de corpo estranho imperfeito. Por conseguinte apresento uma citação onde trato um pouco sobre a relação que fiz de Frida com o (meu) corpo estranho que necessitava (re)existir:

Frida Kahlo ilustra a ideia de corpo estranho que pensamos, um corpo que se situa na contramão do corpo disciplinado. Aos 6 anos de idade aquele corpo já sofreu com poliomielite e em sua perna direita a doença deixara marcas; esta fez com que sua perna ficasse fina e o seu pé atrofiado. Em decorrência da doença Frida Kahlo ganhou o apelido de perna de pau dos seus colegas de escola, depois disso, mágoa e raiva passaram a habitar o coração ainda pequeno de Frida. Entretanto, como relata sua biografia, aquela criança ainda teve uma meninice feliz ao lado do pai, onde

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



desenvolveu seu jeito masculino por conviver grande parte da infância com ele, já que sua mãe sofria de depressão. O que mais a vida poderia reservar a esse corpo que já tinha deformações e já sofria com preconceitos pelo seu jeito de ser, pois ela não detinha o corpo “normal”, quase perfeito, que a sociedade impõe a nós até hoje? (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 10).

O corpo estranho “é um corpo desamparado que nada tem a perder. Ele é justamente aquele [que] pode agir politicamente” (GREINER, 2017, p. 19). E assim fui construindo este estudo sobre o corpo estranho, percebendo a pulsão do *espectro* de Frida e nos corpos estranhos que se encontram no “chão” da escola; corpos desamparados que mesmo assim sobrevivem às rejeições do outro que não os permitem ser gente, por serem imperfeitos, por ser dado ao estranho, ao diferente. Ao longo da pesquisa fui descobrindo que o corpo estranho com sua imperfeição é um corpo “que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos podem coexistir” (MIGNOLO, 2008, p. 296); um corpo que habita o espaço da escola, mas um corpo que não existe na escola. Então, como fazer este corpo (re)existir? Ou melhor, como estes múltiplos corpos estranhos podem *coexistir* como apontou Mignolo? Ou ainda, como o corpo estranho pode ter direito e acesso à possibilidade de poder Ser mais (diferente)?

### **De estranho e artista todo mundo tem um pouco!**

O corpo estranho me fez pensar para alcançar uma outra lógica metodológica de ensino de Arte, a pedagogia da imperfeição, uma prática que se forja com o estudante: “com ele” e “não para ele” (FREIRE, 1987, p. 32), para o empoderamento como *anthropos*<sup>3</sup> (corpo). Durante esta prática o educador e o educando podem fazer descobertas críticas sobre o mundo em que vivem. Podem promover “trabalhos educativos” (FREIRE, 1987, p. 41), organizados pelos educandos com apoio do educador. São pedagogias dentro da pedagogia da imperfeição “de trajetórias inventadas, [de] estratégias solidárias de criação” (HISSA, 2011, p. 14), que criam e se recriam possibilidades pedagógicas.

---

<sup>3</sup> “Atualmente existem duas *classes* ou *direções* propostas pela *antiga anthropos* que não pede mais reconhecimento, ou *inclusão na* humanitas, mas sim se envolve em uma desobediência epistêmica e se desprende da ideia mágica da modernidade ocidental, dos ideais humanos e das promessas de crescimento econômico e prosperidade financeira (*Wall Street dixit*.” (MIGNOLO, 2009, p. 11) (Tradução livre minha)



A pedagogia da imperfeição é, portanto, uma pedagogia aqui pensada para o corpo estranho, o corpo que vive na condição de ser menos, que encontra na sua imperfeição a sua liberdade, em busca de tentar poder dizer que é mais. Paulo Freire elucida sobre a questão que haverá dois momentos distintos em pedagogias dessa natureza:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 41).

O corpo estranho abarcado por uma pedagogia da libertação, uma pedagogia que não é nem do oprimido, menos ainda do opressor, possibilita processos de construções múltiplas que, igualmente, contemplará as diferenças em contraposição às divergências. Sendo esta uma prática de construção de conhecimentos, uma pedagogia, realizará transformações profundas na sala de aula, a qual enfrentará a consciência da perfeição como aquela que oprime a deformação de corpos estranhos: as condições impostas que estabelecem quem têm direito de ser mais e/ou quem deve ser menos. Paulo Freire colabora novamente sobre outros dois momentos, agora de consciência:

No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (FREIRE, 1987, p. 42)

Portanto, não é o método que deve ser alterado de tempos em tempos para reconhecer as diferenças – estranhamentos – dos corpos que circulam nas salas de aula. Mas é preciso reconhecer que os corpos estranhos também são sujeitos que produzem arte, cultura e conhecimentos a partir das suas estranhezas (diferenças). Dessa forma, portanto, o lugar da sala de aula é tanto do oprimido (estudante) quanto o lugar em que se consolida o opressor (professor) que também é oprimido

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



pelo sistema da perfeição (político, econômico, social e/ou cultural) que está ancorado em pensamentos modernos.

Esse diálogo entre pedagogia freiriana e a concepção de corpo estranho aqui defendida me fez elaborar a pedagogia da imperfeição que norteou a realização do meu estágio supervisionado obrigatório deste ano (2018), concluído em escolas públicas de Campo Grande-MS. Nesse estágio tive vivências no ensino fundamental II e no ensino médio, regendo aulas de Dança e Teatro, junto a professores com formação em Artes Visuais. Nesta condição, acabei por me deparar na rotina diária de sala de aula com muitos corpos estranhos que pesquiso na teoria, esses sendo “kahlados” pela estética do belo na prática habitual do atual ensino de Arte.

O corpo estranho se encontra em todo âmbito da escola, seja na organização das cadeiras e mesas, na padronização das camisetas verde e amarelo, nas recomendações dos pais, seja mesmo no conteúdo ensinado pelo educador. O educando que tem voz é o que conta sua história belamente. O corpo estranho, portanto, não está restrito ao corpo humano dos estudantes, professores ou dirigentes escolares. Nas escolas onde estagiei foi possível observar:

[um] “corpo político” como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber. (FOUCAULT, 1987, p. 31-32).

Em outras palavras, encontrei corpos submissos ao sistema escolar, corpos com seus gestos (estranhos), controlados dentro das escolas que colaboram com a manutenção e a “mecânica de poder” para a construção de corpos dominados (*dóceis*) como Michael Foucault ainda explica:

[...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 1987, p. 164).

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Sendo assim, corpos que carregam o discurso do poder são corpos-poder-perfeitos que não dão a oportunidade de outros corpos existirem, e não permitem a existência dos seus próprios corpos já que esta política de poder se faz presente em sua consciência como um pensar-limite sobre o mundo, igualmente porque até mesmo o corpo-poder-política, na ótica freiriana, seria um corpo em estado de opressor/oprimido. Por conseguinte, essa colabora com a manutenção dessa estética de (o)pressão. Guerra e Nolasco (2015) abordam também a influência da mídia sobre o corpo, “uma prática na qual os próprios sujeitos políticos socializam sua aparência e seu gesto para figurar nas diferentes materialidades dos veículos de informação e comunicação” (GUERRA; NOLASCO, 2015, p. 160).

Então, os corpos que descobri na escola são “corpos dóceis”, na perspectiva de Michel Foucault (1987), que não oferecem condições de se trabalhar com ele a partir de uma pedagogia bancária, uma prática que não respeita o corpo que pensa e dança e que não contribui para a manutenção do “projeto moderno europeu; [corpos que] não existem e menos ainda têm ideias, razões e emoção” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 2)

Durante o estágio supervisionado, portanto, para tirar os corpos dóceis dos estudantes da passividade da aula de Artes Visuais, que é a única arte presente nas escolas onde realizei o meu estágio, introduzi aulas de Dança/Teatro como atividade prática. Márcia Strazzacappa (2003) explica que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) é nítida ao informar o ensino de arte como componente curricular na educação básica, reconhecendo a relevância das quatro linguagens da arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Porém, foi apenas no ano de 2016 que se abriu concurso público contemplando todas as linguagens da arte na capital de Mato Grosso do Sul.

Deste modo, os estudantes não tinham contato com a dança ou com o teatro em ambas as escolas, havia, por parte de uns, apenas a consciência de que aula de arte “não se resume a atividades de desenhos e pintura e de que ensino de arte é parte integrante da formação do cidadão (STRAZZACAPPA, 2003, p. 79). Para amenizar isso, busquei dialogar com todas as linguagens da arte com aulas dinâmicas e não estáticas. Sendo assim, optei por trabalhar “[...] em um plano de

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



descolonização do conhecer, do sentir, do pensar e do ser” (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012, p. 9 [tradução livre minha]) sobre arte nas aulas com os estudantes, a partir de seus corpos sempre vistos como estranhos.

Minha proposta pedagógica da imperfeição se cria/coloca em prática com o fazer descolonial, do corpo, do discurso, da vida, do estudante; diferente ainda da atitude pedagógica proposta por Jussara Miller, que “trabalha com habilidades expressivas e as habilidades técnicas intrinsecamente, sem hierarquias” (MILLER, 2012, p. 90), mas com e como objetos facilitadores. Jussara Miller salienta que para estimular o corpo sensível da criança se utiliza de objetos facilitadores:

Como bolas de diversos tamanhos e texturas, bexigas, saquinhos coloridos, bolas de sabão, língua de sogra, tecidos de diversas medidas e texturas e bambus, entre outros objetos que despertam a criatividade da criança durante a vivência da dança. Quando [utiliza] variados objetos facilitadores – inclusive um modelo representativo do esqueleto humano –, [faz] apenas para mostrar as possibilidades de movimentos articulares de estrutura óssea e para ajudá-las a reconhecer as inúmeras vias para acessar o corpo que dança. (MILLER, 2012, p. 88).

No caso da minha proposta pedagógica, entra em cena a estranheza do corpo do próprio estudante como modos de alcançar o fazer (seu próprio) em dança. A autora apresenta princípios para criar um corpo que dança, seja pelo trabalho da “técnica sem perder a sensibilidades” (MILLER, 2012, p. 90) ou com objetos facilitadores. Sua prática emerge da pesquisa e da aplicação da técnica Klauss Vianna, criando um caminho pedagógico para o corpo seguir e alcançar o movimento; não saindo, da nossa perspectiva, da ainda docilidade dos corpos dóceis de Michel Foucault (1987). Dessa forma, minha proposta pedagógica parte de trajetórias que são inventadas, nas quais qualquer corpo pode ter voz e vez para dizer o que pensam e dançam.

A proposta da trajetória inventada se inicia com o corpo do estudante, saindo do seu corpo domesticado pelos saberes disciplinares e encontrando o seu corpo natural indócil na consciência da perfeição de corpo e movimento. Construindo o conteúdo com seu corpo na desobediência, o estudante é levado pelo educador a reconhecer o seu/um corpo estranho que transporta “a experiência constitutiva do

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



[seu] ser” (MIGNOLO, 2017, p. 23) em uma pedagogia disciplinar; aquela que compreende que os estudantes devem tratar seus corpos doentes com as aplicações de técnicas e “facilitadores” que o fez “humanitas”, hoje apagados nas diferenças de si e do outro e daqueles que são colocados como inferior/oprimidos nas fronteiras (im)postas, a exemplo das metodologias usadas para gerar dança a todo custo. No percurso inventado pelos estudantes não existe fronteiras para produzir dança, teatro, musicais ou qualquer outro fazer artístico. O corpo estranho é dança o tempo todo!

Nesse sentido, durante a aula surgiam “temas geradores” dos estudantes (FREIRE, 1987, p. 100); problemas a serem debatidos e entendidos sobre suas realidades. Surgiu, então, o tema de dois meninos, criando e dançando dentro da sala de aula. “Num país onde a herança machista ainda está presente, raramente se veem meninos em aulas de balé. [...] Há papéis bem definidos para homens e mulheres em nossa sociedade” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 45-46). No 6º ano estudantes se valeram de imagens da pré-história para compor dança, rompendo pré-conceitos de que dança é coisa de menina, de que dança é balé e *fru-fru*. Por livre e espontânea vontade, esses meninos criaram coreografias a partir de trajetórias corporais suas. A seguir apresento algumas ilustrações dos meninos apresentando seus resultados e os outros estudantes assistindo-os de maneira bastante confortável como o corpo (estranho) de cada um que se sentisse mais à vontade.



**Imagem 1:** Os meninos que dançam.

**Fonte:** Autor da Pesquisa

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





**Imagem 2:** O não-lugar da herança machista na sala de aula, dito por eles pelo seus corpos em movimentos.

**Fonte:** Autor da Pesquisa

O resultado de coreografia dos estudantes se deu por não haver cobrança da perfeição no processo que é também imperfeito, acolhendo seus corpos, como são produtores de conhecimento, sem correções, “É preciso trabalhar de acordo com os participantes. Basta ver como eles são para saber do que precisam” (BERTHERAT, 2010, p. 30). E aqueles corpos-estudantes precisavam encontrar as suas casas onde não moram. Buscar opções:

[...] não de uma estética ou de uma história moderna, mas de estéticas e histórias particulares, localizadas que, no entanto, apontam para horizontes comuns em uma diversidade não homogênea de saberes, conhecimentos e práticas. (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012, p. 13 [Tradução livre minha]).

O mesmo ocorreu com os estudantes do ensino médio que compuseram uma coreografia imperfeita a partir da letra da música do Rapper Emicida, com participação de Vanessa da Mata: um fragmento da letra da música que diz “*Passarinhos soltos a voar, dispostos a achar um ninho, nem que seja no peito um do outro*”<sup>4</sup> serviu de pre“texto” para a construção. Os estudantes-corpos apresentaram os trabalhos desenvolvidos por eles, e, ao final, se expressaram sobre

---

<sup>4</sup> Emicida. Participação especial de Vanessa da Mata. Produção: Emicida & Xuxa Levy. Album Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. “Passarinhos”. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/emicida/passarinhos-part-vanessa-da-mata.html> - acessado em 17/06/2017.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



o processo que construíram na imperfeição. Falaram que seu trabalho tratava da importância do abraço, da amizade entre os pares, abrindo seus corpos, antes dóceis, que são *kahlados* na pedagogia da perfeição porque não produzem arte, cultura, conhecimentos, puderam se comunicar e receber o abraço um do outro. A expressão da fala também faz parte da pedagogia da imperfeição, pois é o momento em que o corpo estranho também fala a partir de si. Constrói suas narrativas a partir das suas *biogeografias*: com o seu corpo (sujeito), do seu espaço (geo), tendo como escopo às suas histórias locais (narrativas) não contempladas pelas histórias e geografias universais (da perfeição).



**Imagem 3:** Um abraço verdadeiro construído por eles.  
**Fonte:** Autor da pesquisa



**Imagem 4** : O “ser mais” diferente, fruto da pedagogia da imperfeição.  
**Fonte:** Autor da pesquisa.

### **Considerações finais – qual corpo não fala?**

Considero o conceito criado de corpo estranho, um corpo que transposta sua memória, história e *biogeografia* particulares, fazendo a diferença no mundo em que vive; reconhecer-se como um corpo latino, que não nega sua nacionalidade (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 1), um corpo com ato político para dar visualidade a si; como produtor de saberes através de suas imperfeições. Vejo que se tornou uma “prática social esclarecida, mais transparente, mais igualitári, mais democrático” (HISSA, 2011, p. 20), a prática naquelas aulas de Arte, pelo motivo de contemplar a todos os corpos dentro e fora das salas de aula. Todos os corpos necessitam se valer de seus corpos imperfeitos para sair da docilidade do corpo perfeito, do corpo submisso e exercitado (como corpo mais que perfeito), fabricado pela disciplina (FOUCAULT, 1987) da consciência da perfeição moderna. O corpo estranho é um corpo-política que cria saberes faltantes:

Assim, o corpo-política e o lado negro e a metade faltante da biopolítica que é apenas a metade da história: o corpo-política descreve as tecnologias descoloniais aplicadas aos corpos que se dão conta que foram considerados menos humanos, no momento em que tomam consciência de que o ato mesmo de ser descritos como menos humanos era uma consideração inumana. Portanto, a falta de humanidade atribuída a todas as populações não europeias é apresentada em atores imperiais, instituições e

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



conhecimentos que tiveram a arrogância de decidir que certas pessoas que não lhes agradavam [ou que não gostavam deles], eram menos humanas. O corpo-política é um componente fundamental do pensamento descolonial, é um fazer descolonial e a opção descolonial para revelar, em primeiro lugar, as táticas da epistemologia imperial para afirmar a si mesma como *humanitas* do primeiro mundo desenvolvido e, por outro lado, levar o empreender da criação de saberes descoloniais que respondem às necessidades dos *anthropos* do mundo subdesenvolvido e em vias de desenvolvimento. (MIGNOLO, 2009, p. 33 [Tradução livre minha]).

Quer dizer, esse corpo estranho (política) é bem diferente do corpo político de Foucault (1987) e dos corpos parecidos com ele que fazem a manutenção do poder saber, postos com a “*herida colinial*” (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012, p. 16) aberta pela noção e manutenção da estética do belo até no trabalho docente dentro das salas de aula na disciplina de Arte. Trabalhar para naturalizar os corpos para ser ele mesmo é emergência contemporânea, mas esse trabalho deve se dar como e com um pensamento *outro*, por exemplo: a opção decolonial, que é a de naturalizar em vez de modernizar corpos (MIGNOLO, 2009, p. 26).

Finalmente, então, por meio da pedagogia da imperfeição criada com/pelos corpos estranhos, sem julgamentos de ser mais ou ser menos, pois todos são seres humanos da diferença, apenas possuímos *biogeografias* diferentes, é que podemos humanizar e ensinar/aprendendo, a partir da escuta e da observação de si e do outro, enxergando um (vários) mundo real. Mas isto só é possível quando se tem um educador que sabe o quanto dói viver sob a classificação e sofre ainda porque tem o conhecimento de um outro corpo habitado por ele no seu corpo estranho. O “educador” opressor, ainda que oprimido (FREIRE), jamais poderá (re)conhecer(si) corpos estranhos! Iguamente esse sujeito sofre por reconhecer a necessidade de empoderamento das “*biogeografias*, *bio* – corpo estranho, *geo* – espaço da opressão, da inexistência, *grafias* – narrativas de rejeição e superação (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 1) da diferença; que na maioria das vezes não têm direitos para fazer a diferença: seja na sua prática docente pedagógica, seja na sua prática discente como estudantes, promovendo vidas.



## Referências:

BERTHERAT, Thérèse. *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*. Com colaboração de Carol Bernstein; tradução Estrela dos Santos Abreu. 21ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “AS FRONTEIRAS QUE ESTABELECEM AS PRODUÇÕES CULTURAIS DA EXTERIORIDADE”. *Comunicação Oral apresentada durante o 13o CICLO DE INVESTIGAÇÕES PPGAV*: [REDACTED]. Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) realizado Florianópolis, Santa Catarina nos dias 3, 4 e 5 de setembro de 2018, p. 1-10

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “(DE)CORPOSIÇÃO – CARVÃO E TINTA EM CORPONEG(R)ADO”. In: BESSA-OLIVEIRA, MARCOS ANTÔNIO. (Org.). *Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola?*. Anais...Campo Grande(MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018a. Disponível em: <[https://www.event3.com.br/Anais/jart/108767-\(DE\)CORPOSIÇÃO--CARVÃO-E-TINTA-EM-CORPONEG\(R\)ADO](https://www.event3.com.br/Anais/jart/108767-(DE)CORPOSIÇÃO--CARVÃO-E-TINTA-EM-CORPONEG(R)ADO)>. Acesso em: 04/11/2018 11:20

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Fronteira, biografia – biogeografias – como episteme descolonial para (trans)bordar corpos em artes da cena”. In: *Revista Conceição|Concept*. Campinas, SP, v. 7, n. 1, jan./jun. 2018b, p. 142–157. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648471/18307>. Acesso em 06/11/2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “O corpo que habito: esse não é o corpo da sala de aula, dos museus, nem o corpo da academia!”. In: *Acervo do autor*. Campo Grande, MS, 2017, p. 1-15. (Texto no prelo).

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “(Trans)bordar Fronteiras: Estética Bugresca para Descolonizar Corpos Biogeográficos”. In. *Memória ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Anais... Uberlândia (MG) UFU, 2017. Disponível em [www.event3.com.br/anais/IXCongressoABRACE](http://www.event3.com.br/anais/IXCongressoABRACE) - acessado em: 08 de fevereiro de 2017, p. 4,493–4.518.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. "CORPO ESTRANHO DA PERNA DE PAU: (UM SER MAIS) QUE HUMANIZA OS LUGARES QUE (DES)OCUPA ESCOLA E SOCIEDADE". In: BESSA-OLIVEIRA, MARCOS ANTÔNIO.. (Org.). *Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola?.* Anais... Campo Grande(MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/Anais/jart/109653-CORPO-ESTRANHO-DA-PERNA-DE-PAU--\(UM-SER-MAIS\)-QUE-HUMANIZA-OS-LUGARES-QUE-\(DES\)OCUPA-ESCOLA-E-SOCIEDADE](https://www.even3.com.br/Anais/jart/109653-CORPO-ESTRANHO-DA-PERNA-DE-PAU--(UM-SER-MAIS)-QUE-HUMANIZA-OS-LUGARES-QUE-(DES)OCUPA-ESCOLA-E-SOCIEDADE)>. Acesso em: 04/11/2018 18:06.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. "CORPOS ESTRANHOS: um "kahlo" para além dos muros da escola". In: PAES, Ademilson Batista; FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento. (Orgs.). *Anais Eletrônicos do IV EHECO*, Campo Grande, MS, 2017, ISSN 22374310. Disponível em: <http://eheco.com.br/ARQUIVOS/ANAIS/Juliano%20Ribeiro%20de%20Faria.pdf> – acessando em: 04/11/2018.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. "O CORPO "SOFRIDO KAHLO" NA ESCOLA: CORPOS ESTRANHOS QUE RE-EXISTEM!". In: *Acervo do autor*. Campo Grande, MS. 2017a, p. 1-13. (Texto no prelo)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.  
FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GÓMEZ, Pedro Pablo. MIGNOLO, Walter. "Estéticas decoloniales. sentir. pensar Hacer en Abya yala y la gran comarca". In: GÓMEZ, Pedro Pablo. *Estéticas decoloniales*. [recurso electrónico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, p. 6-23. Disponível em: <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf> – acessado em: 22/10/2018.

GREINER, Christine. "Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte". In: *Conceição / Concept*. Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 10-21, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/issue/view/1417/showToc> – acesso em: 06/11/2018.

GUERRA, Vânia Maria Lescano; NOLASCO, Edgar César. (Orgs.). *Michel Foucault: entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Humanitas).

MIGNOLO, Walter. “Desafios Decoloniais Hoje”. In: *Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> - acessado em 22 /11/ 2017.

MIGNOLO, Walter D.. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”. In: *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34, 2008, p. 287-324. Disponível em: [www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf](http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf) – acessado em: 08/07/2018.

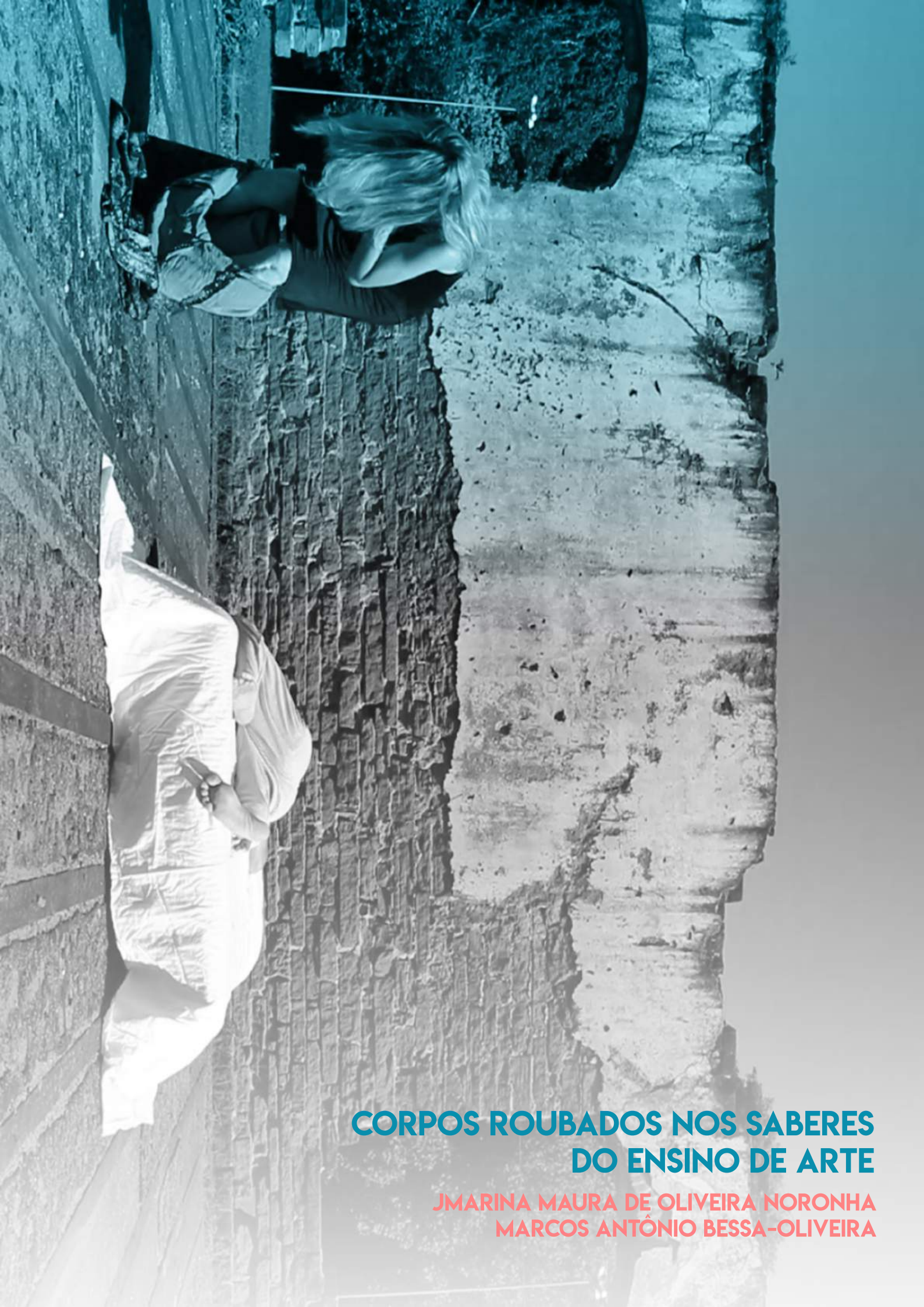
MIGNOLO, Walter D.. “Desobediencia epistémica II. Pensamiento independiente y libertad De-colonial”. In: *Otros logos – Revista de Estudios Críticos*. Año I. Nro. 1. 2009, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Humanidades. Neuquén – Argentina, p. 8-42. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/mignolo.pdf> - acessado em: 05 de maio de 2016.

MIILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. *Entre a Arte e a Docência: formação do artista da dança*. Campinas SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação. Discutindo questões básicas e polêmicas. In: *Pensar a Prática* no. 6., Jul./Jun., p. 73-85. 2002-2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55/54>. Acesso em: 08/03/2018.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



# CORPOS ROUBADOS NOS SABERES DO ENSINO DE ARTE

JMARINA MAURA DE OLIVEIRA NORONHA  
MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA





## CORPOS ROUBADOS NOS SABERES DO ENSINO DE ARTE

Marina Maura de Oliveira Noronha<sup>1</sup>  
Marcos Antônio Bessa-Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Os conceitos que delimitam corporeidades, lugares e culturas emergem do sistema moderno colonial. A partir disso, abordamos neste trabalho práticas docentes do estágio supervisionado em duas escolas públicas de Campo Grande-MS, obrigatoriedade da Graduação em Artes Cênicas-Licenciatura (UEMS), que se configuraram por dualismos no ensino de Arte, para (re)verificar e (re)significar corpos que dançam nas escolas. Tratamos as questões naquelas aulas por uma epistemologia *outra*, uma episteme cultural (GROSFOGUEL, 2008; FOUCAULT, 1987; HALL, 2005; HISSA, 2011) e por autoras que tratam da dança: Bertherat, Strazzacappa, Marques, Greiner e Miller. Queremos mostrar o valor dos corpos estudantis “dançarem” novas possibilidades de produção de saberes.

**Palavra-chave:** Corpo cênico pedagógico; Ensino de Arte; Escola.

## BODIES STOLEN IN ART TEACHING KNOWLEDGE

**Abstract:** Concepts that delineate corporations, places, and cultures emerge from the modern colonial system. Concepts that delineate corporations, places, and cultures emerge from the modern colonial system. From this, we approach in this work teaching practices of the supervised stage in two public schools of Campo Grande-MS, compulsory degree in Performing Arts-Degree (UEMS), which were configured by dualism in art teaching, (to)verify and (to)mean bodies that dance in schools. We deal with the questions in those classes by a *other* epistemology, a cultural episteme (GROSFOGUEL, 2008; FOUCAULT, 1987; HALL, 2005; HISSA, 2011) and by authors dealing with dance: Bertherat, Strazzacappa, Marques, Greiner e Miller. We want to show the value of student bodies “dancing” new possibilities of knowledge production.

**Keyword:** Scenic pedagogical body; Art Teaching; School.

---

<sup>1</sup> Marina Maura de Oliveira Noronha é Graduada em Artes Cênicas - Licenciatura - e Aluna Especial no PROFEDUC – Programa de Mestrado Profissional em Educação – na UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Aluna Especial no PPGMel - Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS. É Membro do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq e do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS.

<sup>2</sup> Marcos Antônio Bessa-Oliveira - Graduado em Artes Visuais e Mestre em Estudos de Linguagens pela UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutor em Artes Visuais pelo IAR - UNICAMP. É professor do curso de Graduação em Artes Cênicas (TEATRO e DANÇA) da e do PROFEDUCA – Programa de Mestrado Profissional em Educação – UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – na Cadeira de Artes Visuais ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais, Itinerários Científicos III, Arte e Cultura Regional, Arte Educação, Itinerários Científicos IV para os 1º, 3º e 4º anos do curso. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/UEMS. É membro do NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados – UFMS e do Núcleo de Estudos Visuais – UNICAMP.



## Introdução – Construção epistêmica do corpo (*bio*) cênico outro

Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. Por isso tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro... pois corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade. (THÉRÈSE, 2010, p. 14).

O corpo transforma-se nas *experivivências*<sup>3</sup>, através de lampejos de racionalidade, e é, portanto, objetivo e tendencioso. O corpo é universo particular que, assim como os “astros” que estão em constante rotação, movimenta-se, colidindo com pessoas, lugares, crenças, culturas, política, forças e fraquezas diferentes: convergentes e divergentes. Nesse entremeio, o corpo busca, em cada encontro, outras formas de (re)conhecimento do espaço em que se encontra movendo e nas suas relações que o permeiam, e nessa prontidão são milhares de encontros acontecendo e vários por acontecer. Corpos esses, então, que para nós vão dançar – movem-se – todos os dias.

No seu dançar, o corpo “está constantemente adquirindo novos hábitos, novos saberes que provocam - nesse corpo - o surgimento de novos centros significativos: a dança cria novos centros de significação para o corpo” (DANTAS, 1999, p. 109). A dança propõe-nos pensar acerca dessa relação do corpo em movimento e a sua repercussão nos espaços em que estão situados e o quanto esses espaços estão intrínsecos nesses corpos. Pois, para nós, entende-se corpo (sujeito biográfico), espaço (geografia cultural), mover-se (conhecimentos específicos) – uma questão de *biogeografia* (BESSA-OLIVEIRA; NORONHA, 2018) como atitudes de compreender sujeitos, lugares e conhecimentos – como modos indissociáveis.

Dentro do ambiente escolar as *experivivências* em arte se desenvolvem da perspectiva de “um conhecimento corporificado, que se manifesta também como

---

<sup>3</sup> Partindo do corpo aqui em questão “O corpo é espaço/lugar de experivivências em que se misturam histórias, memórias e biografia (marcas) da diferença de diferentes modos.” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 5).



conhecimento processual e transversal, à medida que se compõe continuamente de múltiplos planos e aciona uma pluralidade de campos de conhecimento” (MENCARELLI, 2017, p. 5). Igualmente, já que a escola é este lugar de múltiplas possibilidades (sujeitos, lugares e conhecimentos) divergentes e convergentes, acontece com essas multiplicidades de conhecimentos que os corpos possuem, através de suas subjetividades, que na maioria das vezes são abandonados por conta do tradicionalismo, o que determina uma “não-movimentação” corpórea reconhecida como conhecimento/disciplina.

As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc. Atualmente, são raros os estabelecimentos escolares que mantêm este tipo de atitude, encontrado ainda apenas em escolas de cunho religioso e em algumas escolas públicas de cidades pequenas do interior do estado. Nas escolas da rede pública das grandes cidades, esta realidade já não existe. Apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a ideia do não-movimento como conceito de bom comportamento prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de respeito a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo. O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

Infelizmente, a educação não se atualiza aos corpos que estão em constantes transformações, como no caso dos corpos dos “agoras”. Os corpos ainda são histórias (históricos) contadas como nossas nas escolas. Diante disso, é preciso compreender o ensino de Arte no Brasil. Ainda que em um brevíssimo histórico, é preciso! Esse estudo nos serve como forma de não incorrer nos erros postos desde sempre, desde 1500. Por processos históricos trazidos pelo pensamento moderno, eurocêntrico, por exemplo, ainda temos Histórias que refletem na pedagogia e nas práticas de ensino nas escolas da contemporaneidade que viajam de lugares para lugares em todos os tempos.

Por isso, o ensino de Arte hoje tem emergências, e são múltiplas. No caso da Dança é preciso (re)configurar os corpos, pensar num corpo (contra)modelo estabelecido desde o século XV. Um corpo não mais disciplinar como já nos é

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



(im)posto pelos colonizadores. O corpo pensado neste trabalho não é um corpo estático, o corpo do estudante pensado aqui *si-move-se* (BESSA-OLIVEIRA, 2017): tanto *si-move* para onde e como quer, quanto move-se por conta do seu contexto sociocultural e político. Partindo dessa perspectiva de Autor Suprido, o corpo do estudante é entendido também como um gerador constante de troca/transmissão de conhecimentos, assim como é um corpo que consegue “[...] pensar dançando e dançar pensando” (MARQUES, 1998, p. 71).

O corpo dançante (do estudante, por exemplo) neste trabalho é o corpo cênico pedagógico<sup>4</sup> (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2015), um corpo situado fora do seu saber disciplinar moderno para os espaços da sala de aula. Por muito tempo, o corpo veio sendo visto e sentido pelo olhar do outro, em muitos casos ainda o é; principalmente nas escolas, o corpo não disciplinado é visto como um corpo desconhecido que parece não fazer parte do sujeito/contexto. Um corpo *inexistente*<sup>5</sup>. Por isso, tem-se muito para discutir no ensino de artes nas escolas da atualidade, qual corpo ocupa as aulas de Arte e de qual saber esse corpo é abordado?

Considerando as *experivivências* corporais vivenciadas no estágio supervisionado obrigatório do Curso de Artes Cênicas-Licenciatura (2017/2018) da UEMS-UUCG, discutirei como se deram os processos didático-pedagógicos e metodológicos, tomando do corpo cênico pedagógico como âncora epistêmica, nas aulas teóricas e práticas de Arte nas escolas por onde estagiei com o meu próprio corpo cênico pedagógico<sup>6</sup>. A ideia primeira para o entendimento do corpo cênico

---

<sup>4</sup> A conceituação do corpo cênico pedagógico está assentada na formulação que toma da ideia de espaços vistos como não disciplinares ocupados por corpos não reconhecidos pelo saber disciplinar, como corpos que dançam as danças das academias: sejam elas do conhecimento, sejam as academias de preparação física.

<sup>5</sup> Quando falamos disso, queremos contemplar a ideia de um corpo que existe e parece não existir ao mesmo tempo.

<sup>6</sup> Na arguição do Prof. Dr. Edgar César Nolasco, que participou da minha banca de defesa do trabalho de conclusão de curso, o professor pontuou que pensando o corpo em cena que sente, que pensa e no caso do professor, ensina, a partir de Roland Barthes que pensava na escritura, o corpo do professor é *Aquele que acaba as frases*. Por conseguinte, o professor Nolasco sinalizou: Podemos pensar então o professor como aquele que acaba os movimentos ou aquele que aponta a direção dos movimentos. Assim, os estudantes nas aulas são levados a um autoconhecimento de si e do meu



pedagógico foi legitimar o corpo *biogeográfico* (BESSA-OLIVEIRA, 2016) dos estudantes que dançam e pensam juntos, por isso *si-movem-se*, e que são corpos produtores de saberes para o ensino de artes na disciplina de Arte.<sup>7</sup> Saberes que estão e são atravessados pela prática, a teoria e a pesquisa em dança/arte, pois podemos compreender também, assim, *outros* corpos que transitam dentro e fora dos muros da escola que também partilham desses/seus saberes. Sobre essa visão epistêmica de corpos *outros* Bessa-Oliveira pontua que:

Agora é possível que o ensino em todas as disciplinas, e não só de artes, faça formulações metodológicas entre os conteúdos mais tradicionais com a realidade: grafite, Hip Hop, Funck, outras tantas expressões pertencentes ao cotidiano e as verdadeiras experiências artísticas dos alunos. Isso é possível de se pensar considerando que, apesar do ensino de modo geral ainda ser muito disciplinar, o professor não é “obrigado”, dependendo de sua postura crítica e metodológica, segui-los como os únicos a fomentar suas aulas. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 136).

Nesse sentido, passando pelo ensino de Arte na atualidade, em um primeiro momento, me deparei durante as aulas ministradas no estágio com uma multiplicidade de corpos nas salas de aula, cada um com a sua particularidade, que não eram contemplados pelo saber e conteúdo disciplinares. Considerando esses corpos nesse espaço, portanto, propus, a partir das conceituações que venho desenvolvendo em projetos de pesquisas ao longo do meu curso de graduação, trabalhar o corpo cênico pedagógico, em duas escolas públicas do Mato Grosso do Sul<sup>8</sup>. Num segundo momento, tendo em vista o contexto encontrado, os corpos cênicos pedagógicos dos estudantes e o meu corpo-professor por extensão foram abordados a partir de uma epistemologia *outra* para designar corpos *outros*<sup>9</sup> como

---

próprio corpo por extensão. Por isso, através da palavra e do trabalho com o autoconhecimento do corpo nas aulas de arte, o professor Nolasco sugeriu a ideia de tomar o corpo como *biopedagógico*.

<sup>7</sup> Cabe aqui uma breve explicação: falamos em ensino de artes porque os estudantes nas escolas deveriam ter acesso às diferentes linguagens da arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, especialmente, porque estão nos documentos legisladores, mas nas demais linguagens possíveis também).

<sup>8</sup> Uma dessas foi a Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Hilda de Souza Ferreira, onde realizei o estágio obrigatório do ensino fundamental I entre as turmas do 6º ao 8º anos, e outra foi a Escola Estadual 26 de Agosto realizando o estágio supervisionado com as turmas do 1º ao 3º anos do ensino médio.

<sup>9</sup> Para condução/transposição na prática para a compreensão de como se deu essa episteme *outra*, ou seja, designar corpos outros, foi partindo do conteúdo da professora de Arte – habilitada em Artes

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



produtores de conhecimentos nos espaços das salas de aula, partindo das especificidades dos próprios estudantes.

Partindo desse termo epistemologia *outra*, a ideia sobre esses corpos está exatamente em poder (re)verificar e (re)significar corpos *outros* nas salas de aula, a exemplo de como o corpo tradicional “escolar” se (re)configura em dança<sup>10</sup>. Por isso, tomo de outras perspectivas como produtoras de conhecimentos, diferentes daquela estrutura dicotômica do “corpo sentado”, corpos condicionados às cadeiras e mesas dos estudantes como únicos lugares ocupáveis. Uma ideia de corpo que ainda mantém seus “dispositivos disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 221) de controle do corpo, do movimento e do espaço da sala de aula, tornando os corpos dos estudantes enrijecidos por um padrão de corpo moderno colonizador. Nesse sentido, igualmente, Foucault evidencia a “docilidade” existente e incompreendida dos corpos para/nas aulas disciplinares:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1987, p. 164-165).

Deste modo, a reluta do sistema cartesiano (*Penso, logo existo!*) impera nas salas de aula no controle do movimento dos corpos, mantendo-os “dóceis” e domados nas escolas. Isso reflete direto na tensão dos estudantes diante das

---

Visuais – nas aulas, com a atividade do ciclo cromático das cores. Propus uma *experivivência* aos estudantes a partir de recortes em papel coloridos (cores presentes no círculo cromático) de mãos e pés fixados ao chão e na parede, e para o desenvolvimento corporal utilizei os níveis – alto, médio e baixo (LABAN, 1978) – onde, para compor os movimentos, os estudantes tinham que alcançar as marcas das cores de mãos e pés impressas postas no chão e na parede em diferentes níveis de dificuldades. Os estudantes alcançaram suas percepções corporais, um conteúdo já experienciado por mim nas aulas práticas de algumas disciplinas da universidade no curso de Artes Cênicas, agora transposto a partir de Artes Visuais. Decorrente da percepção do estudante com o próprio corpo o entendimento também do ciclo cromático de cores do conteúdo de Artes Visuais foi alcançado. Isso é conhecimento a partir do próprio conhecimento que se relaciona com conhecimentos consolidados.

<sup>10</sup> O corpo tradicional (re)significa-se no corpo que dança através das técnicas aprendidas na universidade, mas valendo do corpo do estudante para fazê-los reconhecer que seus movimentos já são conhecimentos de seus próprios corpos. Ou seja, para dançar não é preciso dominar técnica alguma, mas reconhecer seu próprio corpo como dança.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



propostas de *si-moverem-se* nos espaços das salas de aula. O estudante não compreende que está aprendendo, muito menos que esteja produzindo conhecimento a partir de seus próprios conhecimentos. Neste caso, os estudantes só entendem que estão aprendendo o conteúdo, que é disciplinar, se estiverem sentados em suas respectivas cadeiras e com o caderno e lápis sobre a mesa em infinitas anotações das lousas repletas de histórias alheias. “Estes conceitos precisam de ser descolonizados e tal só pode ser conseguido por meio de uma epistemologia descolonial que assume abertamente uma geopolítica e uma corpo-política do conhecimento descoloniais”. (GROSFOGUEL, 2008, p. 48-49).

Pensar essa discussão partindo da perspectiva epistêmica descolonial é urgente, pois visa considerar corpos que não têm o reconhecimento nos espaços da escola. A realidade é que só uma epistemologia *outra* pode dar conta de trazer possibilidades *outras* no ensino, rompendo com o pensamento abissal que delimita com uma cratera infindável o campo investigativo dos estudantes nas escolas: um abismo que estabelece nas margens da dualidade, história, geografia e ciência privilegiados, por tempo X, diferentes sujeitos, arte, cultura e conhecimentos múltiplos. E foi partindo dessas perspectivas investigativas do próprio corpo que o estudante chegou ao seu autoconhecimento – do seu corpo como seu – apreendendo, com seu corpo-imagem, como corpo cênico pedagógico nas aulas, como “novas” possibilidades de aprendizados.

Para melhor compreensão da temática do corpo cênico pedagógico nas salas de aula de Arte, é necessário uma pedagogia libertadora a la Paulo Freire, pois esta prática de liberdade pode ser uma forma de divulgar, através do corpo que dança do estudante, uma visão libertadora de si próprio, sendo a dança pensada para todos; independente do contexto sociocultural de cada um, o corpo dançante nas aulas tornam-se condutores na formação social, cultural e política do sujeito/estudante que, por conseguinte, afetará também sua condição econômica. Um corpo que *si-move-se*, não apenas na dança, mas na vida, pode ser um corpo que trabalha, que anda, que vive, que sabe ser, sentir e saber sua própria condição de sujeito que produz e não (re)produz.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



O corpo cênico pedagógico do estudante, partindo dessa prática de liberdade na educação, possibilita ainda o melhor entendimento desse corpo a partir das suas próprias *experivivências* culturais. Por isso, os corpos dos estudantes, através de um olhar atualizado no estágio supervisionado, foram estimulados e provocados nas aulas por outros saberes que, por conseguinte, registrou-os como corpos produtores de arte, cultura e conhecimento através da própria arte. Pois, o corpo *biogeográfico* do estudante -*bio*-sujeito, geo-espço, grafia-narrativas- passou a dançar a partir das suas *experivivências*, apreendendo as propostas pedagógicas através da sua narrativa e também ensinando/estimulando a si e ao outro diante do seu próprio corpo-discurso nas aulas. O corpo cênico pedagógico é um corpo que tem voz e vez.

Assim, os estudantes aprenderam, com a proposta, da aula a dizer através do corpo, promovendo o reconhecimento de si, do outro e do contexto no seu próprio espaço-corpo. Lugares e corpos esses que o sistema escolar ainda não reconhece. Nesse sentido, as aulas geraram “[a] construção de uma epistemologia que parte de narrativas nem sempre explícitas do corpo em suas relações com o ambiente” (GREINER, 2017, p. 11). Para isso foi e ainda é preciso permitir que os corpos (re)existam ao/no seu lugar de fala. Para que assim esses cheguem a seus autorreconhecimentos, da sua autorrepresentação identitária e do seu respeito próprio em relação ao outro, dentro ou fora dos espaços da sala de aula. Por isso, deixa o corpo falar!

### **Estagiando corpos dos saberes no ensino de Artes**

Durante a preparação do estágio supervisionado, a ideia principal emergiu a fim de que se conseguisse elaborar aulas que fossem possibilidades melhores para compreensão de um saber outro através do corpo que ensina, do corpo que pratica e do corpo que apreende o ensino de Arte na escola; os corpos dos estudantes, portanto, sendo pensados e conduzidos nas suas especificidades pelo corpo cênico pedagógico. Por conseguinte, corpos re(des)cobertos para um novo saber,

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





adquirindo autonomia e liberdade com o seu corpo para criar, pensar, sentir, agir, apreender e ensinar a partir dos seus próprios movimentos corporais.

Conseqüentemente, partindo dessas *experivivências* no estágio com o corpo cênico pedagógico dos estudantes, obtive resultados inimagináveis através da (re)verificação epistêmica atravessada pela prática, pela teoria e pela pesquisa em artes nas aulas. Esses resultados todos estão ancorados pelas orientações do Prof. BESSA-OLIVEIRA, com o qual vim desenvolvendo estudos e pesquisas ao longo da graduação, bem como venho desenvolvendo este estudo, e fazendo parte, como membro, do grupo de pesquisa NAV(r)E/UEMS coordenado pelo professor. Tal envolvimento com a pesquisa foi bastante válido para colocar em prática o corpo cênico pedagógico do estudante nessa troca/transmissão com meu corpo de professora, que também faz parte dessa discussão. Um corpo proposto como produção de conhecimento para o ensino de dança nas salas de aula.

Estagiando nas duas escolas públicas de Mato Grosso do Sul, percebi que ambas se valem fortemente de uma linguagem específica: a linguagem das Artes Visuais, que na maioria das escolas é quase soberana para pensar o ensino de artes ainda hoje. Cheguei a essa conclusão após passar pela Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Hilda de Souza Ferreira no ensino fundamental II, entre as turmas do 6<sup>o</sup> ao 8<sup>o</sup> anos, da professora 1<sup>11</sup> que conduzia suas aulas a partir da História da Arte, exclusivamente das Artes Plásticas. Por conseguinte, quando estagiei na disciplina de Arte na Escola Estadual 26 de Agosto, com as turmas do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> anos do ensino médio, ministrada pela professora 2, identifiquei que esta tinha como repertório de suas aulas a Pintura Rupestre chegando até a Arte Visual Contemporânea

As *experivivências* com os corpos dos estudantes alteraram-se com o atravessamento de uma epistemologia *outra* pensada para as aulas. Esta postura docente epistêmica possibilitou a construção do corpo cênico pedagógico ao

---

<sup>11</sup> Optei por manter o anonimato das respectivas professoras, a fim de priorizar a leitura crítico-teórica e epistêmica que prefiro fazer das minhas próprias aulas no estágio supervisionado. A ideia é que mantendo sem evidenciar o nome das pessoas envolvidas no processo, estudantes e professores, entendo que posso fazer argumentações mais pertinentes em relação às práticas docentes dos respectivos professores nas escolas. Não é uma pura questão de omissão para produzir crítica infundada.



estudante, permitindo-o “[...] a reflexão [do seu corpo] sobre o ensino da dança em si, pautado na experiência do sujeito, o eu-corporal, o soma, com toda sua gama de complexidades” (MILLER, 2014, p. 101). Com essa proposta docente o corpo cênico pedagógico do estudante proporcionou também a retroalimentação das linguagens Artes Visuais x Artes Cênicas, e vice-versa, promovendo aos corpos a troca “merecida” de conhecimentos para ambos os envolvidos, estudantes e professores nos espaços de ensino”. Ou seja, os conteúdos de Artes Visuais – estudo de cor, movimentos artísticos na pintura, entre outros – foram muito mais facilmente transpostos para as Artes Cênicas.

Igualmente, com a observação participativa dos professores regentes 1 e 2 nas aulas propostas, puderam *experivenciar* com o corpo cênico pedagógico dos estudantes o processo de (re)significação dos corpos. Um corpo que foi re(des)coberto das tradições postas nas aulas, porque passaram a se sentir estimulados e provocados a dançar a partir da escuta do próprio corpo conduzidos pelo seu corpo memória (MILLER, 2014). O estudante, assim, configurou-se no corpo-imagem cênico pedagógico e acabou sendo levado à compreensão de que outros tantos corpos o habitam. Quer dizer, o estudante, através da compreensão do seu próprio corpo como produtor de conhecimento, também reconhece que seu corpo-identitário é formado pelo contexto – outros corpos – que o cerca.

Logo, diante da complexidade do tema, acaba sendo bastante importante (re)pensar também a forma(ação) docente nas aulas de Arte para que se faça valer a possibilidade de outros saberes com o corpo em movimento na escola: o corpo que ensina-dança, pratica-dança e o corpo que aprende-dança porque *si-move-se*, portanto, um corpo que pensa-dança, logo existe! Com isso, o corpo cênico pedagógico nas minhas aulas de Arte se configurou como uma grande ponte, tanto para o aluno, como para o professor, diante de uma epistemologia *outra* nas salas de aula, promovendo atravessamentos entre os (nossos) corpos<sup>12</sup>. Do mesmo modo, a prática docente, a partir do corpo cênico pedagógico nas aulas, permitiu entender

---

<sup>12</sup> A importância da relação/transferência do meu corpo professor com o do aluno e o corpo do outro. Tomo do fazer-se corporal construído na condução da prática, na experiência da prática e na informação teórica. Gerando troca de *experivências* como conhecimento e autoconhecimento.



que o aprendizado a partir do corpo gera novos conhecimentos (no corpo), e estes são atravessados pelas diferentes linguagens que podem abrir ainda mais os saberes através das artes nas suas múltiplas possibilidades.

### **Que ensino de artes encontramos nas escolas? Um saber roubado!**

A realidade encontrada nos estágios supervisionados realizados nos espaços das escolas públicas de Campo Grande/MS é a presença das imposições que tangem o presente do ensino de Arte; mesmo nas situações em que o ensino das artes estão “amparados” por documentos oficiais brasileiros que estabelecem a importância do ensino de Arte respeitando as especificidades das linguagens da Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Essa forma de aula ainda é deficiente como outras várias questões presentes no ensino de Arte. Os estudantes são conduzidos através de pedagogias ainda tradicionalistas (im)postas por um saber disciplinar que visa uma padronização do ensino para os corpos das salas de aulas. E algumas mudanças educacionais estão sendo redefinidas por novas leis que vêm sendo construídas e praticadas muito lentamente na prática cotidiana das escolas, distanciando-se da metodologia que deveria ser ideal: por exemplo, corpo e cultura, no ensino de dança, serem pensados e caminharem sempre juntos.

A lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (1996) é clara ao sinalizar o ensino de Arte como componente curricular no ensino formal, partindo das quatro linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Desta forma, nos corpos dos estudantes atravessados por corpos que partem da linguagem da Dança (Artes Cênicas) fica evidente a importância do diálogo da arte com o meio do sujeito/estudante no mundo. De fato deveria existir uma relevância maior do entendimento do conjunto para os outros envolvidos nos espaços da escola sobre a compreensão do corpo como forma de ensino e aprendizagem literal para as aulas de artes. Por isso, “[...] diretores, supervisores e professores de escola devem se conscientizar de que aula de arte não se resume a atividades de desenho e pintura e de que o ensino de arte é parte integrante da formação do cidadão”. (STRAZZACAPPA, 2003, p. 79).

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Considerando os corpos no estágio, a ideia não foi desvinculá-los de qualquer saber posto do ensino de Arte, mas (re)significá-los como corpos cênicos pedagógicos que têm o objetivo de construção de novos sujeitos nas escolas, corpos (cênicos) que atravessam e vivem em estado de fronteiras<sup>13</sup> (BESSA-OLIVEIRA, 2018). Colocando em prática, assim, os corpos dançantes dos estudantes a partir do entendimento de si e também do outro, amparados por uma epistemologia que valida corpos que dançam hoje nas suas diferenças. Arelado a tudo isto Isabel Marques (2003) pontua que “[o] corpo em movimento, portanto, assume papel fundamental hoje em dia, e a dança enquanto forma de conhecimento torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade” (MARQUES, 2003, p. 23).

Ilustro, assim, a compreensão e a reflexão do corpo cênico pedagógico do estudante como produtor de arte, cultura e conhecimento, um corpo (re)existente para as aulas de artes da atualidade. De tal modo, os corpos dos estudantes foram conduzidos<sup>14</sup> nas aulas do estágio supervisionado por teóricos que sustentam a discussão cultural<sup>15</sup> sobre práticas e produções culturais de lugares (corpos) desconsiderados (GROSGUÉL, MIGNOLO, HALL, HISSA), e alguns outros que discutem corpos *outros* como produtores dos saberes nos espaços do ensino de Arte. Tal prática é a forma epistêmica para o estudante *apreender-sentindo* nas aulas de Dança, por exemplo, que permite a emergência de corpos cênicos pedagógicos descolonizados.

Por meio de uma epistemologia *outra* o corpo cênico pedagógico dos estudantes, na verdade os vários corpos (cênico-pedagógicos) foram (re)flexionados nas aulas, levado a compreensão primeira do olhar do estudante para seu próprio

---

<sup>13</sup> “Portanto, falamos aqui de corpos *por/em* fronteiras *biogeográficas* como contranarrativos, aos discursos universais hegemônicos, que geram arte, cultura e conhecimentos das suas diferenças coloniais.” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 5).

<sup>14</sup> A ideia de corpos conduzidos nesse trabalho é exatamente proporcionar ao estudante reconhecer-se ou reconhecer seu próprio corpo a partir de si como um corpo que pode dançar. Não falamos em condução de conteúdo pronto para fazer reconhecido em corpos com construções outras.

<sup>15</sup> Para o entendimento dos estudos culturais que também perpassa nosso estudo vale saber que “Os Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular.” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 9).



corpo que ele acredita que está no outro. Através da investigação corporal, pude ver os estudantes se surpreenderem com algo que já possuíam, um corpo, mas o sistema dicotômico dita quais corpos habitamos nos espaços das salas aula. Por conseguinte, presenciei os conteúdos dialogando com as propostas das professoras regentes 1 e 2 (de Artes Visuais) e a aula foi ganhando potencialidade. Momentos em que os estudantes com seus corpos trouxeram suas próprias *experivivências* e assim se viram fazendo parte das aulas. E a cada aula ministrada no estágio, os corpos dos estudantes amparados pela teoria através da prática foram nos surpreendendo e os estudantes sendo surpreendidos por um *saber-sentido* nas aulas de Arte daquele contexto.

### **O corpo do estudante em (re)significação epistêmica**

O processo de “escuta” do corpo cênico pedagógico dos estudantes nas aulas iniciou-se com a elaboração dos planos de aulas, partindo de uma epistemologia *outra* como proposta para movimentar os corpos através da linguagem da Dança. Após esta preparação, contendo as impressões que foram se revelando no delongar das aulas nas escolas, com a observação primeiro e depois com a prática docente, pude ver que os conteúdos aprendidos pelos estudantes ainda são de perspectiva tradicionalista. Porém, isso não impediu que as aulas se tornassem trocas de conhecimentos e conteúdos, pois, partindo de uma epistemologia *outra*, o saber foi sentido e apreendido por meio do corpo em movimento nos estudantes.

Deste modo, as aulas foram elaboradas promovendo aos estudantes, professores e outros envolvidos do ensino, a apreensão de que o ensino de Dança/Arte está para além de um saber estático. Diferente do que as escolas até hoje promovem, os corpos dos estudantes nas aulas devem *si-mover-se*. Para isso, a retomada dos conteúdos anteriores ministrados pelas professoras, durante o a realização do estágio supervisionado, foi essencial para o entendimento do corpo cênico pedagógico dos estudantes nas aulas e do diálogo entre os conteúdos de Artes Visuais e Dança (Artes Cênicas), que promoveu aos estudantes “saber[es ]

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



desterritorializad[os]” (HISSA, 2001, p. 28) no ensinar, no aprender e no praticar Arte/Dança na escola.

Por conseguinte, fora apresentado aos estudantes o reconhecimento do “seu corpo – essa casa onde [ele] não mora” (BERTHERAT, 2010, p. 1) e que por ele ainda assim é compreendido. Por meio de estímulos e propostas pedagógicas *outras*, os estudantes iniciaram suas expressividades corporais levando à criação da sua própria dança. Isto posto, o corpo já desvinculado do corpo enrijecido das “cadeiras” também passou a ser compreendido.

O corpo cênico pedagógico refletiu nos corpos dos estudantes nas aulas. Com as turmas do 6º ano da professora 1, durante as aulas do estágio, os estudantes foram provocados através do conteúdo de História da Arte (Artes Visuais) para a construção do corpo primitivo através da linguagem da Dança. Diante das propostas apresentadas (Imagem 1) a intenção foi abrir novas possibilidades para que o estudante, apreendendo, dialogasse melhor com seu corpo diante da complexidade dos saberes, e que compreendesse que o seu corpo também produz conhecimento dentro e fora das salas de aula. O corpo-imagem cênico pedagógico do estudante, atravessado por pensamentos outros, proporcionou imagens do corpo primitivo em seus corpos, mas dentro das suas especificidades corporais contemporâneas.

**IMAGEM 1** – Imagem da aula construção do corpo primitivo através da dança.



**Fonte:** Acervo da autora da Pesquisa.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Outro aprendizado importante com o corpo cênico pedagógico no estágio se deu com os estudantes do 3º ano do ensino médio da professora 2. Os estudantes apreciaram o primeiro contato com a dança, através das Artes Cênicas na escola, a partir de um olhar de estranheza, já que o ensino ainda reflete o pensamento cartesiano que separa a emoção da razão em suas metodologias. Propondo perspectivas outras, conforme se apresenta na imagem 2, os corpos dos estudantes junto ao meu corpo docente configuraram-se no corpo-imagem cênico-pedagógico a partir de suas próprias propostas práticas. Primeiramente, se valendo da prática do jogo coreográfico, com o intuito de que experienciassem a criação a partir de frases de movimentos, os estudantes criaram. O corpo do estudante para o estágio supervisionado não “buscava ensinar e educar “corpos conchas” (MARQUES, 2001, p. 32), mas sim corpos criativos, humanos e não disciplinares; e, ainda mais, corpos que estão em constante sintonia com as reformulações do tempo contemporâneo: dinâmico, rápido e muito instável.

**IMAGEM 2** – Imagem da aula processo de criação a partir do jogo coreográfico.



**Fonte:** Acervo da autora da pesquisa.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Ligia Tourinho explica sobre o surgimento na escola do jogo coreográfico que “foi introduzido pedagogicamente através de exercícios de espelho, que consiste em um trabalho em dupla: um propõe e outro imita” (TOURINHO, 2007, p. 01). Não na imitação fiel, mas no seguir os rastros do movimento deixado pelo outro no espaço da dança, por exemplo. Através das práticas do jogo coreográfico os corpos dos estudantes foram se construindo em frases de movimentos atravessados pelas relações com o colega, com outras duplas, com o olhar, com o toque transmitindo a sensibilidade do aprendizado em si e no outro.

Do percurso com a prática do jogo coreográfico, a meu ver, o estudante corporeografou-se diante da proposta, atravessado pela ideia epistêmica do corpo cênico-pedagógico, um corpo pensado nos estudantes, considerando suas vivências “[...] de fora desses muros: o que os alunos trazem consigo, dentro dele e vice-versa” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 139). Dessa forma, ficou entendido qual dança o corpo do estudante sabe dançar, seja dentro ou fora da escola, bem como em qualquer outro lugar que o corpo queira flexionar-se. Pois, afinal, esse não é um corpo sentado estático.

Embasado por estes questionamentos do corpo que dança e que *si-move-se* dentro e fora da escola, o corpo cênico-pedagógico do aluno – *biogeográfico* – tem muito a contribuir para esse novo olhar no campo dos saberes. Portando, o objetivo maior é romper com as fronteiras que se estabelecem na prática, na teoria e na pesquisa em artes, que definem a ciência como único e exclusivo lugar de produção de conhecimento, ou seja, ficando assim entendido que os corpos dos saberes só são válidos se forem cientificamente confirmados em padrões estabelecidos. Contribuindo com a abordagem Ramón Grosfoguel afirma que:

Contudo, a análise do sistema-mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento. Sem isto não pode haver uma descolonização do conhecimento nem uma utopística capaz de superar o eurocentrismo. A cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade do poder na produção de conhecimento e dos desenhos imperiais globais requer novos lugares institucionais e não-institucionais, a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido. (GROSFOGUEL, 2008, p. 71).

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





Igualmente, portanto, a ideia dessa pesquisa é fazer ressaltar que o corpo subalterno do corpo cênico-pedagógico<sup>16</sup> dos estudantes também produz arte, cultura e conhecimento, exatamente de onde ele(s) quer(em) *si-mover(em)-se*. Mas, nesse sentido, é preciso compreender que estarão em xeque os conceitos de arte, cultura e conhecimento estabelecidos na cultura ocidental, assim como os conceitos de corpo, escola, estudante, professor e, porque não, de dança, teatro, música e até de artes visuais, já que falamos de ensino de Arte.

### Considerações finais

Hoje diríamos que mais que “nos modernizar” a orientação é para “nos naturalizar”. Isto é, na medida em que o discurso constitutivo da modernidade separou ser humano e natureza, cultura e natureza, e nos fez esquecer que somos (nossos corpos necessitam de água e alimentos) natureza. (MIGNOLO, 2017, p. 26).

A fim de concluir, a partir do que fora apresentado – mesmo tendo em vista que não é possível parar e concluí-lo totalmente por aqui –, nesta pesquisa busquei discorrer como se deu o percurso de realização do estágio supervisionado obrigatório do Curso de Artes Cênicas – Licenciatura da UEMS – nos anos de 2017 e 2018 por mim realizados. Atividades que trouxeram questões bastante válidas para pensar o ensino de Arte na atualidade; e não apenas o ensino de uma linguagem única. Com a experiência, propus para as aulas no estágio o objeto dessa pesquisa – o conceito do corpo cênico-pedagógico construído por mim e meu orientador ao longo dos últimos quatro anos, pensado para os estudantes como epistemologia *outra* para o ensino-aprendizagem (a troca) para as aulas de Arte. Através dessa *experivivência* no âmbito das escolas de Mato Grosso do Sul foi possível (re)significar corpos *outros* nas aulas, partindo dessa epistemologia *outra* em que os corpos dos estudantes fora conduzidos, pelo viés das Artes Cênicas, e

---

<sup>16</sup> Através da temática dessa pesquisa que tem como objeto o corpo cênico pedagógico, visando ao mestrado, o corpo será referenciado agora como um corpo cênico *biopedagógico* por orientação do Prof. Dr. Edgar Cezar Nolasco que concluiu se tratar de um corpo epistêmico.



sendo estimulados a *si-moverem-se* (BESSA-OLIVEIRA) através das suas especificidades nos espaços da sala de aula na disciplina de Arte.

Portanto, partindo dessas perspectivas e considerando o corpo do estudante, atravessado pela sua subjetividade do corpo sempre, afirmo que foi um caminho significativo para esses corpos se movimentarem, seja aprendendo-dança, praticando-dança ou seja ensinando-dança nas aulas de Arte (entendam-se esses verbos em sentidos de trocas entre estudantes e professora estagiária). O corpo ressaltado aos estudantes sendo o corpo cênico-pedagógico fez construções de conhecimentos outros. Ou seja, a ideia de inscrição daqueles corpos como corpos do contra – modelo – é exatamente a fim de fazer situar minhas discussões teóricas no campo da prática como contraposição ao discurso moderno que toma todo e qualquer corpo disciplinado como modelo. Por isso, penso que ainda há muito a se discutir no cenário das artes, especialmente sobre o corpo que dança na aula de Arte. Conforme presenciei com o corpo no estágio supervisionado, os corpos que transitam nos espaços da escola ainda trazem a rigidez e a insistência imperante da modernidade (são os mesmos corpos de fora das escolas, dentro dela, pois ali passam a ser enrijecidos pela disciplina), visto que ainda somos corpos colonizados reprimidos pelas/nas diferenças nos/dos espaços da escola da contemporaneidade. Mas nunca os corpos da escola serão os mesmos corpos que transitam nas (fronteiras) ruas das cidades. (RE)existência é NATURALIZAR-SE!

### Referências:

BERTHERAT, Thérèse. *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*. Com colaboração de Carol Bernstein; tradução Estrela dos Santos Abreu. 21ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Fronteira, biografia – *biogeografias* – como episteme descolonial para (trans)bordar corpos em artes da cena”. In: *Revista Conceição/Concept*. Campinas, SP, v. 7, n. 1, jan./jun. 2018, p. 142-157. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648471/18307>.

Acesso em: 03/08/2018.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Corpos” da exterioridade nas arte visuais: processos criativos barrados por/em fronteiras”. In: \_\_\_\_\_. *Disciplina de Artes Visuais – texto-tema das aulas de Artes Visuais do 1º ano da Graduação do Curso de Artes Cênicas – UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UUCG – Unidade Campo Grande*. Campo Grande, MS, 2018, p.1-. (Texto no Prelo)

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “(Trans)bordar fronteiras: estética bugresca para descolonizar corpos *biogeográficos*”. In: *Memória Abrace XVI – Anais do Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Anais... Uberlândia (MG), UFU, 2017, p. 4.493-4.518. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/IXCongressoABRACE>. Acesso em: 29 de junho de 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “*Biogeografias Ocidentais/Orientais: (i)migrações do bios e das epistemologias artísticas no front*”. In: *Cadernos de Estudos Culturais: Ocidente/Oriente: migrações*. V. 8. N. 15. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.– jun., 2016, p. 97-144.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Ensino de Arte X Estudos Culturais: para além dos muros da escola*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NORONHA, Marina Maura de Oliveira. “O mundo a partir de *fronteras* do fim do mundo – Brasil/Paraguai/Bolívia – teoria da arte descolonial”. *Cadernos de Estudos Culturais: BRASIL/PARAGUAI/BOLÍVIA*. Campo Grande, v. 7, n. 14, jul. – dez., 2015, p. 65-102.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Ensino de Arte X Estudos Culturais: para além dos muros da escola*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996*. Brasília, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 05/04/2018.

DANTAS, Mônica. *Dança: O enigma do movimento*. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GROSGOUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. Tradução de Inês Martins Ferreira. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80 / 2008, p. 41-91. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697> - Acesso em: 06/09/2018.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte*. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



GREINER, Christine. “Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte”. In: *Conceição / Concept*. Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 10-21, jul./dez.2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/issue/view/1417/showToc>. Acesso em: 06/11/2018.

HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Humanitas).

HISSA, Cássio Eduardo Viana; RIBEIRO, Mônica Medeiros. “Saber Sentido”. In: *Conceição / Concept*. Campinas, SP, v. 6, n. 2, jul./dez. 2017, p. 90-109. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/issue/view/1417/showToc>. Acesso em: 15/09/2018.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. *Edição organizada por Lisa Ullmann*. Tradução: Anna Maria Barro De Vecchi e Maria Silva Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros De Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel. *Corpo, dança e educação contemporânea: Pro-posições – Vol. 9 N° 2 (26)* Junho de 1998.

\_\_\_\_\_. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MENCARELLI, Fernando. “Epistemologias: transversalidades nas artes da cena”. In: *Conceição / Concept*. Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 5-9, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/issue/view/1417/showToc>. Acesso em: 06/07/2018.

MILLER, Jussara. “O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação”. In: *ETD – Educ. Temát. Digit.* Campinas, SP, v. 16, n. 1, jan./abr. 2014, p. 100-114. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1332/1347>. Acesso em: 15/08/2018.

MIGNOLO, Walter. “Desafios decoloniais hoje”. In: *Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017, pp. 12-32. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> - acessado em 22 /11/ 2018.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. “Estudos Culturais: uma introdução”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-24.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Entre gingas e gingados: o corpo e a bovinocultura em cena na arte educação”. In:

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte*. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). NAV(r)E – *Pesquisa e produção de conhecimento em arte na universidade*: artista, professor, pesquisador 2015/2016. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018, p. 159-175.

STRAZZACAPPA, Marcia. Dança na educação. Discutindo questões básicas e polêmicas. In: *Pensar a Prática* no. 6., Jul./Jun., p. 73-85. 2002-2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55/54>. Acesso em: 08/03/2018.

\_\_\_\_\_. “A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola”. In: *Cadernos Cedes*. vol. 21. n. 53. Campinas, abr, 2001, p. 69-83. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100005,-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005,-) acessados em: 22/10/2018.

TOURINHO, Lígia. “O Jogo Coreográfico”. In: *Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. V. 8, n. 1. Rio de Janeiro, 2007. p 1-4. Disponível em: <http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1202/1300> Acessado em: 29/10/2018.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.417-437, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**A RELAÇÃO ARTÍSTICA DE DUNCAN E CRAIG  
EM TRÊS IMAGENS CINÉTICAS**

**ROSSANA PERDOMINI DELLA COSTA**



## A RELAÇÃO ARTÍSTICA DE DUNCAN E CRAIG EM TRÊS IMAGENS CINÉTICAS

Rossana Perdomini Della Costa<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo se insere no tema da dança moderna e suas influências ao considerar as reverberações das obras de Isadora Duncan e Edward Gordon Craig abordadas em três imagens cinéticas: a dança e o teatro do futuro; a Übermarionette e seus possíveis desdobramentos e o Projeto Scene, o corpo e o espaço. Para desenvolver o exercício de pensamento desse texto foram utilizadas as noções foucaultianas de imagem e deslocamento. Conclui-se que não há sinais de esgotamento da potência do processo criativo dos dois artistas.

**Palavras-chave:** Isadora Duncan; Edward Gordon Craig; Imagens cinéticas.

### THE ARTISTIC RELATIONSHIP OF DUNCAN AND CRAIG IN THREE KINETIC IMAGES

**Abstract:** The present article is embedded in the theme of modern dance and its influences in considering the reverberations of the works of Isadora Duncan and Edward Gordon Craig addressed in three kinetic images: the dance and the theater of the future; the Übermarionette and its possible unfoldings and the Scene Project, the body and the space. To develop this reflection, the Foucauldian notions of image and displacement were used. It is concluded that there are no signs of exhaustion of the potency of the creative process of this two artists.

**Keywords:** Isadora Duncan; Edward Gordon Craig; Kinetic images.

*E no primeiro plano, e o mais distante deles, eu fiz a terra responder aos seus movimentos. A terra é feita para dançar!* (CRAIG, 2016, p. 108).

Este texto aprofunda um recorte teórico que fez parte do estudo de doutorado<sup>2</sup> intitulado *O teatro de formas animadas na formação de professores: uma*

---

<sup>1</sup>Rossana Perdomini Della Costa - É professora adjunta do Curso Licenciatura em Teatro do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em cotutela com a Université Paris Nanterre.

<sup>2</sup> Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em cotutela com a Université Paris Nanterre (DELLA COSTA, 2018). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



*proposta pedagógica a partir da Übermarionnette*<sup>3</sup>. Focaliza a reverberação das ideias lançadas por uma das instauradoras da dança moderna, Isadora Duncan (1877-1927), na obra do encenador inglês do início do século XX, Edward Gordon Craig (1872-1966). Para tanto, as ideias de Duncan em relação com a obra craiguiana serão abordadas em três imagens que adjetivei de cinéticas por ter como referência as obras dos dois artistas e o ato de pensar foucaultiano. Assim, é nas noções de imagem e movimento que se alicerça o exercício de pensamento nesse estudo.

As imagens aqui apresentadas configuram-se tanto como os desenhos que Craig fez de Duncan, quanto podem ser concebidas como imagens de pensamento. Nesse sentido, a noção de imagem se relaciona com o que Foucault (1999) chamaria de o perigo do ato de pensar. Isso porque, para o autor, o pensamento pode ser compreendido como processo de subjetivação e constituição de modos de existência. O ato de pensar foucaultiano é um ampliar de relações de força que “[...] se constituem em ações sobre ações, [...] tais como incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável” (DELEUZE, 1992, p.120). Então, para o autor, pensar é poder e é também um acionador do jogo de visibilidades e invisibilidades que torna possível ver e falar. É nesse jogo que a imagem do pensamento não só possui diferentes camadas, como também produz outras. Portanto, não se trata de imagens definitivas e estanques, mas de um momento esboçado que torna possível a observação de que a obra dos dois artistas, em alguns momentos, tocam-se, sobrepõem-se, opõem-se, repelem-se e coadunam-se.

A partir dessa noção de imagem, é possível considerar o movimento como elemento fulcral nos procedimentos criativos de Duncan e Craig. Associo esse elemento à outra noção foucaultiana que é a de deslocamento. De maneira similar

---

<sup>3</sup> Neste trabalho é feita a opção de unir o prefixo alemão Über com o vocábulo marionette em francês. As grafias encontradas são as mais diversas como Über-marionette ou Sur-marionette. Como referencio a tese de doutorado na qual a ideia deste texto se origina (DELLA COSTA, 2018), utilizo a mesma forma apresentada no título dessa tese posto no primeiro parágrafo.





ao que foi exposto sobre imagem, estão aqui implicados tanto o deslocamento do corpo que dança quanto os deslocamentos do pensamento provocados pelas propostas de Duncan e Craig.

Desde a arqueologia do saber proposta por Foucault (2008) - que implica em suspender as unidades históricas para o exercício de ver as coisas de outro modo, que não o que está dado a priori - há indícios de que o autor sempre considerou os deslocamentos como uma forma potente do pensamento, para desembaraçar-se de si mesmo e buscar uma outra possibilidade que não a do senso comum. Dessa forma, para o autor, o “[...] trabalho teórico não consiste em estabelecer e fixar um conjunto de posições” (FOUCAULT, 2010, p.58), mas em observar o desenho do movimento provocado pelo deslocamento. Ou seja, no traçado desse desenho não interessa a configuração sólida de um edifício teórico imutável, mas a observação de que, a cada deslocamento, verifica-se o realce de determinados pontos de passagem, que são continuamente transformados na mesma medida em que transformam.

É com essa ideia de deslocamento que buscarei entrever os pontos de passagem entre as obras de Duncan e Craig, não como uma transferência de um ao outro, mas como a constituição de princípios que seguem reverberando em práticas contemporâneas de criação cênica.

É impossível considerar uma única referência para Craig que o conduzisse a dar primazia ao movimento e sua obra. Dentre as ideias de François Delsarte, do qual Craig possuía um livro e sempre o tinha na cabeceira de sua cama (RUFFINI, 2009), estão seus pensamentos místicos sobre sentido cósmico e o movimento do universo inspirados em William Blake e Walt Whitmann (LE BŒUF, 2009); a influência do movimento futurista (PLASSARD, 1992); entre outros, certamente sua relação com Isadora Duncan é uma das suas referências mais especiais, tendo em vista a “relação intelectual e amorosa” (HERRERA, 2009, p.63) dos dois. Apesar de alguns atritos, artisticamente os dois se desafiaram mutuamente e promoveram o crescimento um do outro (BUCKLEY, 2017).



Essa relação foi profícua em promover deslocamentos pela configuração dissonante dos valores da época: os dois não foram casados oficialmente, ela era mais velha do que ele e, por vezes, Duncan usava os seus ganhos para sustentar os filhos de Craig e também suas outras ex-esposas. Tampouco Duncan era tida como uma mulher que se adequasse à imagem correspondente de esposa fiel no início do século XX, sendo recentemente definida por Lori Belilove, diretora artística da Isadora Duncan Dance Foundation de Nova York, Estados Unidos, como uma 'monogâmica serial' (BUCKLEY, 2017). Duncan já era uma artista renomada quando conheceu Craig. Por intermédio da bailarina, o encenador inglês chegou a desenvolver trabalhos artísticos com duas figuras importantes: a atriz italiana Eleonora Duse e Constantin Stanislavski (RIBEIRO, 2014). A configuração alternativa de família, a autonomia profissional de Duncan (ainda que seus compromissos profissionais tenham ficado a encargo de Craig durante o tempo em que estiveram juntos) e a sua coragem criativa evidenciam coerência: sua vida era tão inovadora e promotora de rupturas quanto a sua arte. O que é instaurado por Duncan pode ser pensado como estética da existência (FOUCAULT, 2004), promotora de deslocamentos que mobilizaram a constituição de outros modos da dança, do corpo do bailarino na cena e, principalmente da bailarina e de seu corpo feminino.

Tendo sido apresentados os pressupostos iniciais, a seguir tratarei das três imagens cinéticas que perpassam as obras de Duncan e Craig.

### **Imagem 1: a dança e o teatro do futuro**

Entre os anos de 1902 e 1903 Duncan escreveu um ensaio chamado *A dança do futuro*. Nesse ensaio são apresentadas suas ideias a respeito de uma dança que liberta o corpo das saias de tutus típicas do ballet clássico, das deformidades dos músculos e dos pés deformados pelas sapatilhas. Ao iniciar o texto, Duncan conta que uma mulher lhe pergunta o porquê da sua escolha em dançar descalça. A sua



resposta fez referência à teoria evolucionista de Darwin e afirmou que o pé seria o maior triunfo da inteligência humana (DUNCAN, 1969).

A artista ainda expõe que não há argumentos que sustentem a prática de uma dança como a do ballet clássico, que agride e deforma o corpo feminino com o pretexto de buscar - através de movimentos antinaturais - a criação da ilusão da ausência da gravidade. Duncan rompe com essa ideia de dança e apresenta o seu contraponto quando passa a buscar os movimentos naturais do corpo. Acreditava que, seguindo esse ideal, os movimentos corporais originais evoluiriam para uma diversidade de outros movimentos que comporiam a dança do futuro. Tal gesto tanto causou escândalo quanto obteve o engajamento do público na nova proposta.

Destaco, dentre outros, três fundamentos para a dança do futuro de Duncan: a bailarina do futuro desenvolveria a mais alta inteligência que pode ter um corpo livre; a referência de movimento é oriunda da natureza, dos ventos que balançam as árvores, do ritmo das ondas e dos planetas girando no universo e, portanto guardam a característica de serem harmônicos; e “a dança do futuro é a dança do passado, a dança da eternidade, [que] sempre foi e sempre será a mesma” (DUNCAN, 1969, p. 54)<sup>4</sup>. Assim, a dança do futuro é a dança do passado por que se baseia na natureza com a exaltação do movimento, do ritmo e a busca pela integridade do corpo, de forma a não dicotomizar corpo e mente.

Na sua ideia de dança do futuro, as vestes deveriam auxiliar a ampliar o movimento sendo leves e esvoaçantes. Duncan encontrou a inspiração para o movimento e para as vestimentas nas imagens dos antigos vasos gregos. Não somente nas imagens, mas também nas suas pesquisas: Duncan focou nos modelos de arte e de sensibilidade helênica, tornando seu trabalho simultaneamente grego e moderno, caracterizando-se como um “helenismo modernista” (TAXIDOU, 2017, p.8). Segundo Olga Taxidou (2017) a atitude investigativa de Duncan em se relacionar com a cultura da Grécia Antiga não como uma busca nostálgica pela unidade e pela beleza, mas como experimentação formal com riscos, aliados aos

---

<sup>4</sup> Todas as traduções foram realizadas pela autora do artigo.



estudos de Nietzsche, é que lhe permitiu preparar o terreno para a dança moderna. A pesquisadora afirma, ainda, que Duncan encontrou em Nietzsche uma maneira de superar a divisão entre a teoria e a prática, entre mente e corpo. Tal superação teria sido possível em decorrência de uma leitura específica da tragédia que prioriza o ritual, o ritmo e os aspectos coletivos, levando o coro típico das Dionisíacas a ter mais ênfase que o protagonista. Dessa forma, Duncan conseguiu deslocar a dança da referência existente até então para devolvê-la ao seu lugar de coro, de celebração e de prazer.

Duncan estava imersa nessas ideias quando conheceu Craig em 1904. No ano de 1908 ele publica na sua revista *The Mask* o texto 'Os artistas e o teatro do futuro'. Os pensamentos de Duncan influenciam Craig a organizar os elementos no teatro a partir do movimento, conforme escreve no diálogo de inspiração socrática:

AMANTE DO TEATRO – E os gestos, as palavras, linhas e as cores, o ritmo – o que é essencial nesta Arte?

O ENCENADOR – Um não é mais importante do que o outro. Assim como uma cor não é mais do que outra para o pintor, um som mais do que outro para o músico. Mas o gesto é talvez o mais importante: o gesto é para a arte do teatro o que é o desenho para a pintura, a melodia para a música. O Teatro de Arte nasce do movimento – movimento – dança (CRAIG, [1911] 2013, p. 138).

Por consequência, Craig considera seu teatro do futuro também com referência no passado, mais precisamente para o teatro grego antigo. Isso abre duas dimensões para o elemento do movimento que o próprio Craig nos apresenta: a relação com a natureza e a relação com o espaço.

Assim, na imagem abaixo (imagem 1) Craig desenha Duncan como uma flutuante deusa grega, elevando-se do chão como rainha do movimento da natureza. Os desenhos de Craig revelam a sensibilidade de sua percepção sobre o trabalho de Duncan. Isso por que, ainda que a bailarina tome como referência as imagens dos vasos gregos, há tensões de oposição nas linhas de movimento que não são passíveis de serem somente imitadas, mas requerem do artista o desenvolvimento de um estilo de dançar próprio. Na imagem é possível atentar para o movimento



dos braços que fazem com que a figura tome proporções heroicas (BUCKLEY, 2017) e da perna dobrada que confere a ideia de movimento.



Imagem 1 – Desenho de Edward Gordon Craig, 1906. Fonte: Buckley (2017, p. 21).

Há, portanto, uma diferença na maneira como Duncan e Craig pensam o movimento. Enquanto ela investe na exploração de cada parte do corpo humano e considera a necessidade da sua revalorização na cena e na sociedade (RIBEIRO, 2016), ele volta o seu foco para o espaço e busca a potencialização do corpo

DELLA COSTA, Rossana Perdomini. A relação artística de Duncan e Craig em três imagens cinéticas. Revista da FUNDARTE, Montenegro, p.439-454, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



através da limitação de movimentos do corpo, na sua polêmica proposta de substituir o ator em cena por uma *Übermarionnette*.

Sobre esse assunto, Taxidou (2017) alerta que a diferença na concepção de movimento de Craig e Duncan sempre foi lida de forma binária e necessariamente em oposição: em uma ponta a ausência de expressão chegando à aproximação de um movimento autômato e no outro extremo a corporificação da expressividade e do sentir o corpo. As próximas imagens cinéticas buscam problematizar essa divisão, mostrando que, ainda que cada um busque uma maneira própria para lidar com o movimento, ambos intencionam avançar “[...] de maneira crítica contra a amesquinhadora limitação do corpo humano” (RIBEIRO, 2016, p.81).

### **Imagem 2: *Übermarionnette*, *übermensch* e *überfrau***

A noção de *Übermarionnette* é fortemente imagética e produtora de imagens. Segundo o arquivista-paleógrafo, estudioso da obra de Craig, Patrick Le Bœuf (2013), não há um consenso acadêmico sobre a definição da *Übermarionnette*. Tampouco há registros de que o próprio Craig tenha conseguido concretizá-lo em cena. Tal fato promoveu a criação de diversas hipóteses como, por exemplo, ser uma marionete no tamanho humano ou um bailarino com máscara. Como o intuito é buscar relações com a obra de Duncan, a opção de definição que é feita nesse texto para essa noção é a de que se trata de um ator em trabalho intenso sobre si, seu próprio corpo e emoções.

A proposta de substituir o ator não por uma marionete, mas por uma *Übermarionnette*, foi esboçada por Craig em manuscritos chamados *Über-Marions* entre os anos de 1905 e 1906, apresentada no texto “O ator e o *Über-marionnette*”, escrito em 1907, e publicado na sua revista *The Mask* em 1908. Craig inicia esse texto citando a famosa frase da atriz italiana Eleonora Duse: “[...] para salvar o Teatro, o Teatro precisa ser destruído, os atores e as atrizes precisam morrer todos de peste... Eles tornam a arte impossível” (DUSE apud CRAIG, [1911] 2016, p.209). Ao questionar a arte de seu tempo, Craig problematiza o trabalho do ator no teatro



moderno, a arte declamatória dos atores, a má teatralidade; e explica que, em sua concepção, o humano e tudo o que lhe caracteriza como tal não seria o material adequado ao teatro, pois está sujeito ao acidental, às emoções que afetam o corpo e destroem a arte.

Uma das possibilidades pensadas para a *Übermarionnette* seria o desaparecimento do ator, que se tornaria uma visão quase espectral em meio ao cenário. Craig parece ter realizado esse procedimento com ele mesmo, em seu trajeto como ator e diretor, para a criação de suas ideias para um teatro do futuro. As imagens abaixo se relacionam entre si, bem como com a visão de Duncan na imagem anterior. Essa informação foi apresentada no livro *Craig et La marionnette*, organizado por Patrick Le Bœuf (2009) que relaciona a foto de Craig como Pierrot (Imagem 2) e seu desenho (Imagem 3).



Imagem 2 – Fotografia anônima de Edward Gordon Craig com figurino de Pierrot, 1897. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 56).

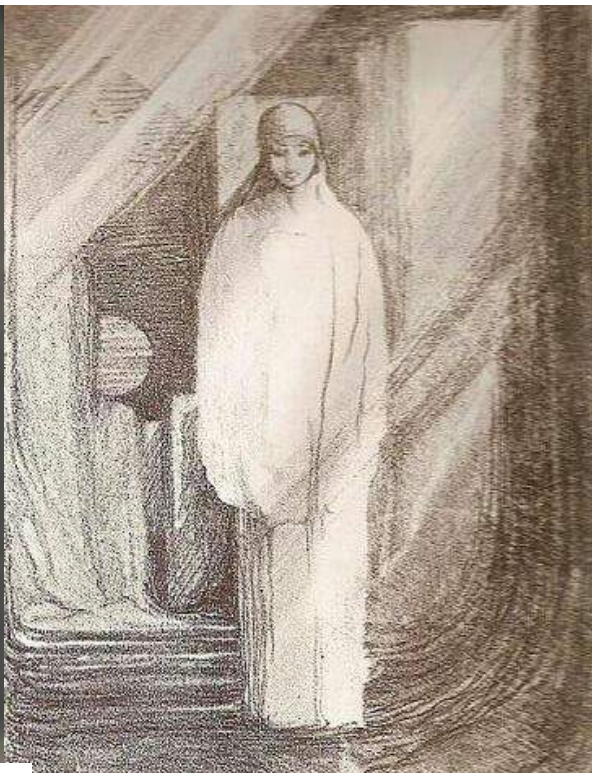


Imagem 3 – Desenho de Edward Gordon Craig, 1907. Fonte: Le Bœuf (2009, p. 54).



Le Bœuf (2009) registra o quanto fica estupefato com a semelhança entre a foto e o desenho, como se o *Übermarionnette* fosse um *avatar* do próprio Craig. O próprio encenador se desloca e se transforma em um espaço de invenção de si ao inscrever no seu próprio corpo a possibilidade de transformar-se.

Aqui é possível entrever o “sabor nietzscheano” (LE BŒUF, 2010, p. 102) que a *Übermarionnette* traz, observadamente no prefixo da composição de seu nome. “Seu *Übermarionnette* pode ser visto como uma versão teatral do *Übermensch* de Nietzsche em uma era de eletricidade” (TAXIDOU, 1998, p. 35). Ainda que um estudo mais acurado entre Nietzsche e a proposta de Craig e as suas infinidades de alegorias mereçam atenção em outro espaço, cabe aqui pontuar algumas questões que são importantes nesta reflexão relacionada ao ator como exercício de si. Tanto o *Übermensch* de Nietzsche quanto a *Übermarionnette* de Craig “[...] apontam o objeto a ser pensado (o homem) como algo que deve ser superado, ou que deve superar-se para atingir a própria definição” (RIBEIRO, 2016, p.67). A morte ou o desaparecimento fantasmagórico, nesse caso, aparece como uma renovação e, portanto, como beleza.

No conceito de *Über-marionette* também está a chave para a conexão íntima de beleza e morte em Craig. As características particulares do *Übermarionnette*, a saber, a ausência de qualquer subjetividade e uma falta fundamental de propósito, são fenômenos que também podem ser atribuídos à morte. O conceito de beleza de Craig é baseado neles. (WILD, 2011, p. 109).

Dessa forma intensa, Craig parece propor ao ator que se permita desintegrar, sair do holofote para ocupar outro lugar, um lugar ainda impensado.

Após ter visto o que seria a noção de *Übermarionnette* de Craig, cabe perguntar: como essa imagem cria pontos de passagem na obra de Duncan?

Estudiosa de Nietzsche como citado anteriormente, Duncan apresenta a sua concepção de corpo de forma integrada ao pensamento. A proposta de movimento livre tinha por objetivo tornar o próprio corpo um instrumento de expressão. Lori Belilove atribui à Duncan a noção de “artista como veículo” (BUCKLEY, 2017, p. 24). Dessa forma, ao mesmo tempo em que parece contrastar da concepção de ator





ideal, marionetizado e desumanizado de Craig, Duncan pensa no corpo orgânico da bailarina como um veículo. O corpo que é exposto na dança do futuro pode ser entendido então como “máquina natural, governada pelos ritmos e movimentos da própria natureza (TAXIDOU, 2017, p.10)”.

No entanto, essa máquina também promove jogos de visibilidades e invisibilidades. A dança proposta por Duncan se pretende fluida e harmoniosa, mas não para qualquer corpo, e sim para o corpo feminino. Parece, de fato, um deslocamento que não atinge somente a estética da dança e da cena, mas que atinge também o corpo social: o corpo de Duncan está à mostra e é um corpo feminino com a função prioritária de gerar e sentir prazer encontrado no movimento. Interessava à sua pesquisa conceber o corpo como lócus de energias primevas femininas. A nova dança de Duncan é a dança da mulher apropriada de si, na qual o movimento esboça a relação da proporção entre linha e forma a partir da observação da natureza e promove um fluxo livre. Esta ideia se afasta do Ballet clássico recheado de linhas retas e angulosas.

No plano simbólico, Duncan rompe com as amarras que prendiam o corpo feminino do início do Século XX, que supunha a inveja do falo, a naturalização da inferioridade feminina, a naturalização da maternidade e da docilidade (KEHL, 2016). Ao olhar para o material das imagens gregas com lentes nietzschianas, Duncan, promove seus próprios experimentos e posiciona a dança como a conexão entre um passado pretensamente glorioso com um futuro utópico. Os deslocamentos que aqui ocorrem, são necessariamente deslocamentos do feminino.

A mulher pode ser a artista e a própria obra, não necessitando de outros materiais para compô-la, como mármore ou tintas, sendo esta a grande herança desconhecida das mulheres, podendo transformar a velha dança em nova. O segredo da proporção entre linha e forma está no próprio movimento de seu corpo e a arte da dança trará novo fôlego para as outras artes. (DUNCAN, 1969, p.68).

Isto posto, é Taxidou (2017) que apresenta a reposta sobre qual é a relação da *Übermarionette* com a obra de Duncan quando observa que o corpo que



promove a renovação da dança torna-se um símbolo emblemático de uma identidade que é coletiva como o coro. Dessa forma, a dança do futuro aponta para uma dimensão feminina, a ponto de tornar possível ver e falar sobre um futuro que não é do *übermensch* (super-homem), mas da *überfrau* (supermulher). Taxidou complementa que Duncan não se encaixa necessariamente nas linhas dos movimentos sócio-históricos do feminismo, mas pode ser pensada como a artista que cria a sua própria estética e filosofia. Uma artista que ultrapassa a si mesma e ao seu tempo. Uma “überartista”.

Se a *Übermarionnette* de Craig pode ser pensada como um ator em exercício, um veículo e uma possibilidade de deslocar-se até ultrapassar a própria forma, o elemento do movimento permanece ultrapassando a configuração espacial da cena em relação ao corpo.

### **Imagem 3: O corpo, o espaço e o Projeto Scene**

Talvez seja no Projeto Scene que Craig consegue atingir maior originalidade ao desdobrar o elemento do movimento. Tal projeto, assim como a *Übermarionnette*, não chega a ser concretizado pelo encenador, no entanto, imprime a sua potencialidade no campo das artes cênicas, vindo a se configurar inspiração para a cena contemporânea, como nas obras de Bob Wilson.

Também denominada pelo encenador de quinta cena, esse projeto trata da idealização de um espaço cênico no qual os painéis que abrigam os cenários, ao invés de permanecerem estáticos como havia sido desde a Grécia Antiga, teriam a possibilidade de mover-se em todas as direções. Ocorre aqui uma inversão: enquanto restringe-se o movimento do ator craiguiano com a proposta da *Übermarionnette*, amplia-se o movimento dos painéis ressignificando o espaço cênico e reposicionando o ator.

A forma poética com a qual Craig descreve como imagina o movimento na sua quinta cena, fornece-nos outra dimensão para pensar a imagem cinética:



A cada deixa, outra aba ou outras abas se movem – avançam – retrocedem – dobram-se ou desdobram-se – de forma imperceptível, ou talvez algumas vezes marcadamente, enquanto ao mesmo tempo outras lâmpadas começarão a funcionar, mover-se em suas posições, alterar suas intensidades, mudar suas direções. Minhas telas podem mover-se de e para qualquer ponto no palco e nada obstrui sua passagem. Minha luz pode passar de e para qualquer posição no ar ou no espaço cênico e assim jogar-se sobre qualquer ponto que eu necessite (CRAIG, [1913] 2017, p. 229).

Assim como a *Übermarionette* não é apenas uma marionete, a cena cinética de Craig, não são “apenas [...] cenários estáticos para serem trocados” (CRAIG, [1913] 2017, p.220). Craig propõe uma cena mutante, que retome a grandiosidade do classicismo, tendo a ideia do movimento da sombra provocado pela luz do sol como inspiração. Para o diretor, essa cena não só está viva, como possui um rosto que expressa. E, por estar viva, essa cena também se organiza como uma gramática de movimentos e objetos que se movem e fazem mover. As “[...] telas flexíveis que, articuladas em blocos e volumes, se tornariam a matéria-prima fundamental de uma nova cena, mais abstrata e menos figurativa que a tradição cenográfica anterior (RAMOS, 2017, p.117), minimizam a presença do ator, transformando-o em mais um volume de matéria cênica.

Ocorre aqui uma inversão: enquanto Craig age sobre o espaço cênico, Duncan transforma o próprio corpo em um lugar. Isso porque, para ela, a dança pode acontecer em todo lugar além da casa de espetáculos, incluindo ao ar livre ou na beira do mar para unir-se ao fluido da natureza. Para ela, é necessário saber converter o próprio corpo em experiência, autorizando-se a fluir pelos espaços e a transformar a sua composição em algo sublime. O deslocamento que ocorre é sair do espaço-palco como um local definido, e transformar o corpo em um lugar no qual a dança acontece.

### **Movimentos e deslocamentos para concluir**

A partir da relação entre as obras de Duncan e Craig, propus abordar três imagens cinéticas: a dança no teatro do futuro, a *Übermarionette* e alguns desdobramentos e o Projeto Scene, o corpo e o movimento. Ao considerar as



noções de imagem e movimento, esforcei-me por descrever pontos de passagem nos quais tanto Duncan quanto Craig teriam deixado suas marcas. Nesses pontos, os elementos de um e de outro não necessariamente se encaixavam, promovendo por vezes inversões, desviando ou ampliando possibilidades de exercitar o pensamento para o campo do impensado.

Embora sejam dois artistas do início do século XX, as suas propostas estão longe de apresentar sinais de esgotamento, no sentido de servir como inspiração em processos criativos e como método de prática artística. Tanto a bailarina quanto o encenador nos proporcionam vislumbres que podem ser aproveitados na criação de nossas próprias imagens e deslocamentos.

O exercício de deslocar-se, sair de si, criar outros meios de ver, pensar, falar, sair do senso comum não é algo trivial. Instaurar novos modos de pensar a dança e o teatro, reposicionar o corpo do ator e do bailarino, ultrapassar nossas próprias formas artísticas e cotidianas, observar e confirmar o quanto a arte não está, de forma alguma, alheia à vida, permite-nos entender, com Foucault (2004) que a estética da existência e fazer da vida uma obra de arte ocorre quando implicamos o corpo; quando nos transformamos no lugar para que a dança aconteça.

### **Referências:**

BUCKLEY, Jennifer. The revolutionary: On Isadora Duncan and Edward Gordon Craig – An interview with Lori Belilove, artistic diretor of the Isadora Duncan Company. *Mime Journal*, Claremont, v. 26, p. 17-25, Feb. 2017. Disponível em: <<https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=mimejournal>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CRAIG, Edward Gordon. [1911] *De l'Art du Théâtre*. Belval: Circé, 2013.

CRAIG, Edward Gordon. [1911] O ator e o Über-marionette. In: RIBEIRO, Almir. *Gordon Craig, a pedagogia do Über-marionette*. São Paulo: Giotri, 2016.

CRAIG, Edward Gordon. [1913] *Rumo a um novo teatro & Cena*. Tradução: Luiz Fernando Ramos. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DELLA COSTA, Rossana Perdomini. A relação artística de Duncan e Craig em três imagens cinéticas. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.439-454, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 118-126.

DELLA COSTA, Rossana. O Teatro de Formas Animadas na Formação de Professores: uma proposta pedagógica a partir da Übermarionnette. 2018, 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DUNCAN, Isadora. *The Art of Dance*. New York: Theatre Art Books, 1969.

HERRERA, Aurora. Paralipómenos sobre Edward Gordon Craig. In: HERRERA, Aurora (Org.). *Edward Gordon Craig: el espacio como espectáculo*. Madrid: La Casa Encendida, 2009. p. 38-333.

FOUCAULT, Michel. [1966] *As palavras e as coisas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 288-293.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

INNES, Christopher. *Edward Gordon Craig, a vision of a theatre*. London: Routledge, 1998.

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LE BOEUF, Patrick et al. (Ed.). *Craig et la Marionnette*. Avignon: Actes Sud et Bibliothèque nationale de France, 2009.

LE BOEUF, Patrick. On the Nature of Edward Gordon Craig's Über-marionette. *New Theatre Quarterly*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 102-114, 2010.

LE BOEUF, Patrick. The Über-marionette: facts and (felicitous) misunderstandings. In: GUIDICELLI, Carole (Org.). *Über-marionettes and Mannequins: Craig, Kantor and their contemporary legacies*. Charleville-Mézières/Lavérune: Institut International de la Marionnette/L'Entretemps, 2013. p. 54-62.

PLASSARD, Didier. *L'Acteur en Effigie: figures de l'homme artificiel dans le théâtre des avant-gardes historiques: Allemagne, France, Italie*. Lausanne: L'Âge d'homme, 1992.

DELLA COSTA, Rossana Perdomini. A relação artística de Duncan e Craig em três imagens cinéticas. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.439-454, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



RAMOS, Luiz Fernando. A relação entre atores e screens no teatro de Gordon Craig: um legado à contemporaneidade. In: TAVARES, Enéias Farias; BIANCALANA, Gisela Reis; MAGNO, Mariane (Org.). *Discursos do Corpo na Arte*, v. II. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 115-142.

RIBEIRO, Almir. On women around Edward Gordon Craig: interculturalidade e gênero. Diálogos cênicos sobre a essencialidade da contribuição feminina na obra de Gordon Craig. Projeto de pesquisa de Pós-doutorado em Artes Cênicas. 2014, 20f. (Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014). Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pos-doc/Projeto%20ARSF.pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

RIBEIRO, Almir. *Gordon Craig, a pedagogia do Über-marionette*. São Paulo: Giostri, 2016.

RUFFINI, Franco. *Craig, Grotowski, Artaud*, teatro in stato d'invenzione. Roma: Editori Laterza, 2009.

SFORZINI, Ariana. *Michel Foucault, une pensée du corps*. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.

TAXIDOU, Olga. *The Mask: a periodical performance by Edward Gordon Craig*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1998.

Taxidou, Olga. The Dancer And The Übermarionette: Isadora Duncan and Edward Gordon Craig. *Mime Journal*, Claremont, v. 26, p. 05-16, Feb. 2017. Disponível em: <<http://scholarship.claremont.edu/mimejournal/vol26/iss1/31>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

WILD, Katharina. *Schönheit: die Schauspieltheorie Edward Gordon Craig*. Berlin: Theater der Zeit, 2011.

DELLA COSTA, Rossana Perdomini. A relação artística de Duncan e Craig em três imagens cinéticas. Revista da FUNDARTE, Montenegro, p.439-454, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**NA PELE: CONSTRUÇÕES ARTÍSTICAS  
ESTABELECIDAS ATRAVÉS DO BREGA**

**GENILDO GONÇALVES SILVA**



## NA PELE: CONSTRUÇÕES ARTÍSTICAS ESTABELECIDAS ATRAVÉS DO BREGA

*Genildo Gonçalves da Silva<sup>1</sup>  
Francini Barros Pontos<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este projeto visa abordar as construções artísticas estabelecidas através do brega, por meio de uma pesquisa na área de dança. Pretende-se socializar experiências que tratem desse estilo musical, estabelecendo relações pessoais/interpessoais, fazendo fricção com a corporeidade enquanto dança, estabelecendo reflexões do conhecimento acerca dos saberes científicos e, além disso, buscar novas possibilidades de ensino em processos educacionais, levando em consideração o debate sobre o papel e a importância da inserção deste ritmo. Propõe-se, ainda, a levar os alunos ao exercício da reflexão acerca das dimensões culturais, políticas, sociais e históricas, bem como, problematizar o papel e a importância da inserção do brega enquanto dança na escola, fazendo uma ponte entre as origens culturais dos alunos e a erotização presente nas letras das músicas deste estilo musical.

**Palavras-chave:** Dança-educação, Erotização, Corpo, Brega.

### IN THE SKIN: ARTISTIC CONSTRUCTIONS ESTABLISHED THROUGH BREGA

**Abstract:** This project aims to approach the artistic constructions established through the brega, through a research in the area of dance, it is intended to socialize experiences that deal with this musical style, establishing personal / interpersonal relationships, making friction with the corporeality while dancing, establishing reflections of the knowledge about scientific knowledge. In addition to seeking new educational possibilities in educational processes, taking into account the debate on the role and importance of the insertion of this rhythm. To bring students to reflect on the cultural, political, social and historical dimensions, as well as to problematize the role and importance of the insertion of the play as dance in the school, bridging the cultural origins of the students and the erotization present in the lyrics of the music of this musical style.

**Keywords:** Dance-Education, Erotization, Body, Brega.

### INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa: “Na Pele: Construções Artísticas Estabelecidas Através do Brega”, foi fortemente influenciado pelas inquietações surgidas no compartilhamento da práxis vivenciada na disciplina de Estágio Curricular em Ensino da Dança IV. Verificou-se que a abordagem da dança como conteúdo da educação física muitas vezes não é realidade em sala de aula, e também o quanto o seu ensino tem deixado a desejar, uma vez que a dança é vista apenas como

---

<sup>1</sup> SILVA, G. G. - Acadêmico da Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco  
E-mail: genildo.ufpe13@hotmail.com;

<sup>2</sup> PONTES, F. B. - Professora do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal Pernambuco; Email: francini.barros.p@gmail.com





entretenimento em atividades extracurriculares. Acredita-se que existe a necessidade de estudar o papel da dança no contexto das periferias brasileiras. Em um país dançante como o Brasil, o assunto torna-se pertinente, pois existe uma diversidade de manifestações rítmicas e expressivas que causam repercussão dentro e fora do país, mas que não são aprendidas e discutidas na escola. Uma das causas dessa ausência é a limitação e o despreparo dos professores em relação à linguagem da dança.

A presente pesquisa assume, desta forma, um caráter pioneiro ao propor, através do estilo musical brega, uma investigação sobre novas possibilidades de ensino. A ideia é realizar um atravessamento entre a periferia e a escola, mostrando que é possível construir um diálogo artístico com o jovem no contexto educativo sem perder as dimensões metodológicas da dança, usando práticas em dança de forma a aproximar os alunos de suas respectivas realidades. Nossa preocupação é apresentar aos estudantes uma vivência que dialogue com seu cotidiano e o estilo musical brega, que é representativo da massa periférica do Recife, uma vez que as letras das músicas exprimem questões relacionadas ao contexto onde estão inseridos. Daí a escolha pela inclusão de aulas da dança brega no contexto escolar.

A pesquisa busca delinear caminhos para a estética da dança brega na escola, apresentando novas possibilidades de ensino, com o objetivo de analisar como as culturais locais vêm sendo contempladas na perspectiva dos professores e alunos da rede pública da cidade do Recife, tendo como enfoque o brega. O interesse por esse estilo deu-se principalmente por concentrar dentre seus praticantes uma grande diversidade de gênero e os tabus a eles relacionados, bem como, pela escassa produção científica sobre o assunto. O intuito é compreender como os processos de ensino da dança podem contribuir com suas vivências corporais, visto que estão impregnadas nos corpos dos praticantes, levando em consideração as suas ações cotidianas.

Para tanto, surge a questão: a sociedade está apta a reconhecer o brega enquanto conteúdo a ser mediado na escola a partir de uma metodologia própria de ensino da dança? Buscando responder à questão apresentada, partimos do princípio

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



de que a dança deve ser trabalhada no contexto escolar, uma vez que corrobora em diversos aspectos com a formação do aluno: a expressão e a consciência corporal, a espontaneidade, a relação interpessoal, a criatividade, a cidadania, a responsabilidade, o ritmo, a flexibilidade e a socialização. A dança torna-se, dessa forma, uma ferramenta preciosa para o indivíduo lidar com suas necessidades, desejos, expectativas e também como instrumento para seu desenvolvimento individual e social.

## REFERÊNCIA TEÓRICO

### O BREGA E SUA HISTORIOGRAFIA

Para a compreensão desta pesquisa, iremos abordar um pouco sobre a historicidade do brega e suas dimensões de territorialidade. O surgimento desse estilo gera muitas discussões: há quem afirme que o nome vem dos bordéis nordestinos em que esse tipo de música era usado para embalar os romances de aluguel.

Segundo Paulo César de Araújo (2002, p. 18-20), o termo brega passou a ser empregado no início da década de 80 para designar uma nova vertente dentro de um grupo de cantores anteriormente conhecidos como cafonas. Logo, essa nomenclatura era usada para nomear as produções musicais consideradas desagradáveis por uma considerável parcela da sociedade, uma vez que as pessoas que têm acesso a este gênero musical são das camadas econômicas mais baixas. Eduardo Esteves (2017, p.1) aponta:

No final da década de 1960 e início de 1970, o ritmo surgiu no Brasil, mas ainda era apresentado como "música romântica popular". Cantores como Odair José, Fernando Mendes, Agnaldo Rayol e Leonardo Sullivan não diziam cantar "brega", muitas vezes por achar que a expressão diminuía o trabalho deles e não os representava. Nesse primeiro momento do brega, as letras eram mais românticas e o ritmo era influenciado por cantores como Elvis Presley e Frank Sinatra. (ESTEVES, 2017, p.1).

Em Pernambuco, os cantores eram denominados cafonas<sup>3</sup> de forma depreciativa,

---

<sup>3</sup>Segundo Paulo César Araújo, caфона é uma palavra de origem italiana, Cafóne (sujeito humilde, vilão, tolo) e divulgada no Brasil pelo jornalista e compositor Carlos Imperial, definida na Enciclopédia da Música Brasileira como "Coisa barata, descuidada e malfeita" e a "música mais banal, óbvio,

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



reduzindo seu valor artístico por seguirem um gênero musical que não se enquadrava aos padrões da época. Os legítimos representantes do brega, os cantores Reginaldo Rossi, Adilson Ramos, Nelson Ned, Nelson Gonçalves, Sidney Magal, Vicente Celestino, Falcão e Wando não só continuavam populares, quanto progressivamente crescia sua inserção no circuito musical pela crescente quantidade de shows realizados. Logo, o movimento do brega no Recife se fortalecia com o surgimento de novas bandas, e se empoderava enquanto estilo musical das periferias, que pouco a pouco tomou conta da cidade.

Esses termos, que denotam claramente um juízo negativo de valor, foram atribuídos por uma crítica. A música que considera essa produção musical “tosca, vulgar, ingênua e atrasada”, e que segundo Araújo se ressentia de fato de que aquilo que se convencionou chamar “Música Popular Brasileira”, conceito que designava quase sempre músicos engajados contra o regime ditatorial da época, não conseguia ser tão popular quanto cafona como Amado Batista, Odair José, Nelson Ned, Agnaldo Timóteo, Waldick Soriano ou Reginaldo Rossi, entre outros. (FONTANELLA, 2005, p. 21).

No Recife, o brega, em toda sua historicidade, vem quebrando paradigmas e buscando sua ascensão em meio às culturas esteticamente eleitas pela sociedade como detentoras de padrões considerados relevantes entre as artes, apesar da conotação pejorativa a ele atribuída, já que contém, nas letras das músicas, o cotidiano da população.

O brega marca sua presença, na atualidade, em festas de grande porte frequentadas pela burguesia, bem como em escolas, periferias e nas ruas do Recife. Apesar de esse gênero musical permanecer escanteado, há os que o defendam e o propaguem. Embora seja tênue a linha que divide os gêneros musicais e suas dimensões estéticas, sempre haverá uma hierarquia a denotar qual gênero musical é apropriado, servindo como referência a estética de mercado. Esses tipos de hierarquias geram lideranças que ditam o que vamos ouvir, vestir e até mesmo o que vamos fazer de nossa vida profissional.

Assim, Reginaldo Rossi trazia em suas produções musicais letras românticas que exprimiam a sua vida. Como por exemplo, a música “Meus avós”, em que retrata como foi

---

direta, sentimental e rotineira possível, que não foge ao uso sem criatividade de clichês musicais ou literários”. (ARAÚJO, 2002: 20).

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



criado: “minha avó, Antônia Rossi, ela me criou e foi um pai, uma mãe, um avô e uma avó pra mim. Dona Antônia era uma italiana linda, de olhos verdes, que se casou com um negrão. Por isso, tenho o cabelo assim”. Era com essas letras que o músico cativava seus fãs. (FONTANELLA, 2005, p. 74) afirma:

A ideologia estética de corpo que foi criada pelo movimento do brega Pernambucano sofreu diversas mudanças que foram significativas ao decorrer de sua trajetória até os dias de hoje, mudanças essas que são notáveis por seus consumidores durante os shows. Logo, as mulheres roubam a cena mostrando sexualidade em seus movimentos sutis. A ordem é ser magro, jovem, ter um corpo moldado por uma disciplina de exercícios e dietas, cujas formas perfeitas serão ressaltadas por roupas provocantes (FONTANELLA, 2005, p. 74).

As referências culturais do brega nos bairros do Recife são bastante presentes, e a relação sensualista revelada nas letras das músicas reverbera nas vestimentas das mulheres e em sua postura no que se refere à submissão, afirmando os homens como mais rudes em sua figura simbólica nas letras das músicas, que sempre apresentam sua figura como dominante. Embora exista um grande número de artistas na atualidade que retratam em suas músicas letras românticas, ainda podemos notar a hierarquia entre os gêneros, como por exemplo, na música da Banda Musa do Calypso “chega de papo, é tanta conversa fiada é tanta lusa, pensando que sou otária me faço de boba, só pra ver suas mancadas, estás me traindo bem ao lado da minha casa”. No trecho da música acima, podemos perceber o quanto a mulher é tida como objeto, mesmo quando a letra tem um teor romântico. Podemos citar as bandas da atualidade que abordam em suas músicas um repertório romântico, são: Musa do Calypso, Banda Torpedo, Michelle Melo e Tayara Andreza, entre outras. É interessante perceber também o sucesso repentino de artistas, que, em pouco tempo estão fazendo o maior sucesso, são eles: André Viana, Michelle Melo, Tayara Andreza, Banda Torpedo, Mc Elvis, Mc Japa, Mc Japão, Mc Troia, Mc Metal e Musa do Calypso. São essas as potências artísticas do brega no Recife, que vem ocupando os grandes palcos nas noites. Assim, as culturas periféricas vêm lutando por legitimidade.

Pensar no brega enquanto movimento artístico e estético traz uma grande

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



responsabilidade política, social e econômica. O centro, a periferia<sup>4</sup> e suas dimensões de territorialidade estão paradoxalmente interligadas e dissociadas através da arte. As fricções entre o centro e a periferia possibilitam problematizar os fazeres artísticos e pedagógicos das experiências estéticas.

A identidade artística de regiões que supostamente resistem à contaminação com tudo o que lhes seja distinto; por outro, recusa o entendimento de que a arte feita em um lugar seja apenas a expressão especializada de uma língua que se autografa a condição de universal e que seria assim por todos igualmente entendida (DOS ANJOS, 2003 – p120).

No Brasil, os artistas buscam compreender a arte e a cultura de outros países como meio de se reinventar em futuras construções artísticas, o que produz, genericamente, trabalhos gerenciados por fatores homogêneos. Ana Mae ressalta: “Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte” (BARBOSA, 2002, p. 17). Nesse contexto, as relações estabelecidas entre as culturas e as artes de outros países, que são tidas como atuais, tornam-se motes de criação para os artistas brasileiros. Nesse processo de hibridização, muitas vezes, a cultura local é negligenciada pelos agentes da cultura brasileira, ocasionando uma perda de identidade e a desterritorialização de nossa arte; deixamos de legitimar nossa cultura dominante construindo fazeres genéricos.

Tais operações de desterritorialização possuem, além disso, um indissociável caráter político, posto que se o fruto desses embates é a recriação do sistema das formas que governam aquilo que se pode ser visto e aquilo que pode ser dito, isso alarga e recompõem o mundo da percepção e o mundo do sensível, reconfigurando os temas e as atitudes passíveis de serem expressas e ouvidas (DOS ANJOS, 2003, p. 118).

Nesse sentido, a perda de identidade e de desterritorialização, que gera a fricção entre as culturas, forma artistas híbridos que dialogam com outros contextos políticos,

---

<sup>4</sup> No plano da evolução da sociedade, que corresponde ao modelo de Niklas Luhmann (LUHMANN & DE GIORGI, 1993), Neves (2006) enfatiza o caráter intermediário dessa forma de diferenciação, localizando-a entre uma forma segmentar de sociedade e outra estratificada; à primeira correspondendo estruturas mais simples caracterizadas pela indiferenciação, e à segunda, correspondendo um tipo de desigualdade de nível entre “nobreza” e “povo”. Ainda que Luhmann tenha abandonado essa forma de diferenciação para a sociedade moderna, ela ainda se apresenta pertinente quando se leva em conta o caráter hierárquico da produção de paradigmas científicos e tecnológicos.



culturais e sociais. Essa desconstrução que vem se alastrando em meio aos artistas contemporâneos vem deixando as culturas populares desfavorecidas. A cultura popular acaba assim por ser incorporada pelos meios de comunicação, recortada e inserida nos novos meios tecnológicos, dicotomizada, hierarquizada e polarizada, sendo utilizada como uma das formas de reforçar a hegemonia dominante, deixando seu contexto e suas bases para se transformar, antes, numa alegoria de consumo.

A concepção de uma arte contemporânea menor está mais de acordo, por isso, com conceitos adotados ou desenvolvidos no âmbito disciplinar dos estudos culturais, tais como a mestiçagem, o sincretismo, a criouliização e o hibridismo, posto que também estes permitem compreender a alteridade da invenção artística de que é subordinado através do atrito simbólico e político com o outro que o subordina. (DOS ANJOS, 2003, p. 120).

Cabe perguntar: de que modo os componentes básicos formadores da cultura popular são apropriados pelos sistemas? Ao estudar as culturas populares vale conscientizar-se das potencialidades implícitas no seu modo de construção de conteúdo. O brega, a capoeira, o funk e o hip hop são manifestações culturais que surgiram entre os povos como meio de enfrentamento da sociedade idealista. Dos Anjos (2003, p.120) cita: “O termo gambiarra, evocado com frequência crescente por artistas e críticos para caracterizar a arte brasileira, mas carente de conceituação suficientemente precisa para que tenha efetivado, na reflexão sobre o assunto em foco, o potencial cognitivo que possui.” A partir do conceito de gambiarra cunhado pelo autor, pode-se perceber que esse viés urbano e popular da arte brasileira ainda é tido como menor.

Importa aclarar, desde logo, que a gambiarra designa tanto o ato de construir algo em função da escassez de recursos para resolver problemas variados quanto os próprios aparatos que são assim criados. A gambiarra é, portanto, uma operação e o seu resultado, uma tecnologia e seu produto: a emenda dos fios e os fios emendados, a captação fraudulenta de energia elétrica e sua concreção em cabos, tomadas e fitas articuladas. (DOS ANJOS, 2003, p. 121-122).

A gambiarra é utilizada como metáfora para a arte, e torna-se um dispositivo de ruptura no sistema opressor da mesma, que busca se ressignificar através de

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



estratégias que visam manter a diversidade entre os indivíduos. “A gambiarra, portanto, é um termo que pode ser utilizado para caracterizar produções culturais e artísticas híbridas que são geradas, desde um determinado lugar, como modos de posicionar-se frente ao processo de homogeneização simbólica em curso”. (Dos Anjos, 2003, p. 124).

Os movimentos periféricos, sobretudo o brega, vêm sendo objeto de estudo de inúmeras pesquisas acadêmicas, propiciando sua saída da periferia e a conquista de espaços na academia. A força do brega é tão grande no Estado de Pernambuco, que em abril de 2017 a Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALEPE), aprovou o Projeto de Lei nº1176/2017, responsável por elevar o ritmo à categoria de expressão cultural Pernambucana. Embora o brega tenha atingido esse reconhecimento, sua trajetória está impregnada de marginalização e exclusão por parte do mercado e da indústria fonográfica, por ser considerado um gênero musical de “mau gosto”. Atualmente, o brega é reconhecido a nível nacional.

Logo, para se analisar o fenômeno do brega, é necessário partir de uma abordagem que considere o lugar de fala de um estudo acadêmico, produzido por agentes que participam dos códigos do discurso hegemônico e permeados por esses hábitos, evitando assumir preconceitos apriorísticos. Essa abordagem foi encontrada no grupo de estudo conhecido como *subaltern studies*, uma corrente de pensadores, oriundos principalmente de países periféricos, que se dedicou a entender atitudes estratégicas para contornar a condição de subalternidade impostas no contexto cultural pós-moderno, tentando evitar uma visão preservacionista das culturas locais ou um darwinismo cultural. (FONTANELLA, 2005, p. 16).

Entretanto, atrelado aos povos ditos periféricos, existe um movimento que busca o fortalecimento das culturas que caracterizam a luta desses povos no dia a dia, bem como, deve-se perceber a conjuntura política e social preconceituosa e machista que ainda tem dominância nas comunidades. Oswald de Andrade (1928, p.37) afirma que: “a periferia nos une pelo amor, pela dor e pela a cor. Dos becos e vielas há de vir à voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surte das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros”.

## **A INSERÇÃO DO BREGA NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES**

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Este estudo apresenta os resultados obtidos sobre o trabalho desenvolvido a partir da proposta da inserção do brega enquanto dança no espaço escolar. Os estudantes alvos desse estudo foram os alunos da rede pública estadual de ensino, especificamente do nível médio (1º ao 2º ano) da escola EREM Diário de Pernambuco. Esta instituição está situada na Rua Costa Sepúlveda, bairro do Engenho do Meio, Recife – PE, e atende, em sua maioria, adolescentes de vários bairros. Havia aproximadamente 300 alunos no período da pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada em duas escolas da rede pública, porém, tornou-se inviável essa amostragem por se tratar de um estudo amplo e continuado com a realização de atividades que envolveriam um número elevado de dados, o que dificultaria a conclusão da pesquisa. Portanto, foi selecionada uma escola conforme a disponibilidade da instituição.

De início, propomos aos alunos que construíssemos um conhecimento sobre cultura e arte. Para Marcelo Gruman, o termo “cultura” refere-se ao significado que um grupo social dá à sua experiência, incluindo ideias, crenças, costumes, artes, linguagem, moral, direito, culinária etc. (GRUMAN, 2012, p.200). A partir dos relatos, direcionei os alunos para o questionamento e a análise sobre seu entendimento acerca do conceito de cultura, acima citado.

Com base nos conhecimentos prévios expostos, colocamos uma música de estilo brega e foi solicitado que os participantes fechassem os olhos e ouvissem para depois compartilharem o que sentiam ao ouvir tal ritmo. Ficamos surpresos com as respostas. Foi nítido o vínculo detectado pelas falas e argumentos usados pelos indivíduos, no sentido do reconhecimento da pertinência do conteúdo exposto no espaço escolar, uma vez que o brega está vivo nos corredores da escola, nos intervalos de uma aula para outra. Com o exposto, foi possível questionar sobre o real motivo da inserção do brega na escola enquanto dança, verificando como o gênero engloba as discussões sobre os preconceitos presentes na atualidade.

A falta de identificação histórica é o principal motivo para um distanciamento das culturas periféricas nos processos de interculturalidade no país. Assim, identificamos que é nesses lugares, tidos como periféricos, que se evidenciam as

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





indagações e a necessidade de esclarecimentos sobre as problemáticas e os preconceitos detectados, o que justifica sua presença em sala de aula. Para a construção de uma futura geração sem preconceito, será necessário contar com as contribuições e desconstruções do presente, então nos perguntamos: o que estamos construindo para o futuro? Alunos conscientes que sabem viver em sociedade respeitando as diferenças e construindo entre elas equidade?

Assim, diante desse contexto, ter o entendimento do que vem a ser arte é de suma importância. Grumas acrescenta: “a arte é um meio de representação da realidade, uma construção social, percepção de nós mesmos no mundo possibilitando-nos assumir modelos de identidade e comportamento”. (GRUMAN, 2012, p.202). Em Pernambuco, a arte possuiu um caráter de “ponte” na escola, entre a educação e a cultura popular. Em relação à dança e sua presença na escola, tal aproximação configurou-se como uma prática, um estilo, a construção de um repertório corporal, gerando rupturas com as camadas periféricas que dialogam diretamente com a escola. Este pensamento está fundamentado e norteado pela metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, que consiste no reconhecimento de três abordagens para se construir conhecimento em Artes. A professora e pesquisadora é referência nacional sobre o ensino de artes no Brasil e sistematizou sua “abordagem triangular” no final da década dos anos de 1980. Ela propõe que o conhecimento em artes deve ser articulado incluindo três ações: apreciar, fazer e contextualizar. Essa proposta possibilita um ensino significativo em Artes, no sentido de promover a capacidade criativa e crítica do aluno no fazer artístico e na sua reflexão sobre o processo de produção das Artes.

A abordagem triangular possibilita diferentes caminhos no âmbito que a envolve: o do fazer, o do ler e o do contextualizar. A imagem do triângulo permite ao professor escolher em qual das pontas iniciará seu trabalho. Por isso, é uma abordagem dialógica. Sua potência está na relação entre a tríade que permite a reordenação da prática docente. Assim, não deve ser tomada como um passo a passo. Isso seria perder suas significações em um vazio. Segundo Barbosa, “[...]”

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto”. (Barbosa, 2010, p.10)

Em toda a nossa vida, vivemos em processos de aprendizagem, nos quais nos colocamos em campo para experimentações que vão gerar vivências ímpares. Estar no meio professor/aluno nos permite criar diálogos entre corpos com experiências singulares, mas com um só propósito que é o do conhecimento. Logo, irão surgir desafios que vão servir como instrumento de aprendizado. Segue um resumo da experiência de ensino da dança do brega na escola, segundo parâmetros da abordagem triangular:

### **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

Foi utilizado como ferramenta metodológica o mapa desmontável criativo, no qual os alunos eram divididos em grupos. Cada equipe recebia uma ficha que elucidava a história do brega. Em seguida, eram designados a construir coletivamente o mapa, tendo como base o que assimilaram do que foi lido. No decorrer da aula eram escolhidos alunos, de forma aleatória, para expor para a turma o que entenderam da ficha e por que escolheram expor. No final da apresentação dos grupos, foi explicado de forma cronológica o processo do brega, com o intuito de gerar um compartilhamento através da oralidade, que é uma via comum de registro de muitos campos de conhecimento da vida na periferia. Buscava sempre iniciar cada eixo temático a partir da sua historicidade, pela importância do reconhecimento da constituição desse ser histórico. Tudo feito para que os alunos pudessem se situar na cultura em que estão incluídos.

### **FAZER ARTÍSTICO**

Iniciamos o fazer artístico pelo corpo, através da sistematização dos fatores de movimento de Rudolf Laban, repassando movimentações e marcações dos pés, mãos e restante do corpo. Através do ritmo marcado pelas músicas do brega, buscamos implantar/enraizar nos alunos, pelo corpo, a sua identidade, por meio de uma improvisação guiada que se desdobrava a partir dos modos de aplicação de

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



referência de Rudolf Laban, que são: I Consciência do corpo, II consciência do peso e tempo, III consciência do espaço, IV consciência da fluência do peso corporal no espaço e no tempo, V adaptação a parceiros, VI Instrumental do corpo, VIII consciência das oito ações de esforço básico.

## **APRECIÇÃO ARTÍSTICA**

Por incrível que pareça, os alunos não se recordavam se haviam assistido a espetáculos e performance de danças. As únicas vivências que eles tinham no corpo, era do brega, forró e *swingueira* - ritmos bastante conhecidos no Nordeste brasileiro. Logo, foi proporcionada uma fricção entre essas danças elegidas por eles, e, em seguida, foi solicitado que evidenciassem tudo que foi incorporado através das pesquisas e vivências, de forma a colar em nossa prática o que havia sido por eles contemplado. Essas vivências, em particular, foram bastante construtivas e modificadoras, trazendo um esclarecimento sobre os rumos da carreira do pesquisador principal deste trabalho como futuro docente, resultando no levantamento de problemáticas e indagações sobre as metodologias e avaliações usadas nesse processo. Não foi possível aproveitar o quanto realmente queria, ou fazer o que realmente havia sido planejado pelas mudanças e nuances que ocorriam no calendário escolar.

Por mais que os alunos possuíssem uma aproximação com o brega, era perceptível como necessitavam de uma educação corporal pela educação somática, em razão de que esta propicia a consciência do movimento, contemplando a saúde, a arte e a dança.

Nessa pesquisa, as vivências foram transformadoras e se desdobraram na perspectiva de uma construção metodológica através do brega, visando adentrar nas camadas periféricas. A dança do brega está vivendo um novo momento dentro da escola, sobretudo na EREM Diário de Pernambuco, onde foram propostas as práticas em dança relacionadas a este estilo musical, apesar do estranhamento de

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



alguns alunos, principalmente por estarem ligados a religiões que não permitem sua inserção na dança do brega, tida como mundana.

Através da observação na unidade de ensino, pudemos constatar que a experiência na sala de aula é de grande importância para a formação do futuro docente, possibilitando novas percepções sobre o ensino. A prática do estágio na mesma escola em questão possibilitou novas experiências e conhecimentos para a futura profissão; através das observações, adquirimos possibilidades para trabalhar com diferentes metodologias de ensino. A dança sempre esteve presente no espaço escolar observado, o Diário de Pernambuco, visto que os profissionais da escola ressaltam que a dança é importante na vida cotidiana dos alunos, porque desenvolve habilidades como: controle sobre o corpo e o movimento, equilíbrio, coordenação, alegria, desenvolvimento cognitivo e afetivo; também porque traz leveza ao ambiente escolar, tornando-o aconchegante e acolhedor, estímulo imprescindível para o desenvolvimento de novas experiências e a reinvenção de possibilidades de aprendizado.

As contribuições da inserção da dança do brega na escola partem das relações culturais, sociais e políticas que permitem uma percepção crítica, tanto da dança quanto de suas relações consigo e com mundo, corroborando a reinvenção de uma realidade que coexiste entre a periferia e a escola, sobretudo, traçando novos rumos para se pensar a dança como instrumento pedagógico. "Entre outros benefícios, a dança proporciona: melhoria nas relações interpessoais, ajuda na saúde mental, redução de ansiedade, stress e sedentarismo." (MARQUES, 1997).

## **REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DA DANÇA NA DISCIPLINA DE ARTE, NA ESCOLA**

A disciplina de artes faz parte do currículo da escola Diário de Pernambuco, mas as aulas são direcionadas apenas para o 1º e o 2º ano do ensino médio, ministradas duas vezes por semana, com a carga horária de 50 minutos. A disciplina contempla quatro turmas destas séries. Tivemos oportunidade de conhecer e vivenciar os processos práticos e teóricos em todas as turmas, o que significa que

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



os dados obtidos em uma única turma se configuram como uma amostragem que não desqualifica ou diminui o objetivo da pesquisa, visto que acumulamos experiência em todas as turmas.

As observações a partir das vivências em sala de aula permitiram verificar como é a “ocupação” da disciplina de artes no espaço escolar, ressaltando que não se pode generalizar através das conclusões feitas, pois este é um estudo que busca compreender, especificamente, como se dão as práticas de dança em diálogo com o brega, na escola.

A professora que ministra as aulas de artes não possui formação na área, ela é graduada em Letras - Português. Para que o ensino das artes aconteça, é necessária a qualificação do professor nas linguagens específicas e a definição de metodologias apropriadas para o ensino de cada linguagem: artes visuais, dança, música e teatro. A necessária especificidade da formação dos professores está garantida pela Lei Nº 13.278 de 02 de maio de 2016, que não só determina a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens no componente curricular de Artes, mas o faz sendo mediado por profissionais de formação específica. A Lei ainda determina: “art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos”<sup>5</sup>.

O professor que assume as aulas de artes sem formação específica, especialmente no contexto do ensino fundamental II e do ensino médio, em que o profissional já não é polivalente, deve buscar, através de intensa pesquisa, acessar os conhecimentos básicos da linguagem em questão, procurando aprender, minimamente, sobre este campo de atuação pedagógica. O conhecimento de cada linguagem das artes é de extrema importância, exigindo que o professor responsável pelas aulas esteja seguro de suas atribuições, no sentido de não reduzir as possibilidades de aprendizagem em artes na escola, como em qualquer outra área do conhecimento.

---

<sup>5</sup> Disponível <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>



Sem dúvida, a docência em dança torna-se um desafio, principalmente quando se propõe a abordar uma cultura dita pela sociedade como marginalizada. A qualificação dos professores é de suma importância, pois eles têm a função de serem os mediadores entre o conhecimento e o aluno, provocando a ação dos últimos no processo de ensino aprendizagem. Martins (1998) ressalta sobre a importância da presença da mediação, por parte do professor: “para isso, é fundamental que o educador atue em sala de aula como o mediador dos conhecimentos dando o suporte necessário na aprendizagem.” (MARTINS, 1998, p.141).

O papel do professor, portanto, é de extrema responsabilidade, ao se propor ministrar as aulas de artes supondo que não deve oferecer um ensino pronto e acabado aos alunos, mas devendo produzir o saber juntamente com eles.

No decorrer das práticas em dança, foram surgindo várias reflexões e questionamentos: será que o está sendo ensinado nas aulas de Artes é realmente arte? Por isso faz-se necessário o reconhecimento do significado das artes e do valor de sua aplicação na sala de aula para a formação humana do aluno. As aulas de artes devem favorecer o acesso ao conhecimento das quatro linguagens que constituem a área de conhecimento, através de conteúdos significativos para os alunos, buscando um aprendizado que vai além das datas comemorativas ou da atuação deles em atividades descontextualizadas, desconexas. Martins (1998) discorre sobre como as aulas de artes são confundidas com outras atividades:

[...] ainda é comum as aulas de Artes serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. (MARTINS, 1998, p.12)

Neste estudo sobre o lugar ocupado pela disciplina de artes no espaço escolar, recorreremos novamente à “abordagem triangular”, de Barbosa no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade criativa e crítica do aluno, no fazer

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



artístico e na sua reflexão sobre o processo de produção de arte, definitivamente comprometidos pela utilização simplória das linguagens das artes nos eventos comemorativos da escola.

No decorrer das aulas de artes, foi possível perceber como a atuação da docente se distancia da proposta sistematizada por Barbosa (2007), que defende que o ensino das artes deve ser garantido no currículo escolar, principalmente no que diz respeito à ação do professor. Percebe-se que a obrigatoriedade do ensino da área de conhecimento não é suficiente para que realmente as artes existam na escola. Dessa forma, cabe ao professor buscar meios para que o ensino dessa disciplina aconteça de forma efetiva na sala de aula, cumprindo os objetivos de formar os alunos para que sejam capazes de criar, apreciar e contextualizar produções artísticas.

O trabalho realizado propiciou uma reflexão sobre a necessidade premente de se repensar a ocupação da disciplina de artes no espaço escolar, uma vez que os professores que mediam a disciplina têm formação em outras áreas de conhecimento. A escola deve reconhecer a disciplina de artes como uma área de conhecimento, composta por quatro campos específicos, como sendo tão importante quanto às outras disciplinas que compõe a grade curricular. Antes de tudo, é necessário que as aulas de artes sejam ministradas por um docente especializado na linguagem em questão, de forma a valorizar e imprimir o compromisso com o ensino, contribuindo de maneira eficaz para o desenvolvimento das capacidades criativas do aluno.

## **O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE**

A inserção do ensino da dança no espaço escolar configura-se como um processo complexo uma vez que, historicamente, a dança coexiste nas disciplinas de artes e de educação física. Assim, para compreender a dança em suas inter-relações com a sociedade, é necessário manter um olhar atento para a formação humana e a educação, considerando a importância educacional da dança, como um

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



objeto de conhecimento a ser apropriado, de forma que ela seja democratizada e ressignificada no contexto escolar.

Jéssica Pistori (2010, p.14) afirma que “a dança como instrumento educativo ainda não tem sido compreendida em suas potencialidades para a formação educacional, cultural e histórica de crianças e jovens dentro do espaço escolar.” (SILVA, J. P, 2010, p.14). Tampouco a dança, ao ser inserida como conteúdo escolar, pretende formar artistas e bailarinos, antes disso, ela é pensada de forma a oferecer uma relação efetiva e intimista com a possibilidade de aprender e expressar-se criativamente através do movimento. Nessa perspectiva, o papel da dança na educação é o de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, de forma a auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento.

Não é de se admirar, portanto, que uma arte como a da dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante séculos “presa nos porões e escondidas nas senzalas”: foi banida do convívio de outras disciplinas na escola, ou, então, atrelada ao tronco e chicoteada, até que alguma alma boa pudesse convencer “o feitor” de sua “inocência”. (MARQUES, 2003, p.18).

A autora questiona o fato da dança ser vista superficialmente dentro dos espaços escolares, o que tem por consequência a permanência da ideia de que a dança na escola é boa somente “para relaxar”, para “soltar emoções”, “expressar-se espontaneamente” (MARQUES, 2007, p. 23). O espaço destinado à dança na escola tem sido atrelado às datas comemorativas, ocasiões festivas, shows de talentos, para os quais é oferecido às crianças um tempo do turno escolar (geralmente na Educação Física) para o ensaio de uma determinada coreografia, comumente representativa de determinada cultura. A dança no espaço escolar nos dias atuais vem tentando se sobressair da exclusão de sua potencialidade enquanto área de conhecimento. Uma vez que as escolas ainda vêm passando pelo processo de adaptação do ensino da dança, mesmo ela sendo reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, como linguagem das Artes e determinada sua importância como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola. A dança está inserida no bloco das atividades rítmicas e expressivas como uma manifestação

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





da cultura corporal. Portanto, para repensar o ensino de dança na contemporaneidade também se faz necessário pensar na formação dos professores que atuam na linguagem. Jéssica Pistori (2010, p.25) afirma:

Vale ressaltar, no entanto, que para muitos pedagogos, professores de Educação Física, artes e outras áreas do conhecimento, se tornar apto para o ensino de dança é uma questão que vai além da oferta de parâmetros, pois o trabalho de professores 'mais ou menos' preparados para trabalhar com a dança implicará sempre numa formação 'mais ou menos' artística e/ou cultural para seus alunos. O que entendemos é que, os PCNs e as Diretrizes Curriculares Estaduais, ao incluírem o ensino de dança como componente curricular a ser trabalhado nas áreas de conhecimento de artes e educação física, realizam um movimento de avanço para mudanças em relação ao senso comum presente na cultura escolar sobre a dança como elemento educativo, mas insuficiente perante outras questões como a própria formação dos professores. (SILVA, J. P, 2010, p.25).

Presume-se que a não inserção do ensino da dança nos espaços escolares está ligada não só a escassez de profissionais, mas, pela falta de comprometimento do sistema, que por sua vez exclui as artes enquanto área de conhecimento, ou, quando inclui, não reconhece sua importância na formação do cidadão. A dança no ensino escolar é um tema pouco discutido pela má formação dos profissionais atuantes, no que tange o estabelecimento de um diálogo consistente com as diversas manifestações culturais existentes, por sua ausência efetiva no currículo das escolas, pelo caráter modelar de seu ensino tradicional. Ela começa, no entanto, a conquistar espaço em pesquisas acadêmicas, o que exemplifico através das autoras Isabel Marques, Márcia Strazzacappa e Ida Freire, as quais buscam problematizar como se desdobra a prática em dança na educação formal.

Em relação ao conteúdo ensinado nas escolas, no que diz respeito ao ensino modelar das danças tradicionais, ele produz corpos submissos ao propor a reprodução de movimentos estabelecidos sem diálogo, sem respeito às subjetividades ou mesmo sem a devida contextualização. Desse modo, vai se deixando de lado a autonomia dos alunos no processo de criação, desconsiderando que a participação dos mesmos é essencial em toda construção e o resultado de tal prática é a produção de corpos robotizados e estereotipados. Deste modo, (FERREIRA, 2001, p.15) afirma que:

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



[...] o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da educação é preservar esse patrimônio dá-lo a conhecer. As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos. (FERREIRA, 2001, p.15).

O ensino da Dança pode ser estratégico no sentido de gerar experiências estéticas que possam transformar valores, conceitos e habilidades físicas, sendo significativo no processo de formação de identidades individuais e de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, é importante pensar em quais estratégias devemos adotar nas nossas práticas pedagógicas. O que tem se mostrado é que a dança permanece como um grande desafio ao ser, ainda, pouco compreendida em suas potencialidades educativas. Assim, perante este contexto, podemos compreender que a dança, quando bem empregada, tem se tornado uma linguagem alternativa nas práticas pedagógicas, por orientar os movimentos corporais de cada aluno de forma a explorar suas capacidades de criação. Isabel Marques (2003, p. 142) afirma:

A dissociação entre o artístico e o educativo implícita na terminologia utilizada por professores de dança só vem reforçando a concepção de ensino de dança como meio, recurso, instrumento. Ou seja, ao enfatizarmos que a dança na escola é “diferente” (e por isso ela é “criativa”, “educativa”, “expressiva”), pois não estamos interessados em formar “artistas”, acabamos também negando a presença da dança na escola como área de conhecimento em si, ou seja, como arte. (MARQUES, 2003, p. 142).

Para Marques o ensino da dança está associado aos princípios de diversificação das ações corporais, fundamentos como: movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo são princípios que podem nortear o trabalho da educação da linguagem corporal. Para Laban Rudolf Von Laban, pioneiro da dança educativa moderna, a técnica de dança se desdobra a partir de movimentações livres, sem regras específicas. Como arte, a dança supõe e expressa uma bagagem de conhecimentos, tradição, evolução histórica, princípios que podem ser constatados nas imagens criadas, no método, nas relações entre formas e estilos de movimento.

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Desse modo, a escola deve desenvolver as capacidades físicas, afetivas, cognitivas e estéticas dos alunos, para uma formação ampla, humanista e ética. A capacidade física engloba o uso do corpo na expressão de emoções, nos jogos, no deslocamento com segurança. A escola deve desenvolver a corporeidade dos alunos, em todas as áreas, não apenas em educação física e artes. Através da dança, podemos desenvolver noções de execução simultânea e sucessiva dos movimentos, trabalhar em diferentes bases de sustentação, perceber e aplicar distintas trajetórias espaciais para os movimentos nos planos, nos níveis, estabelecer linhas para os segmentos corporais e desenhos das formas.

Por meio do ensino da dança é possível ainda aplicar variações da intensidade da força nos gestos, perceber a passagem da força aplicada de uma parte para outra, do peso de cada parte e do corpo como um todo, da velocidade que as partes se movem, e o ritmo que elas estabelecem e da relação das partes com os movimentos do corpo como um todo através das locomoções, voltas, saltos, quedas e elevações. Esses processos permitem que os alunos experimentem em seus corpos novas possibilidades de criação, explorando seus sentimentos e ideias de mundo. Convidando os alunos a viagens imaginativas, a comunicar e expressar pensamentos e emoções, retratando seu desenvolvimento pessoal e cultural.

Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, quando executamos e interpretamos seus ritmos e formas, preocupamo-nos exclusivamente com o manejo de seu material, que é o próprio movimento. Por meio dos movimentos de nosso corpo aprendemos a relacionar nosso ser último com o mundo exterior. Recebemos de fora impressões que nos fazem reagir e, assim mesmo, projetamos para fora nossos impulsos internos espontâneos, com o que expressamos a presença da energia vital. (LABAN, 1990, p. 108).

A dança no espaço escolar nos dias de hoje se caracteriza pela mecanização dos movimentos, que, por sua vez, rouba o direito à criação dos alunos. A “robotização”<sup>6</sup> se desdobra por movimentos padronizados pela imitação, prescritos, inventados e propagados pelos professores, arraigados nos valores culturais e

---

<sup>6</sup> Utilizo o termo robotização numa alusão à produção de movimentos e ações através de um processo simplificado de cópia dos mesmos, exclusivamente, com vias à constante e massificada reprodução que exclui os processos criativos e singulares de criação de movimentos.

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



sociais. O aprendizado da dança deve integrar o conhecimento intelectual e a criatividade do aluno. A imitação como fim, e não como um dos recursos possíveis à aprendizagem, inibe a construção da teatralidade e da dança singular de cada um que, por sua vez, nos proporcionariam modos de olhar, de tocar, de nos manifestarmos, de nos erguermos. Márcia Strazzacappa (2003, p. 74) indaga:

A dança sempre esteve numa situação inferior à das demais manifestações artísticas. No universo político, ela fica à mercê das secretarias de artes cênicas do Ministério da Cultura, onde se costuma ler “Teatro”. Embora a dança seja reconhecida pelo Ministério da Educação como um curso superior com diretrizes próprias desde a década de 1970, sua fiscalização é feita por profissionais formados em sua maioria na área de teatro e/ou educação. Na educação básica, isto é, nas escolas de ensino regular, ela costuma ser vista como conteúdo da Educação Física, fato claramente indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área dessa disciplina. Embora as Diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela é apresentada ora como complemento das aulas de música, sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da Educação Física, quando aparece nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular. (STRAZZACAPPA, HERNANDEZ, M. M, 2003, p. 74).

A estrutura das aulas tradicionais nas escolas, que mantém os alunos inertes em suas carteiras por horas, é desafiada pela dança ao contestar a “repressão da movimentação”, que reverbera em corpos rígidos que buscam se integrar por meio da dança. Ela se torna um instrumento ao oferecer possibilidades de fuga das estruturas que bloqueiam ou estreitam as formas de pensar do/no corpo. Logo, faz-se necessária uma reflexão: que tipo de corpo se dispõe nas carteiras, pesadas e dispostas umas atrás das outras? A sensação de aprisionamento é constante ao entrar nas salas de aula na atualidade, bem como o *layout* das salas é um dos fatores que influenciam o ensino/aprendizagem. Dessa forma, promover um ambiente escolar sem barreiras permite uma integração maior entre professores e alunos. Essa proposta se resume na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade escolar, buscando cada vez mais quebrar, fragmentar e expulsar todas as barreiras que possam dificultar o entendimento dos alunos. Logo, faz-se necessária a conscientização de que a dança preparará os alunos,

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



entendendo-os de forma integral, a fim de que se exercitem de acordo com suas necessidades, estimulando, através dos movimentos espontâneos e da precisão do gesto, o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Vanessa Gertrud Franciscchi (2011, p.36):

Neste sentido, os processos pedagógicos da dança na escola voltam-se para uma reformulação da compreensão de corpo e de movimento humano, buscam considerar as possibilidades de movimento de cada sujeito e, a partir disso, descobrir novas formas de se movimentar e de se expressar. Portanto, educar através do movimento é garantir aos alunos/as o direito de todos/as aprenderem e compartilharem brincadeiras, danças, esportes, entre outras práticas corporais, cada um/a no seu tempo e ritmo de aprendizado. (FRANCISCHI, 2011, p.36).

Nota-se a diferença entre duas tendências relacionadas ao uso do corpo em sala de aula. Para muitos professores, o corpo parece ser empecilho no momento da aprendizagem. Dizem eles que aluno bom é o que está sempre quietinho em seu lugar, que só participa, só se movimenta, quando é chamado à lousa, na fila, no recreio, na saída. Aluno "disciplinado", "obediente", "bonzinho" mantém-se quieto e imóvel. São essas estruturas de corpos que precisam ser colocadas de lado, dando um novo olhar a esse corpo que, ao longo do tempo, vem sendo estereotipado e recriminado. Dessa forma, faz-se necessário elaborar estratégias que utilizem os corpos dos alunos, a fim de que eles possam participar, interferir, construir e não somente ficar quietos, ouvindo, o que os tornará mais motivados e envolvidos com a escola. Os professores tomam o lugar ativo na construção de diálogos entre o corpo que dança e o corpo na dança, tornando-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador. A escola, em geral, configura-se como um ambiente sério e monótono; os professores, sisudos e corporalmente rígidos. É nítido o medo presente no ambiente escolar ao se deparar com inovações, de técnicas que tragam o prazer e o interesse aos alunos. Assim, justificamos, através do ensino da dança, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação para o autoconhecimento, o domínio corporal, a adaptação das bases de uma expressão livre e consciente.

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



## INTERFACES METODOLÓGICAS E SUAS POSSIBILIDADES

O estudo que aqui se apresenta, configura-se como uma pesquisa descritiva com desdobramento a partir da pesquisa-ação, visando obter o máximo de informações e permitir um conhecimento amplo e detalhado de práticas corporais a partir do brega e suas construções metodológicas, buscando melhorias nas condições de vida dos alunos. Para tanto, foram adotados como recursos os métodos de improvisação, como norteadores para as práticas corporais que coexistem entre si.

Um dos pioneiros da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947). Na década de 1960, na área da Sociologia, ganhou terreno a ideia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento, assumindo as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, para interferir no curso dos acontecimentos.

A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao quais os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório. (ENGEL, G. I. Pesquisa-ação Educar, Curitiba, n. 16, p. 2000).

Nesse contexto, foram realizadas intervenções em uma escola estadual da cidade do Recife, onde trabalhamos questões relativas à inserção do brega enquanto recurso didático-pedagógico e como ferramenta metodológica para a condução das aulas. Buscamos estabelecer interdisciplinaridade com as mais diversas áreas do conhecimento, presentes no cotidiano dos estudantes no espaço escolar. Estas intervenções tiveram uma duração de quatro meses, a fim de estabelecer um maior vínculo de confiabilidade da amostra. Além disso, foram abordadas questões relacionadas ao sexo e as sexualidades, uma vez que esta é uma temática amplamente discutida no brega. Nesse sentido, pretendeu-se também, a partir dos recursos metodológicos, abordar questões relativas a estupro, submissão da mulher, drogas e problemas relacionados ao campo sexual na fase da juventude e que nem sempre são trabalhadas pelos familiares e tampouco pelos professores.

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Para a coleta de dados foi utilizado o diário de campo, e a observação participante. A fase denominada como campo de observação e colaboradores do estudo teve como foco compreender junto aos estudantes, professores e professoras como o brega se manifesta no contexto escolar, bem como, suas necessidades de sistematização enquanto prática pedagógica presente na escola.

## CONCLUSÃO

Diante dos dados já analisados e discutidos anteriormente concluímos que a presença da dança nas disciplinas de artes não está legitimada na escola pesquisada, entretanto, ela se encontra presente de forma espontânea entre os/as estudantes em outros tempos e espaços que configuram o ambiente da escola. É possível reconhecer, através das observações, que a dança está presente não só no cotidiano escolar, mas também no cotidiano vivenciado pelos alunos fora da escola. Tal fato permite estabelecer importantes e significativas relações entre algumas categorias como corpo, gênero e sexualidade, categorias essas que foram discutidas e problematizadas na escola. Com isso percebemos a necessidade de ampliar as possibilidades de interlocução entre o contexto e as dinâmicas sociais em que a dança se faz presente e o contexto escolar, entendendo a escola como um grande palco do mundo vivido e expressado pelos corpos dançantes.

A presente pesquisa buscou identificar como é a inserção do brega enquanto conteúdo e desenvolvimento metodológico nas práticas em dança na ocupação da disciplina de artes no espaço escolar, principalmente no sentido de verificar se é uma prática significativa para os alunos, não somente a partir das aulas de dança, mas da análise dos dados coletados no diário de campo, que contém a observação dos participantes. A fase denominada “campo de observação e colaboradores do estudo” teve como foco: compreender junto aos estudantes, professores e professoras *como* o brega se manifesta no contexto escolar e *quais* suas necessidades de sistematização enquanto prática pedagógica presente na escola. Na EREM Diário de Pernambuco, na cidade de Recife – PE, foi possível constatar

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



que o ensino da arte/dança vem sendo trabalhado de forma a não efetivar a valorização desta disciplina, com práticas desvinculadas da realidade dos alunos. A situação de não aprofundamento dos conhecimentos da área das artes, por meio da implementação de atividades de ensino descontextualizadas, está atribuída a diversos aspectos, principalmente à falta de formação continuada, que deveria ser promovida à professora para que esta desenvolvesse um trabalho prático em sala de aula, em consonância com o que é requerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino das artes na escola básica.

Em consonância com o pensamento de Barbosa (2007), a obrigatoriedade do ensino das artes não é o bastante para garantir existência desta disciplina no currículo. É necessário contar com as ações do professor para que o ensino tenha maior legitimidade no contexto escolar. Em outras palavras, é muito importante que o professor de artes receba a devida formação para atuar de modo que os alunos tenham um contato efetivo com os conhecimentos específicos da área de conhecimento na escola e aprendam a identificar os diversos fenômenos artísticos em seu cotidiano. Apesar de os professores de artes da rede estadual de Pernambuco passar, a cada semestre, por capacitações referentes ao ensino, em caráter obrigatório para todos os professores que ministram aulas de artes, observamos não serem elas efetivas na preparação dos professores.

Durante a realização da pesquisa foi possível observar que os alunos, apesar de afirmarem gostar da disciplina, não percebem sua importância por meio do ensino que lhes é ministrado. Desta maneira, percebeu-se que a contextualização do ensino de artes é essencial para que o aluno, ao verificar a presença de um dado conteúdo em seu cotidiano, aprenda a valorizar a disciplina de Arte no contexto escolar.

Para trabalhar com a disciplina de artes é necessário ter conhecimento e planejamento por parte do professor, ter objetivos claros, assim como promover o ensino de conteúdos, por meio de metodologias que favoreçam a identificação dos referenciais do aluno. Esses aspectos foram observados durante as aulas práticas.

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





Para que o ensino das artes possa existir no currículo, sendo ele um ensino promissor com práticas significativas, além da obrigatoriedade, é preciso que o sistema educacional tenha ações concretas em relação à formação continuada dos professores de artes. Assim, por meio desta pesquisa, foi possível verificar ainda que a disciplina no ambiente escolar necessita de mudanças de modo a adquirir seu real valor perante as demais disciplinas. Tais mudanças envolvem a formação do professor, a utilização de materiais e espaços da escola e a exploração dos diversos tipos de demonstrações artísticas dos alunos que favoreçam sua percepção de como a arte está permeada em seu dia a dia.

### Referências:

ALMEIDA, Renato Souza de. Cultura de periferia em movimento. Artigo da *Revista Sesc*. 2014. Disponível em:  
< [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8629\\_CULTURA+E+PERIFERIA](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8629_CULTURA+E+PERIFERIA)>. Acesso em: 26/09/2018.

ALVES, Pedro. *Cosmopolitismo Brega – A Estética do Videoclipe na Cena Musical Brega do Recife*. - Recife-PE: 2017

ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

ESTEVES, Eduardo. De Labaredas a Troinha: o triunfo do Brega em Pernambuco. *Reportagem do jornal Leia já*. 2017. Disponível em  
<<http://www.leiaja.com/cultura/2017/06/26/de-labaredas-troinha-o-triunfo-do-brega-em-pernambuco/>>. Acesso em: 20/09/2018.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 1992

FREITAS, Ricardo O. de; et al. *Caderno de formação de educadores: projeto dinamização da juventude*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/Secretaria Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional da Juventude, 2006.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-*

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. Didática do ensino da Arte. São Paulo: Editora FTD, 1998.

NUNES, Sandra Meyer, O criador-intérprete na dança contemporânea, *Revista Nupearte*, setembro- 2002.

PORTO, Eline e MOREIRA, Wagner. *Diversidade Humana: a corporeidade em movimento na dança*. In: Dança e Diversidade Humana. Org. Tolocka e Verlengia. Campinas: Papyrus, 2006.

RODRIGUES, N. ONGs: A SOCIEDADE CIVIL E O PAPEL DO ESTADO. In: *XXIV Semana de Ciências Sociais*, 2013, Londrina-. Tema: - Desafios Contemporâneos. Londrina: UEL -, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990. \_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Andressa Hening, FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdos: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. In: *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília, 2013.

SILVA, Fabiana Roncaglio da. *A dança no processo ensino e aprendizagem de crianças da educação infantil: algumas considerações*. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Pós- graduação) – Curso em Educação Especial, Faculdade Assis Gurgacz. Paraná. 2012.

SILVA, J. N. Os desafios da gestão democrática. In: *Educere*, 2017. Curitiba. *III Congresso Nacional da Educação*. Curitiba: EDITOR, 2017.

SILVA, Josy Amélia; MARRA, Sumaia Barbosa Franco; PIAU, Eder Teixeira. *O professor e cultura corporal da dança na escola: uma possibilidade para a educação física*. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Educação Física, UNICERP, Minas Gerais, 2008.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos à marcha! Meninas à sombra! A história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897 –1994)*. Campinas, Unicamp: 1994. 265f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *Pensar a Prática* (UFG), Goiânia, v. 6, p. 73-85, 2003.

SILVA, Genildo Gonçalves da; PONTOS, Francini Barros. Na pele: construções artísticas estabelecidas através da brega. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.456-482, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**CONTRAPONTO EM REFLEXÃO SOBRE A  
PRÁTICA DO BALÉ: ESCAVANDO CAMADAS  
ÓSSEAS PARA A OBSERVAÇÃO DO MESTRE DE  
DANÇA ATRAVÉS DAS CARTAS DE  
JEAN-GEORGES NOVERRE**

**ROBSON LOURENCO  
JÚLIA ZIVIANI VITIELLO**



## CONTRAPONTO EM REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO BALÉ: ESCAVANDO CAMADAS ÓSSEAS PARA A OBSERVAÇÃO DO MESTRE DE DANÇA ATRAVÉS DAS CARTAS DE JEAN-GEORGES NOVERRE

*Robson Lourenco<sup>1</sup>  
Júlia Ziviani Vitiello<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este artigo pondera sobre as reflexões desenvolvidas por Jean-Georges Noverre a partir do campo do conhecimento da anatomia. Apresenta e tece comentários sobre trechos da obra “Cartas sobre a Dança” (1998) e da edição de “Lettres sur les arts imitateurs en general et sur la danse en particulier” (1807). No texto aqui apresentado há um recorte a respeito dos conhecimentos anatômicos apresentados por Noverre e permite uma associação com o contexto da dança cênica vivenciado pelo artista. Além disso, elenca os autores estudados pelo artista para compor seus pensamentos, com o intuito de mostrar o entrelaçamento de sua experiência corporal em dança aos fundamentos da anatomia e à nascente ciência da mecânica de movimento.

**Palavras-Chave:** Dança; Balé; Anatomia; Dramaturgia; Corpo.

---

<sup>1</sup> Robson Lourenco - Bacharel em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação Cásper Líbero, é Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas e Doutor em Artes da Cena pela mesma instituição. É docente do Curso de Dança e Teatro da Universidade Anhembí-Morumbi, onde atua na área de ensino de dança, consciência corporal para bailarinos e atores e ao coordenar os Trabalhos de Conclusão de Curso de Dança e Movimento. No Curso de Licenciatura em Dança atua também como Supervisor de Estágios, orienta as monografias dos Trabalhos de Conclusão da Licenciatura e supervisiona o projeto de extensão “Todos na Dança Expandido”. Integrou o elenco do Balé da Cidade de São Paulo de 1993 a 2008, quando atuou como solista nas principais produções da companhia no período. Desenvolve a integração entre procedimentos de percepção do esqueleto humano às técnicas de dança do balé e também desenvolve pesquisas dentro de fundamentos inspirados na dança moderna americana, principalmente aqueles ligados à atuação dos artistas Dóris Humphrey e José Limón. Atua desde 2006 na interação Arte & Ciência e tem como foco de pesquisa Embriologia Humana e Anatomia Comparada, quando desenvolve ferramentas pedagógicas para o ensino destes conteúdos no âmbito acadêmico, artístico e social. Atuou como bailarino do Balé da Cidade de São Paulo de 1993 a 2008. É integrante do grupo de pesquisa Dançaberta da UNICAMP. Atua principalmente nos seguintes temas: Arte, Dança, Criação, Técnicas de Dança, Consciência Corporal, Arte-Educação e Arte & Ciência.

<sup>2</sup> Júlia Ziviani Vitiello - Possui graduação em Bachelor of Arts - New York University (1990), mestrado em Master Of The Fine Arts Dance - New York University (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e pós graduação na University of Colorado at Boulder.. Atualmente é professor pleno do Instituto de Artes - Unicamp, concepção e criação de figurinos e adereços da Universidade Estadual de Campinas, diretora artística da Universidade Estadual de Campinas, Dançaberta: pesquisa, criação e apresentação da Universidade Estadual de Campinas e produção geral da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Execução da Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, educação somática, arte, produção artística e dança contemporânea.



## COUNTERPOINT IN REFLECTION ON THE PRACTICE OF BALLET: DIGGING BONY LAYERS FOR THE DANCE MASTER OBSERVATION THROUGH THE JEAN-GEORGES NOVERRE'S LETTERS

**Abstract:** This article ponders over the reflections Jean-Georges Noverre developed on the basis of anatomic knowledge. It presents and comments on excerpts from the book “Cartas sobre a Dança” (1998) and the edition of “Lettres sur les arts imitateurs en general et sur la danse en particulier” (1807). There is a clipping in the text presented herein regarding the anatomical knowledge Noverre introduced that enables an association to the context of the scenic dance the artist experienced. It lists the authors Noverre studied in order for him to form his ideas, which purpose to show the interlacement of his bodily experience in dance to the fundamentals of anatomy and to the rising science of motion mechanics.

**Keywords:** Dance; Ballet; Anatomy; Dramaturgy; Body.

Este artigo reflete a partir da obra literária de Jean-Georges Noverre e desenvolve um recorte sobre como o artista francês ponderou sobre o campo de conhecimento da Anatomia. Serão abordados ao longo do texto as reflexões de Noverre sobre os membros inferiores e também as estruturas osteomusculares das regiões do rosto e do pescoço. Apresenta trechos e tece comentários sobre os pensamentos de Jean-Georges Noverre a partir da versão brasileira de Marianna Monteiro (1998) sobre “Lettres sur la danse”. Esta reflexão também se debruça sobre o capítulo que o artista francês escreveu sobre os saberes anatômicos necessários ao mestre de dança, que estão contidos na edição de 1807, de sua obra “Lettres sur les arts imitateurs en general et sur la danse en particulier”. Antes de apresentarmos os trechos das cartas sobre as reflexões anatômicas desenvolvidas por Noverre e escolhidas para serem abordadas neste artigo, apresentaremos um breve histórico do artista para, posteriormente, encaminhar a reflexão.

Segundo a pesquisadora brasileira Marianna Monteiro (1998), Noverre iniciou sua carreira em dança na adolescência, quando começou a estudar na Academia Real de Música e Dança, um centro criado pelo rei Luís XIV, em 1672, que antecederia a futura Ópera de Paris. Esse centro de estudos teria a função de sistematizar os caminhos para a dança cênica francesa daquele período.

Noverre foi discípulo de Louis Dupré<sup>3</sup> na Academia Real francesa, e a

---

<sup>3</sup> Louis Dupré (1689-1774) – Bailarino e mestre de dança francês, especializado no estilo nobre de



partir da formação recebida, poderia desenvolver um contraponto para frutificar o que seria a transmissão atualizada do conhecimento desenvolvido na Academia Real, ou apenas reproduzi-lo. Noverre optou pelo primeiro caminho, ao propor reflexões que atualizariam o conhecimento da dança realizada até aquele momento na França e integrar duas camadas de sua carreira: a elaboração de um número grande de produções coreográficas e a sua produção escrita.

Segundo a historiadora americana Jennifer Homans (2012), Noverre compôs em toda a sua carreira cerca de oitenta balés e vinte e quatro óperas-balés. Essa quantidade de obras foi produzida em inúmeras cidades, como Lyon, Stuttgart, Viena e Londres. Desse modo, a carreira de Noverre como artista foi sedimentada na madeira de diversos palcos europeus, quando teve a possibilidade de comparar e confrontar a cultura recebida em sua formação como artista, na França, com o saber desenvolvido nos teatros e em ambientes de dança daqueles diferentes países onde atuou.

A pesquisadora brasileira Marianna Monteiro (1998) afirma que a “reflexão de Noverre caracteriza-se por ver a dança, do ponto de vista do palco, como alguém que, ao longo da vida, foi atuante nesse mundo da dança, e não pôde impedir que essa experiência se refletisse em seus escritos teóricos” (MONTEIRO, 1998, p. 24).

Além do conhecimento desenvolvido nos palcos, Noverre também cunhou uma obra teórica, cuja reflexão foi feita sobre a prática observada e vivida como artista. Suas ideias sobre a dança cênica desenvolvida naquele momento foram escritas no formato “carta”. Sobre esse fato, Marianna Monteiro (1998) declara que a escolha pelo formato “carta” traria um recurso que não seria arbitrário, pois:

serve para que suas ideias organizem-se em vários planos simultaneamente, definindo uma rede de temas e subtemas extremamente imbricados que tecem a obra, podendo, de alguma forma, ser assimilados à sinuosidade dos arabescos rococós. Incerto e ondulante, tal é o texto de Noverre. Os temas insinuam-se, apagam-se, dão lugar a outros temas; depois retornam e voltam a apagar-se, numa fluidez ígnea, caracterizando

---

dançar. Além de Noverre, teve como seu aluno Gaetan Vestris (FARO, 1989, p. 130-1)

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



um discurso que jamais perde a agilidade, a leveza ou o tom mundano. (MONTEIRO, 1998, p. 28).

Seu primeiro conjunto de reflexões recebeu o título de “Lettres sur la danse” e começou a ser escrito em 1757, três anos antes de sua publicação em Stuttgart, em 1760, quando foi convidado pelo ator inglês David Garrick a passar um período de convalescença de uma doença em Londres.

Segundo Edward Nye (2012), aquele período de contato com Garrick propiciou a Noverre não só a oportunidade de escrever sua obra teórica, mas também alterou sua percepção sobre o corpo na cena ao ver o artista inglês em atuação. Tal contato com David Garrick levou Noverre a refletir sobre quais seriam as possibilidades do corpo na dança e como seria possível refletir sobre a preparação de artistas da dança para a cena.

### **A anatomia como recurso para a observação do corpo**

A reflexão sobre a ação do corpo na dança seria um dos focos de Noverre em suas Cartas, e, sob esse prisma, seu olhar também se voltaria para algumas convenções desenvolvidas pelos mestres da Academia Real de Dança e Música Francesa. Entre as sistematizações criticadas por Noverre dentro de seu primeiro conjunto de cartas publicado em 1760, há ponderações críticas em relação às cinco posições de balé, que foram criadas por Pierre Beauchamps, um dos precursores da organização técnica da dança cênica desenvolvida naquele momento na França.

Para compreender a crítica desenvolvida por Noverre em suas cartas, apresentaremos um breve histórico sobre a gradual codificação das cinco posições na técnica do balé, para em seguida apresentar a crítica e a reflexão de Noverre sobre tais posições – incluindo seus estudos anatômicos sobre a relação entre pelve e pés.

A rotação externa dos membros inferiores era utilizada dentro das danças sociais da corte, e o responsável pela codificação das cinco posições do balé é



considerado Pierre Beauchamps. No entanto, Beauchamps não deixou, por escrito, nenhum tratado sobre sua sistematização, mas tais posições foram explicadas dentro das obras de Raoul Feuillet e de Pierre Rameau, publicados em 1700 e 1725, respectivamente. A seguir apresentamos as cinco posições de pés dentro do Tratado de Rameau (1725):

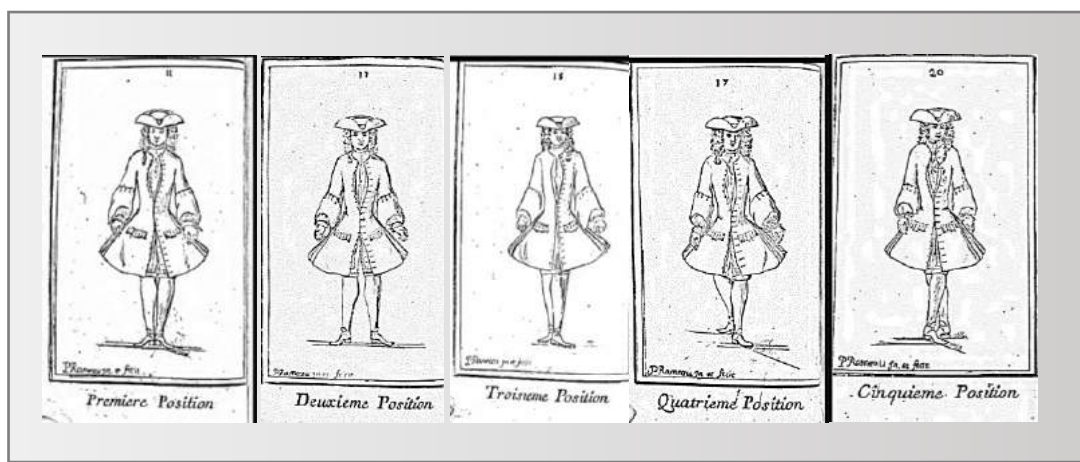


Figura 1

Posições de pés codificadas por Pierre Beauchamps e apresentadas no tratado "Le Maître à Danseur", de Pierre Rameau. Da esquerda para direita: primeira, segunda, terceira, quarta e quinta posições de pés (RAMEAU, 1725)

Tais posições seriam conhecidas como verdadeiras ou nobres, quando os pés estivessem rotacionados para fora a cerca de 45 graus. Em contraponto às posições verdadeiras havia também as falsas posições, quando os pés eram direcionados desajeitadamente para dentro para representar personagens, como marinheiros, bêbados e camponeses.

Nos palcos, as posições dos pés distinguiam a nobreza da figura do aldeão, e, cenicamente, refletiriam a separação que a nobreza gostaria de continuar a manter diante de indivíduos que não frequentassem a corte. Com relação à codificação das colocações dos pés, Noverre não poupou críticas à relação estabelecida entre os intérpretes de dança e o uso das cinco posições, quando declara:

Quanto às posições, todos sabem que existem cinco. Há mesmo os que entendem que existam dez, divididas de forma assaz singular em boas e más, em verdadeiras e falsas. De fato, o número delas não muda em nada

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





a questão, por isso não as contestarei; direi simplesmente que é bom conhecer as posições, mas melhor esquecê-las. (NOVERRE in MONTEIRO 1998, p. 303).

No entanto, a crítica de Noverre em relação à rotação dos pés não se estabelece apenas sob o ponto de vista de uma codificação recém-estabelecida. Em seu conjunto de cartas de 1760, o mestre de dança francês aprofunda as relações entre o intérprete de dança e as posições de balé, quando reflete que reconheceria qualquer posição do corpo, desde que ele se estabelecesse de modo firme e bem desenhado, pois, sobre as posições, Noverre reflete que:

A arte do grande bailarino consiste exatamente em afastar-se delas e ainda assim agradar. De resto, são excelentes todas as posições em que o corpo fique firme e bem desenhado. Só reconheço as más posições num corpo mal composto, bambo, sem a sustentação das pernas. (NOVERRE in MONTEIRO, 1998, p. 303).

A rotação externa traria para o corpo do intérprete de dança daquele período a experiência de um estado diferenciado para o corpo, quando pendula entre o equilíbrio e desequilíbrio. Gostaríamos de refletir sobre o pêndulo equilíbrio/desequilíbrio da rotação externa do balé sob o ponto de vista de Eugênio Barba e Nicolas Savarese (2012). Tais autores nomeiam o equilíbrio proposto por posições de treinamento dentro das artes do corpo como posições que levariam a um equilíbrio “extracotidiano”. Sobre essa afirmação, Barba e Savarese refletem que o elemento que aproxima as imagens de atores e dançarinos de épocas distintas:

[...] é o abandono das posições típicas de um equilíbrio cotidiano a favor de um equilíbrio precário ou extracotidiano. A busca de um equilíbrio extracotidiano exige um esforço físico maior: mas é a partir desse esforço que as tensões do corpo se dilatam e o corpo do ator nos parece vivo antes mesmo que ele comece a se expressar. (BARBA/SAVARESE, 2012, p. 92).

No caso da dança cênica estabelecida na França, as posições em rotação externa dos pés exigiram um novo estado muscular daquele bailarino em sua relação com a gravidade, quando colocariam o intérprete de dança em um equilíbrio permanentemente instável. Segundo Barba e Savarese, a posição em rotação externa criaria tensões que dilatariam a presença do corpo do intérprete de dança



que se preparasse a partir de procedimentos de balé. Sobre essa técnica corporal, os autores refletem sobre suas codificações de equilíbrio, quando:

[...] há uma espécie de intenção que obriga o dançarino a se mover em um equilíbrio precário desde as posições de base. Essa intenção aparece claramente no esquema de movimentos como os *arabesques* ou *attitudes*, nos quais todo o peso do corpo se apoia sobre uma única perna, na maioria das vezes, inclusive, sobre a ponta dos pés. Um dos movimentos mais importantes do balé, o plié, consiste em dançar com os joelhos dobrados, a posição ótima de partida para uma pirueta ou um salto. (BARBA/SAVARESE, 2012, p.95).

Atualmente o grau de rotação externa solicitada para os pés dos intérpretes em uma aula de balé é cerca de 180° em todas nas cinco posições do balé. Isto traz uma polaridade conflituosa na preparação corporal dentro de uma aula de balé, pois ao mesmo tempo que essas posições (feitas com esse grau de amplitude) estabelecem uma característica de equilíbrio instável e auxiliam, eventualmente, a construir a presença do intérprete dentro de sua preparação para a cena, por outro lado também acarretam uma ultrapassagem dos limites corporais dos bailarinos em formação, trazendo um desalinhamento que leva muitos anos para ser recuperado.

A partir dessa polaridade entre precariedade de equilíbrio e as tensões musculares que auxiliariam a construção da presença do corpo do intérprete para a cena, gostaria de levantar algumas questões: quando a abertura dos pés a 180° começou a ser solicitada? Haveria documentos onde a o aumento de amplitude da rotação dos pés pudesse ser observado? O que isto acarretaria para o alinhamento do corpo naquele ambiente em que atuava Noverre como artista da dança? Quais foram as reflexões desse mestre de dança francês sobre a relação entre o equilíbrio e a rotação dos pés?

A partir dessas perguntas, gostaríamos de refletir como o grau de amplitude da rotação externa dos pés ampliou-se gradualmente na codificação da dança cênica realizada na França a partir do século XVI até o século XIX. Há uma comparação dentro da obra de Marianna Monteiro, quando apresenta a rotação da colocação de pés em dois tratados de épocas diferentes.

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Apresentamos a seguir dois conjuntos de ilustrações. À esquerda há o tratado Antoine Arbeau (de 1588) e o de Pierre Rameau, publicado em 1725.

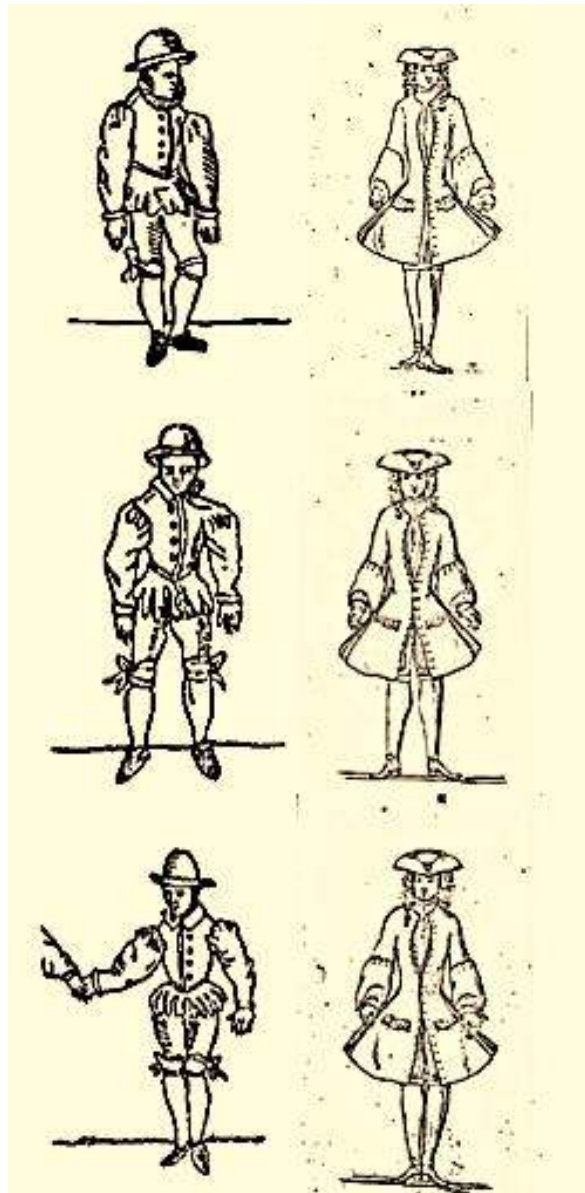


Figura 2

Amplitude da rotação externa dos pés em 1588 e 1725. Ilustração dos tratados de dança de Thoinot Arbeau e Pierre Rameau (MONTEIRO, 1998, p. 167)

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Ao observar as ilustrações da figura 2 percebe-se que em cerca de cento e trinta anos a rotação externa ampliou-se consideravelmente. Além disso, nota-se que há diferenças da flexão da articulação dos joelhos nas duas séries de desenhos, com a ilustração de Rameau (à direita) delineando um intérprete com estas articulações mais estendidas.

Após o tratado de Rameau, de 1725, a rotação externa seria ainda mais ampliada ao longo do século XVIII e XIX, dentro do treinamento proposto pelo mestre de dança Auguste Vestris<sup>4</sup>, que exigiria de seus alunos que atingissem os 180° (HOMANS, 2012, p. 159) na amplitude da rotação dos pés em relação ao chão, o que é solicitado atualmente nas aulas de balé.

Jean-Georges Noverre, ao perceber as alterações graduais ocorridas no grau de rotação externa durante as aulas de dança no período em que atuava como artista, solicitava aos professores que estivessem atentos a seus alunos. Em suas cartas, o artista francês levantou questões em relação ao direcionamento os movimentos dos intérpretes dentro das aulas de dança, quando os pés alicerçariam a base de todo o corpo, pois:

A planta do pé é a verdadeira base sobre a qual repousa inteira nossa máquina. Um escultor correria o risco de perder sua obra se a apoiasse sobre algo redondo e imóvel. A queda da estátua seria inevitável, romper-se-ia, espatifar-se-ia necessariamente. O bailarino, pela mesma razão, deve servir-se de todos os dedos de seus pés, bem como de ramos, que ao espalharem-se no solo, aumentam a superfície de apoio, dão firmeza e mantêm o corpo em equilíbrio justo e conveniente. (NOVERRE in MONTEIRO, 1998, p. 326).

No trecho acima destacado na obra de Noverre, chama a atenção a percepção desse artista ao relacionar a planta dos pés com o equilíbrio do restante do corpo. Noverre aponta que o equilíbrio justo e conveniente é um reflexo do ato de espalhar os dedos dos pés no chão, o que aumentaria a superfície de apoio. Se

---

<sup>4</sup> Auguste Vestris (1760-1842) - Integrante de uma família de bailarinos, estreou como intérprete em 1772 e tornou-se solista da Ópera de Paris em 1776. Dois anos mais tarde se tornaria o primeiro bailarino dessa casa de espetáculos e "étóile" em 1780. Durante a Revolução Francesa fugiu para Londres, voltando a dançar na Ópera em 1793 até o final de sua carreira em 1815. Tornou-se um dos grandes professores de seu tempo e entre seus alunos estiveram Didelot, Perrot, Bournoville e Marie Taglioni. (FARO, 1989, p. 404).



houvesse negligência do intérprete em alongar os dedos dos pés e ele não perceber a superfície de apoio haveria acidentes, quando:

O pé perderá sua forma natural, arredondar-se-á e vacilará para os lados, sem parar, do dedinho para o dedão, do dedão para o dedinho. Essa espécie de balanço, ocasionada pela forma convexa tomada pela extremidade dos pés nessa posição, opõe-se a toda e qualquer estabilidade. Os tornozelos vacilam e deslocam-se. (idem, p. 326).

Através dos pés, Noverre busca a estabilidade do corpo do bailarino dentro de um pensamento que se propõe a relacionar a percepção dos pés e o equilíbrio do corpo como um todo. Há no pensamento de Noverre uma relação entre o que é desenvolvido no período da preparação de um intérprete de dança do século XVIII e o que seria apresentado em cena, quando reflete sobre o retorno do salto:

No momento em que a massa cair de uma certa altura, sem encontrar na base um ponto fixo capaz de recebê-la e de finalizar a queda, todas as articulações ficarão feridas com o choque, com o abalo e no instante em que o bailarino procurasse uma posição firme, no auge do esforço para fugir do perigo, sucumbiria, seja na sequência de uma entorse ou da ruptura de uma perna ou do tendão. A passagem rápida do relaxamento à forte tensão, da flexão à extensão violenta é, pois, ocasião de uma série de acidentes que, sem dúvida, seriam menos frequentes se, de alguma forma, nos resignássemos à queda, sem que as partes fracas tentassem resistir contra um peso que não podem vencer nem sustentar. (NOVERRE in MONTEIRO, 1998, p. 326).

Mais adiante, nas cartas de 1760, Noverre reflete sobre qual seria a responsabilidade de um intérprete de dança para evitar as lesões decorrentes do seu trabalho como bailarino:

As quedas ocasionadas pelas irregularidades do teatro e outras coisas similares não são atribuíveis à nossa imperícia, mas as que provêm de nossas fraquezas e do desgaste decorrente de um excesso de trabalho, e as que acompanham um gênero de vida que conduz ao esgotamento, só uma mudança de conduta e a busca de uma atuação proporcional de forças que nos restam podem preveni-las. (NOVERRE in MONTEIRO, 1998, p. 326-7).

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



No conjunto de cartas escritas em 1760, um trecho foi destacado para esse artigo, para aprofundar a proposição de como Noverre evitaria o desgaste decorrente do excesso de trabalho de um bailarino, e como preveniria eventuais lesões. Na carta de número doze, o mestre de balé francês aponta o equívoco da percepção da rotação dos pés durante o estudo do balé. Neste trecho Noverre critica que “A maior parte dos jovens que se dedicam à dança se persuade de que conseguirão a rotação forçando unicamente os pés para fora” (idem, 1998, p. 323).

Para o mestre de dança francês, a rotação externa a partir dos pés é um “método um tanto quanto falho, já que desloca o tornozelo sem atuar sobre os joelhos ou sobre as coxas” (idem). Nesse trecho, Noverre prima pela rotação externa a partir de uma percepção total dos membros inferiores, quando haveria um alinhamento conjunto das articulações dos pés com a dos joelhos. Sobre a origem da rotação externa e sua relação com a articulação existente entre os ossos do fêmur e da tíbia, Noverre reflete:

O joelho, com efeito, só tem dois movimentos: de flexão e de extensão; um determina que a perna vá para trás, outro para a frente; ele não se transporta en dehors ou en dedans; tudo depende da coxa, já que ela comanda soberana as partes que são inferiores. Ela as gira como consequência do movimento de rotação de que está dotada, e qualquer que seja a direção para onde se volte, o joelho, a perna e o pé são forçados a segui-la. (ibidem).

O primeiro conjunto de cartas de Noverre foi escrito há cerca de 250 anos e, nesse documento, esse artista e pesquisador da dança aponta que há um erro de percepção de professores e estudantes, de que a rotação seria alcançada, unicamente, forçando os pés para fora (e esse equívoco perpetua-se até os dias atuais).

Para refletir sobre a rotação externa na técnica do balé e aliá-las às reflexões de Jean-Georges Noverre, gostaríamos de aprofundar o contraponto entre passado e presente a partir de alguns apontamentos do artista francês que serão apresentados. Para ilustrar a reflexão, apresentamos a seguir um desenho anatômico desenvolvido pelo primeiro autor deste artigo:

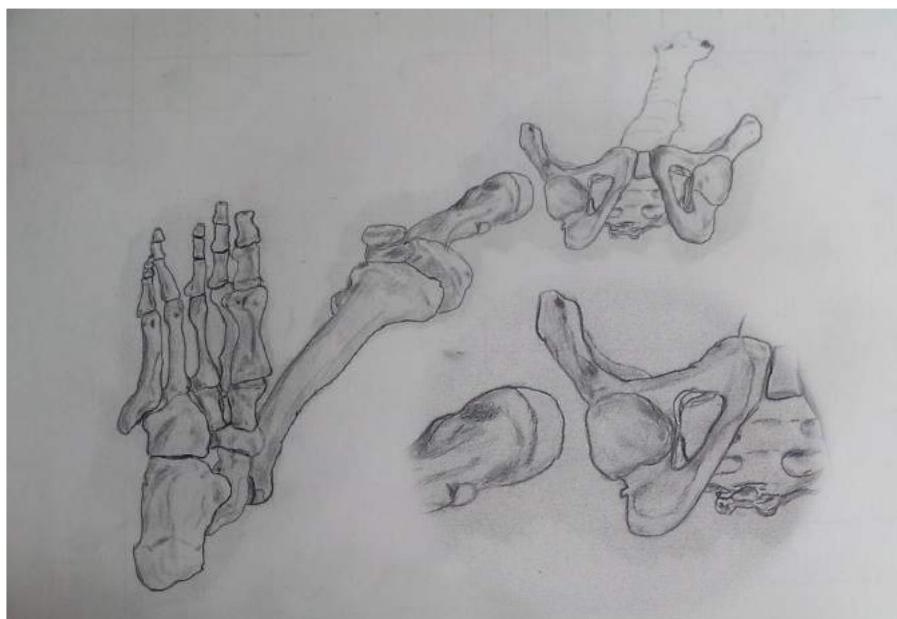


Figura 3

Desenho anatômico realizado dentro da pesquisa da relação entre pelve e pés para desenvolver a perspectiva do chão (Outubro/2014)

Solicitamos aos leitores deste artigo para que percebam as estruturas apresentadas na ilustração anterior, principalmente a relação entre os ossos do fêmur e da pelve. O modelo anatômico foi desenhado de modo a ter um espaço proposital na articulação coxofemoral, com o intuito de refletir, a partir do desenho, sobre um dos pensamentos de Noverre com relação à rotação externa. Dentro de suas cartas, o mestre de dança francês aponta que o principal meio para o bailarino alcançar a rotação externa é:

movendo no sentido de aproveitar a liberdade do movimento de rotação do fêmur na cavidade cotiloide dos ossos da rotação externa das coxas, movendo-as no sentido de aproveitar a liberdade do movimento de rotação do fêmur na cavidade cotiloide dos ossos do quadril. (NOVERRE in MONTEIRO, 1998, p. 312).

Com o apontamento de Noverre desenvolvido no trecho de sua carta de 1760, o mestre de dança francês transfere a origem da rotação externa dos pés para a estrutura da pelve. Além disso, observa-se nessa reflexão que Noverre tinha domínio das nomenclaturas das estruturas ósseas do corpo humano e também entrelaçou saberes, ao relacionar em seus escritos, o conhecimento no campo da

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Anatomia aos da dança cênica praticada naquele momento.

Os estudos osteológicos fizeram com que Noverre refletisse que alguns procedimentos dentro de uma aula de balé, como *ronds de jambes en dedans* ou *en dehors* e os *battements tendus* bastariam para aprimorar a rotação externa a partir da cavidade do fêmur. Para o mestre de dança francês seria necessário apenas o exercício moderado e contínuo de tais movimentos que “pouco a pouco garantem a mobilidade, impulso e flexibilidade” (NOVERRE in MONTEIRO, 1998, p. 323) e que são utilizados até os dias de hoje nas sequências didáticas dentro de aulas de balé. Mas de onde viriam os conhecimentos anatômicos de Noverre para entrelaçar os conhecimentos da dança com os estudos osteológicos do corpo?

### **Aliança entre a anatomia e o mestre de dança**

Desde o advento do raio-X, das tomografias e das imagens computadorizadas, o imaginário do interior do corpo humano é muito presente dentro da cultura ocidental. No entanto, o conhecimento a respeito do interior do corpo humano na época de Noverre só poderia ser acessado caso o indivíduo comparecesse a sessões de dissecações de cadáveres ou ao estudar tratados anatômicos e, através de suas ilustrações, perceber como seria o funcionamento do interior do corpo humano.

Segundo a autora Susan Foster (1996), a anatomia penetrou nos procedimentos utilizados dentro das salas de dança ao longo do século XVIII. E em alguns ambientes daquele período, o pensamento da anatomia começou a alterar a rotina de treinamentos dos intérpretes daquela época:

Se os dançarinos reuniam esporadicamente o que pudessem sobre técnicas de atuação, havia a busca de uma pedagogia para aprimorar a destreza da dança através de uma clara progressão e a anatomia se tornou uma ferramenta de análise fundamental para entender os problemas físicos dos intérpretes e para orientar a cultura geral do corpo. (FOSTER, 1996, p. 110, tradução nossa).

O conhecimento da anatomia fundamentou Jean-Georges Noverre para

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





orientar seu olhar para a preparação do corpo da dança cênica desenvolvida no período que atuou como artista. No entanto, quais seriam as fontes de conhecimento para que Noverre desenvolvesse seus entrelaçamentos entre a preparação para a dança e a anatomia humana? A partir destes saberes do interior do corpo, quais seriam os apontamentos em suas cartas para os mestres de dança daquele período? Aos oitenta anos, em suas cartas de 1807, Noverre declara que realizou alguns estudos sobre anatomia ao longo da vida:

Gostaria de acrescentar que eu fiz na minha juventude um curso de osteologia, isto tem sido muito útil nas minhas aulas ou diminuindo o tempo das instruções ou trazendo mais clareza nas demonstrações dos princípios; essa arte desvenda as causas que se opõem a execução dos movimentos, ao conhecer a estrutura óssea do homem, suas alavancas e articulações que operam várias ações, eu não exijo dos meus alunos o que a natureza não queira e eu direciono minhas aulas após examinar a conformação prévia de cada um deles. (NOVERRE, 1807, p. 128, tradução nossa)

Não foram encontrados indícios até o momento de que o curso de osteologia que Noverre realizou foi feito com a presença de um professor, ou que teria participado de um curso regular. Até o momento também não foi encontrado nenhum registro em suas cartas (ou nas referências bibliográficas para a elaboração deste artigo), de que Noverre tenha comparecido às sessões de dissecação nos teatros anatômicos franceses daquele período.

No entanto, ao estudar as cartas do mestre de dança francês é possível apontar algumas hipóteses de como se alterou o modo como Noverre relacionava os conhecimentos anatômicos com seus estudos em dança, pois caminhos distintos sobre o campo de saber da anatomia são encontrados no conjunto de cartas de 1760 e de 1807.

No primeiro conjunto de correspondências, Noverre entrelaça as nomenclaturas e conhecimentos anatômicos a outros pensamentos sobre a dança cênica daquele período, reflexo do próprio formato “carta” que imbrica temas e subtemas, como já explicado anteriormente. Em sua primeira obra literária, Noverre compara os conhecimentos necessários a um mestre de dança aos saberes necessários para a formação de um pintor. Para Noverre, esse último profissional:

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



não estuda anatomia para vir a pintar esqueletos, nem desenha a partir do 'esfolado' de Michelangelo visando colocar essas figuras horrendas em seus quadros. Tais estudos, no entanto, lhe são absolutamente úteis para representar o homem em justas proporções, para desenhar suas posturas e sua movimentação. Se o nu deve ser percebido sob o panejamento, é preciso que se sintam também os ossos sob as carnes. É essencial discernir cada coisa em seu lugar: o ser humano sob as roupagens, o descarnado sob a pele, o esqueleto sob as carnes. (NOVERRRE in MONTEIRO, 1998, p. 312).

No discurso de Noverre em 1760, o autor apresenta a relevância do estudo da anatomia dentro da formação dos pintores. Já no conjunto de cartas de 1807, Noverre aprofunda os seus estudos anatômicos e questiona mais diretamente a necessidade do conhecimento da anatomia por parte dos mestres de dança do período, quando questiona: “Não haveria necessidade dos mestres de dança, a exemplo dos pintores, terem um conhecimento, que não seja em sua perfeição, mas pelo menos geral da anatomia?” (NOVERRRE, 1807, p. 192 [tradução nossa]).

A relevância que Noverre traz para o estudo da anatomia na formação do professor de dança é ampliada no conjunto de cartas de 1807, em relação àquelas que foram escritas em 1760. O artista francês dedicou em sua primeira obra literária apenas alguns apontamentos anatômicos e somente em duas cartas. Já no início do século XIX, Noverre dedica um capítulo inteiro ao estudo da anatomia, cuja tradução para o português é intitulada como “Dos conhecimentos necessários ao mestre de dança”<sup>5</sup>.

Nos primeiros anos de 1800, Noverre revela quais seriam suas intenções com esse estudo e aponta como linha-mestra de suas reflexões o foco nas articulações do corpo humano:

Meu plano não é, no entanto, realizar ou desenvolver uma dissertação anatômica, que me trouxesse um ar de demonstrador e que me entendessem erroneamente; Só descreverei como as articulações colaboram para os movimentos de um bailarino. Este conhecimento é particularmente útil à beleza e à harmonia na dança, cujas fontes dependem do jogo flexível e primordial das articulações e determinam as atitudes do corpo, os movimentos das pernas, e o desenvolvimento dos braços. Sem as articulações, nada é possível de ser realizado dentro da arte da dança: a

---

<sup>5</sup> A carta estudada para a reflexão deste artigo é a missiva de número treze da edição de 1807, cujo nome em original é “Des Connoissances d’Anatomie nécessaires au maître de Ballets”.



cabeça sobretudo, não pode ter curvaturas e se contrastar agradavelmente com as posições do corpo, então o estudo desta união e desta harmonia constituem a dança por excelência; é nesta união que será fornecido àquela arte a segurança e os recursos que foram esquecidos até este momento, porque o artista não consegue vislumbrar este objetivo, nem compreender a extensão desta carreira, a não ser que consiga perceber seus princípios e mergulhar em regras naturais que até o presente momento, são vagas e incertas. (NOVERRE, 1807, p. 169-170, tradução nossa).

A pesquisadora brasileira Mariana Monteiro ressalta que a integração entre o conhecimento do interior do corpo humano e o balé dentro da obra de Noverre “é posto a serviço da dança, como um dos estudos necessários ao mestre de balé, para que o trabalho corporal do bailarino se assente sobre bases racionais” (MONTEIRO, 1998, p. 148). A partir do pensamento de Monteiro, algumas questões poderiam ser levantadas: quais seriam as fontes de pesquisa de Jean-Georges Noverre para que desenvolvesse as bases racionais para o desenvolvimento da arte da dança naquele período? Além da anatomia, quais seriam as outras plataformas de conhecimento que influenciariam a obra de Noverre a respeito do estudo do movimento e sua integração com o estudo do balé naquele período?

No segundo conjunto de cartas de 1807, Noverre cita claramente quais são os autores por ele estudados, quando aconselha ao leitor a “consultar o esqueleto com Winslow, avaliar a força muscular com Borelli ou estudar o mecanismo animal na obra do famoso Barthès” (NOVERRE, 1807, p. 186 [tradução nossa]). O estudo das estruturas ósseas de Noverre parte do pensamento do anatomista dinamarquês Jacob B. Winslow (1776), que atuou na França na passagem do século XVIII para o XIX e desenvolveu um estudo minucioso das inserções musculares e articulares do corpo. Winslow é reconhecido pela minúcia com que apresenta as estruturas anatômicas da região dos ombros até a face no tratado “Exposition anatomique de la structure du corps humanis”.

Outro autor citado por Noverre é Johanni Alphonsi Borelli, um físico e fisiologista italiano que publicou o tratado “De motu animalium” em 1680, cujo conteúdo descrevia as funções das alavancas do sistema músculo-esquelético do corpo humano, com isto foi possível perceber que tais estruturas ampliariam a percepção do corpo humano em movimento, principalmente na relação com as



linhas de gravidade. Tal estudo de Borelli inaugurou o nascente campo de conhecimento da mecânica do movimento.

Além de Winslow e Borelli, o médico e enciclopedista francês Paul Joseph Barthès (1734-1806) também é citado no conjunto de cartas de Noverre de 1807. Barthès escreveu tratados que entrelaçavam a anatomia à mecânica do movimento. Entre suas obras podemos destacar “Nouvelle Méchanique des Mouvement de l'homme et des animaux”, de 1798<sup>6</sup>, quando analisa a progressão da marcha humana através da comparação entre os movimentos dos homens e dos animais. Para Barthès “o Homem é naturalmente quadrúpede durante a infância” (BARTHES, 1798, p. 231 [tradução nossa]) e adquire o movimento como bípede ao longo dos primeiros momentos de sua vida. Nesse tratado, Barthès faz uma longa exposição anatômica e cinesiológica do caminhar humano e estuda a marcha a partir da relação que Giovanni Borelli estabelece entre os apoios e alavancas dos ossos.

Para aprofundarmos os estudos anatômicos de Noverre, apresentaremos abaixo duas ilustrações.

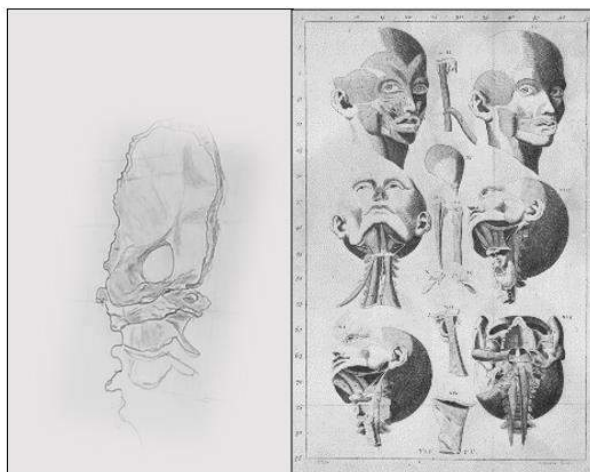


Figura 4

À esquerda desenho à lápis desenvolvido pelo primeiro autor da pesquisa da estrutura do occipital em conjunto com a primeira vértebra cervical. À direita anatomia osteomuscular do rosto. Ilustrações anatômicas da obra de Jacob B. Winslow. (WINSLOW, 1776, p. 716)

<sup>6</sup> A edição da obra 1798, de Paul Joseph Barthès é uma reedição do seu ensaio de 1782.



Na figura anterior, à esquerda está um dos desenhos desenvolvidos para esta pesquisa, que representa a estrutura nomeada como occipital e também as três primeiras vértebras cervicais. À direita há uma ilustração da obra “Exposition anatomique de la structure du corps humanis”, de Winslow (1776).

As ilustrações apresentadas anteriormente têm o objetivo de criar uma base imagética para o pensamento de Jean-Georges Noverre a respeito dos possíveis movimentos do crânio e das musculaturas do rosto. Convidamos as leitoras e leitores a mirarem ambas as ilustrações, em conjunto com as palavras desenvolvidas por Noverre, sobre o posicionamento da cabeça dentro do treinamento em dança naquele período:

As posições da cabeça contrastam com o busto e suas oposições trazem um dos maiores prazeres dentro da dança. A cabeça dá valor a todas as atitudes de elegância em todas as posições; e dá vida e alma a cada movimento do corpo, se ela não trabalha com graça e não contrasta com o gosto e tudo está morto. (NOVERRE, 1807, 176, tradução nossa).

Mais adiante, Noverre penetra sua observação para o conjunto osteológico das primeiras vértebras e faz uma descrição detalhada das articulações que movem o crânio:

A articulação que coopera com o movimento da cabeça em todas as posições é chamada de pivô. A articulação é considerada como pivô, quando um osso gira sobre outro, que é o que ocorre com o movimento da cabeça por meio da apófise odontóide da segunda vértebra cervical [...] estes movimentos são modificados infinitamente e de acordo com a vontade do homem. (idem, 177, tradução nossa).

Em um trecho posterior, Noverre descreve a musculatura que envolve a região das vértebras cervicais, quando reflete sobre as contrações e relaxamentos dos feixes musculares que envolvem esta região. Além disso, apresenta como a percepção desta parte do corpo poderia relacionar-se com a busca pela interpretação expressiva. Segundo Noverre:



A ação simultânea destes músculos produz a imobilidade da cabeça no medo ou no terror; suas contrações espasmódicas ou desordenadas determinam o contrário e estes movimentos convulsivos ocorrem em ações arriscadas, em estado de cólera, etc. O estado de imobilidade está sempre ligada à expressão da face no espanto ou no medo, já o espasmo destes músculos está ligado ao distúrbio e à fúria. (NOVERRE, 1807, p. 178, tradução nossa).

Aprendidos a partir da obra de Jacob Winslow, Noverre integra os estudos anatômicos da musculatura que envolve a coluna cervical, com o intuito de analisar as possibilidades das mobilizações expressivas da face. Segundo o artista francês, o estudo minucioso da contração e do relaxamento das musculaturas que envolvem a garganta, construiria um caminho para um mestre de dança direcionar a preparação do intérprete para o palco. O escavar anatômico dentro das cartas de Noverre traz à tona a estruturas e feixes musculares do pescoço, e os alia às possíveis capacidades expressivas do rosto, da garganta e da região próxima aos ombros. Habilidades que poderiam ser percebidas pelo intérprete e serem utilizadas futuramente em ensaios e dentro da cena.

### **Considerações finais – eterno revolver**

Revolver as reflexões anatômicas de Jean-Georges Noverre apresenta uma oportunidade para desenvolver um encontro entre passado-presente no universo de ensino da técnica do balé. Em muitos contextos no Brasil, o ensino de balé ainda acontece de forma rígida e imposta externamente, quando as especificidades de cada aluno são desconsideradas. Tais contextos muitas vezes alicerçam a hipótese de que tal transmissão é desenvolvida por esse caminho pelos mediadores de conhecimento em dança, porque tais professores também receberam o conhecimento imposto externamente, sem questionarem a aprendizagem proposta por seus docentes anteriormente.

Especificamente nas aulas de balé, há muitos professores que desenvolvem a preparação de seus alunos em encaminhamentos que não respeitam os limites anatômicos dos discentes. Muitas vezes tais docentes não estimulam o



intérprete em formação a refletir sobre o modo como está fazendo determinado movimento. Em muitos casos tal fato também ocorre em aulas de companhias profissionais de dança, aonde há a preparação corporal dos intérpretes através de aulas de balé.

Ao não ser estimulado pelo mediador de uma aula de técnica de dança, o estudante ou profissional de dança associa o ato de “como fazer” determinado movimento a “o que fazer”, muitas vezes em nome de uma tradição que é passada corporalmente ao longo das gerações.

Os escritos de Noverre, ao entrelaçarem a anatomia com o estudo do balé, nos aponta que talvez os saberes anatômicos possam embasar rastros de tradição, que talvez tenham caído em esquecimento nas salas de aula e de ensaio. Ao revolver os escritos de Noverre, constrói-se uma narrativa anatômica para compreender “como” o movimento do balé pode ser realizado para potencializar, ainda mais, “o que fazer”.

## Referências :

BARTHÈS, Paul Joseph. *Nouvelle Mécanique des Mouvements de L'Homme et des Animaux*. Acesso através do site da Bibliothèque Interuniversitaire de Santé. Acesso em 12.10.2015, às 10h33min, através do endereço eletrônico: <http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/resultats/index.php?cote=06762&do=chapitre>. Paris: A Carcassonne, de l'imprimerie de Pierre Polese, 1798.

FARO, Antonio José / SAMPAIO, Luiz Paulo. *Dicionário de balé e dança*. 1a. Edição. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1989.

FOSTER, Susan Leigh. *Choreography and narrative: ballet's staging of story and desire*. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

GALLINI, Giovanni Andrea. *A treatise on the art of dancing*. Acesso através do site da Biblioteca do Congresso Nacional dos Estados Unidos através do site American Memory. Endereço eletrônico: <http://memory.loc.gov/cgi-bin/ampage?collId=musdi&fileName=080/musdi080.db&recNum=1&itemLink=r%3Fammem%2Fmusdi%3A%40field%28DOCID%2B%40lit%28M0808%29%29%3A%230800136&linkText=1>. Londres: Impresso pelo autor, 1772.

HOMANS, Jennifer. *Os anjos de Apolo: uma história do ballet*. Edições 70. Lisboa. 2012.

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



MARQUES, Isabel A. As propostas educacionais de Rudolf Laban: um olhar contemporâneo. In: *Ensino de dança hoje – textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MONTEIRO, Marianna. Natureza e Artifício no Balé de Ação. In: *Noverre: Cartas sobre a dança/Marianna Monteiro: tradução e notas da autora – São Paulo: Editoria da Universidade de São Paulo: FAPESP: 1998.*

NOVERRE, Jean-Georges. Cartas sobre a dança. In: MONTEIRO, Marianna. *Noverre: Cartas sobre a dança/Marianna Monteiro: tradução e notas da autora – São Paulo: Editoria da Universidade de São Paulo: FAPESP: 1998.*

\_\_\_\_\_. *Lettres sur les arts imitateurs en general et sur la danse en particulier*. Chez Immerzelle et Compagnie. Paris. 1807. Fac-símile disponível no site da Biblioteca Nacional da França. Endereço eletrônico: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k108202r/f4.image>. Acesso em 17.03.2015, às 18h15min.

Nye, Edward. *Mime, Music and Drama on the Eighteenth-Century Stage*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

WINSLOW, Jacob B. *Exposition anatomique de la structure du corps humain*. Tome second. Paris: P.F. Didot Libraire, 1776. Fac-Símile disponibilizado pela Universidade de Madrid. Endereço eletrônico: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.5329037078;view=1up;seq=7> . Acesso em 10.06.2017.

RAMEAU, Pierre, *Le Maître a Danseur*. J. Vilette: Paris, 1725. Fac-símile disponível no site da Open Libraries, mantido pela York University, de Toronto/Canadá. Endereço eletrônico <https://archive.org/details/lematredanserq00rameuoft>. Acesso em 04.10.2015, às 09h44min.

LOURECO, Robson; VITIELLO, Júlia Ziviani. Contraponto em reflexão sobre a prática do balé: escavando camadas ósseas para a observação do mestre de dança através das cartas de Jean-Georges Noverre. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.484-504, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





**MOMENTOS-CHARNEIRAS E MEMÓRIAS  
MUSICAIS: ENCONTROS E CONEXÕES NAS  
NARRATIVAS DE ACADÊMICOS EM DANÇA**

**ZILIANE LIMA DE OLIVEIRA TEIXEIRA  
ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER**



## **MOMENTOS-CHARNEIRAS E MEMÓRIAS MUSICAIS: ENCONTROS E CONEXÕES NAS NARRATIVAS DE ACADÊMICOS EM DANÇA**

*Ziliane Lima de Oliveira Teixeira<sup>1</sup>*

*Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer<sup>2</sup>*

**Resumo:** Neste artigo é relatada uma pesquisa realizada na disciplina de Música para os cursos de bacharelado e licenciatura em Dança de uma universidade do Sul do Brasil. A ementa proposta para a disciplina é ampliada de estudos de ritmo e compassos para incluir também narrativas (auto)biográficas dos alunos. São feitas aproximações com Josso (1988, 2004) ao convidar os alunos a falarem e escreverem sobre momentos importantes que envolveram música em suas vidas, bem como da perspectiva da Espiritualidade e Artes. São analisados cinco trechos das narrativas por escrito. Relatos dos alunos colocam que esta atividade de narrar uma memória musical despertou diversos sentimentos, proporcionando conhecer uns aos outros e reconhecerem a si mesmo.

**Palavras-chave:** Momentos-charneira; Memórias musicais; Dança.

### **HINGE-MOMENT AND MUSICAL MEMOIRS: FINDINGS AND CONECTIONS IN NARRATIVES FROM DANCE ACADEMICAL STUDENTS**

**Abstract:** This article reports a research in the academic discipline of Music for undergraduate and graduate courses in dance at a University in South Brazil. The syllabus for the course assignment is an enlarged study of rhythms and beats to include students' narrative (auto)biographical. The approach was made through Josso (1988, 2004) to invite students to speak and write on important moments involving music in their lives as well as Spirituality and Arts. Five stretches of narrative writings were analyzed. The stories of the students pointed that the activity of narrating a musical memory elicited many feelings, allowing them known to each other and also recognize themselves.

**Key words:** Hinge-moment; Musical momoirs; Dance.

### **MEMÓRIAS MUSICAIS: MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO**

Por que narrativas sobre memórias musicais em aulas para os cursos de Dança? Qual a importância das narrativas nessas aulas? Respondo com outra

---

<sup>1</sup> Ziliane Lima de Oliveira Teixeira - Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Educação (Educação e Artes - 2016) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Música pela Universidade de Aveiro (2011) e Bacharela em Música pela UFSM (2007).

<sup>2</sup> Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer - Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos Cursos de Música da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Pesquisas NarraMus.



pergunta: Por que a aula de música para acadêmicos de dança não pode ir além do que consta na ementa e trabalhar somente ritmos e compassos?

Pensando nestas perguntas e buscando respostas, comecei<sup>3</sup> a desenvolver uma pesquisa sobre memórias musicais com acadêmicos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança em uma universidade do Sul do Brasil. Bowman (2006) também nos questiona o porquê e os limites da narrativa. Eu poderia dar outro tipo de aula para os alunos de dança. Então, por que narrativas? De acordo com este autor, a narrativa se torna uma resposta para a formação de um professor (dançarino) capaz de refletir sobre si mesmo.

Bresler (2006) mapeia o percurso conceitual do termo narrativa, focalizando interpretações diferentes em várias disciplinas ao longo dos últimos 50 anos, e propõe o conceito de *embodied narrative*, sugerindo que “a investigação narrativa em ciências sociais [...] é fundamentada em sensibilidades auditivas, sinestésicas e estéticas” (p. 23). O exercício de buscar uma memória musical passa por estas experiências auditivas, sinestésicas e estéticas relatadas pela autora, que ainda nos adverte que, apesar das limitações das “metáforas musicais”, estas se tornam interessantes para refletir junto com a música, pois neste caso, as memórias musicais não são utilizadas como ilustração, e sim como problematização, sendo dispositivos para encontros com outros lugares e momentos.

Neste mesmo sentido, Stauffer e Barrett (2009) contam sobre aulas de músicas e as relações com músicas, sendo isto uma forma de preservar as experiências; abordando a importância de se narrar para refletir a experiência com música, já que desta maneira podemos tornar nossa vivência em experiência.

---

<sup>3</sup> Este artigo é escrito na primeira pessoa do singular. Esta pesquisa foi realizada pela primeira autora que a desenvolveu enquanto docente da disciplina Música para alunos de Dança. A autora assume a problematização das suas vivências pessoais como parte do processo de pesquisa, o que conduz à escolha da conjugação na primeira pessoa do singular. No entanto, este artigo teve a participação direta da segunda autora, não como protagonista-pesquisadora, mas como orientadora e contraponto de leitura e discussão teórica, muitas vezes contribuindo com partes da escrita do texto, o que nos fez parecer relevante incluí-la também como autora.



Maria Cecília Torres foi uma das primeiras autoras brasileiras que realizou pesquisa utilizando as memórias musicais. Torres (2008) buscou refletir a partir das memórias de alunas de um curso de Pedagogia onde o foco do trabalho era “conhecer o gosto musical deste grupo através de narrativas orais e escritas” (p. 237) bem como encontrar a “relação entre as lembranças musicais e suas práticas e crenças pedagógicas” (p. 237). As narrativas escritas pelas alunas são chamadas por Torres de “autobiografias musicais” (p. 239) nas quais elas descrevem fatos, cenas, músicas e momentos de entrelaçamentos pessoais e musicais.

## **LINEARIDADE OU FRAGMENTAÇÃO**

Ao escrever este texto pensei primeiramente sobre a questão narrativa: contar uma história. No entanto, ao buscar o relato da pesquisa baseada em memórias musicais, vislumbrei logo a necessidade de uma não linearidade. As memórias, ao evocar o passado, projetam a reflexão do presente para o futuro, algo já muito discutido na pesquisa (auto)biográfica. A pergunta se tornou: como escrever este texto para que fosse ao mesmo tempo relatório de pesquisa, reflexão pessoal, revisão dos autores, relato sobre as aulas da disciplina e diálogo com as memórias dos alunos? Lembrei-me de uma leitura que fiz de Dossê:

A originalidade dessa tentativa biográfica deve-se, sobretudo, à recusa dos autores de recorrer a um relato histórico clássico, como base em seu reconhecimento dos arquivos. Repele também outra solução, a de redigir uma obra segundo o modelo da coleção dos “Archives”, que constituía em reunir e apresentar tematicamente o material bruto, seguido de um comentário especializado. Ou, sem nenhuma intenção de estimular outras tentativas, lembra mais uma montagem cinematográfica a maneira de Jean-Luc Godard: emenda enunciados discursivos do mesmo modo que o cineasta liga imagens em planos de sequências, fragmentando determinadas séries e recompondo outras. (DOSSÊ, 2009, p.275).

Fragmentar é recompor, como coloca Dossê. Assim, este texto se divide em diversos fragmentos, a partir daqui organizado em três partes: Contextos e Revisão da Literatura, Análise e Transversalização de dados e apontamentos finais.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Considero o primeiro fragmento que inicia o texto como um marco teórico-metodológico. Assim, a revisão da literatura se mescla à narrativa dos contextos; na análise de dados busco pontuar caminhos ao mesmo tempo em que dialogo com as memórias musicais dos meus alunos, e na transversalização de dados e apontamentos finais apresento algumas interconexões dos conceitos com os dados, pontuando considerações sobre a pesquisa.

## CONTEXTOS E REVISÃO DA LITERATURA

Nas pesquisas realizadas dentro do Grupo de Pesquisa de que faço parte, buscamos refletir sobre fenômenos da Educação Musical através das narrativas de si, a partir de entrevistas de história oral, diários de aulas e outros escritos (auto)biográficos. Durante o ano de 2012 cursei, na mesma instituição onde realizei a pesquisa, a disciplina de Docência Orientada<sup>4</sup> e duas Disciplinas Complementares de Graduação no curso de Licenciatura em Música: “a ‘narrativa de si’ na pesquisa em Educação Musical” no primeiro semestre e a “Pesquisa em Música a partir da ‘experiência de si’” no segundo semestre. Essas disciplinas tinham como objetivo problematizar as experiências dos alunos para auxiliá-los em seus processos de pesquisa na área de Educação Musical.

Propusemos, portanto, aos alunos que escolhessem uma música significativa para suas vidas e a associassem a sua reflexão sobre a temática de pesquisa que estavam estudando ou pretendiam estudar. A partir destas narrativas, realizamos algumas pesquisas que já foram publicadas em congressos e revistas científicas.

Diferentemente de um processo mais tradicional de trabalho com os temas de pesquisa, nas investigações realizadas com estes alunos, a temática era trabalhada a partir de uma reflexão sobre as histórias de vidas dos participantes. No entanto, nestas lembranças dos alunos, “as músicas não são tratadas como mera ilustração, mas são catalizadoras de subjetividades que então são narradas e, através desses

---

<sup>4</sup> Disciplina ofertada no curso Doutorado em Educação onde o aluno acompanha um professor em sala de aula, ministrando algumas aulas ao longo do semestre.



textos, refletidas pelos alunos da disciplina na qual foi realizada” (LOURO; TEIXEIRA, p.20, 2013).

Nessa direção as músicas se aproximam do uso de fotografias. Da mesma forma que em outras pesquisas são utilizadas as fotografias (ALVES, 2010; CONNELLY; CLANDININ; HE, 1997; OLIVEIRA et al, 2004), as músicas servem como catalizadoras das memórias. Desta forma, ao falar sobre músicas e seus aprendizados, os alunos evocam lembranças de suas vidas, e trazem este contexto do vivido para as discussões sobre ensino e pesquisa em Educação Musical que são feitos nas disciplinas.

Falar dos aprendizados com música é falar do tempo em que muitas vezes os alunos eram crianças e adolescentes, desafiados a aprender algo novo e movidos por curiosidades emergentes. Muitos dos estudantes das disciplinas de Educação Musical localizam este mesmo desafio e curiosidade nos seus modos de vivenciar a docência em música, e nos caminhos que traçam para trilhar seus direcionamentos nas pesquisas que procuram realizar. Desta maneira, em um dos trabalhos finais propostos (analisado enquanto narrativa de si por escrito para a pesquisa) os alunos relacionam a memória de um aprendizado musical em torno de uma música específica, sua prática pedagógica e a pesquisa que estão fazendo ou pretendem fazer. (LOURO 2013). Este encaminhamento metodológico de ensino e pesquisa serviu de inspiração ao que posteriormente realizei junto aos alunos da dança<sup>5</sup>.

### **Aulas para a dança?**

Quando fiz o concurso para professor substituto de Flauta Transversal nesta universidade, jamais imaginei que daria aula para o estreante Curso de Dança nesta instituição. Fui informada que os cursos de Dança (Bacharelado e Licenciatura) tinham dois semestres da disciplina de Música (I e II) e que eu as assumiria. No

---

<sup>5</sup> Uma pesquisa com dados de outra turma também do Curso de Dança foi publicado pela Revista *Educere et Educare*: TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO, Ana Lúcia. Memórias musicais, espiritualidade nas artes e a "busca da felicidade": uma pesquisa-formação com acadêmicos de dança. *Revista Educere et Educare*, v. 13, n. 28, p. 1-19, 2018.



momento achei interessante o desafio e fui conversar com o professor que estava ministrando a disciplina até eu ser nomeada nesse concurso. Me falou com muita animação a respeito dos alunos da dança, e me contou o que estava trabalhando e como a classe estava respondendo. Senti-me extremamente eufórica em trabalhar com eles, enfrentando esse novo desafio.

Em meio à preparação dos exercícios de ritmo, que eram o foco da disciplina Música I, minha orientadora de Doutorado (a segunda autora desta comunicação) sugeriu que fizesse com os alunos um exercício sobre memórias musicais, semelhante a um trabalho que havíamos feito nas Disciplinas Complementares de Graduação anteriores no Curso de Música. Portanto, propus aos alunos, já no primeiro dia de aula, que eles trouxessem músicas ligadas às histórias de vida deles, ao envolvimento com a dança; uma música que tivesse marcado algum momento da vida deles.

A cada aula era uma nova surpresa e uma nova emoção. Lembranças de infância, lembranças de um momento em que se desejava fazer um curso superior em Dança que ainda não havia nesta cidade, lembranças de uma coreografia premiada, lembranças de um treinador que se tornou o grande amor, lembranças da última coreografia na cidade natal – hoje tão longe - lembranças do ensino médio, lembranças de um grande amigo e parceiro de dança que faleceu, lembranças das Danças Tradicionalistas Gaúchas, lembranças do desejo de fazer da dança a profissão, lembranças da coragem para prestar o vestibular para Dança depois dos 40 anos de idade, da vontade de ser feliz! Histórias compartilhadas, memórias, emoções... As lágrimas brotavam nos rostos de quem contava a história e de quem ouvia a música, misturando-se com sorrisos e reflexões.

## **Um interlúdio sobre minha metodologia de aula de música para dança e espiritualidade**

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



As palavras que escrevi acima despertam uma possível curiosidade pelas histórias que foram narradas pelos acadêmicos. Porém, antes de apresentá-las e analisá-las, gostaria de contextualizar com outros pressupostos teóricos dessa pesquisa.

Sendo a área de Dança ainda bastante recente para mim enquanto artista, pesquisadora e professora ligada à área de Música, um texto em particular me chamou a atenção, pois coloca o ensino de dança na mesma perspectiva de aproximação entre artes e Espiritualidade com que tomo o ensino de Música.

Snowber (2007) define espiritualidade como algo que “não se limita a um aspecto do ser humano. Ela inclui buscar e tatear, orar e celebrar, o vazio e a completude, a alegria e a lamentação” (p.1433). Além disso, enfatiza a habilidade de se estabelecer “conexões com a vida interior, o outro, o mundo natural, para o numinoso, mas acima de tudo para nós mesmos” (p. 1450). Neste sentido esta autora considera o corpo como “espaço sagrado onde se vive as alegrias e tristezas da vida” (p.1450). Ela aponta os desdobramentos dessa abordagem com uma pergunta:

O que significaria estar atento ao impulso de responder as ponderações sobre uma dimensão espiritual, seja para um educador, pesquisador, bailarino, ou aquele que se encontra em busca dos sentidos da vida? Eu convido você a considerar tanto o corpo como a arte da dança como se fosse um jardim no qual você se move, no qual tanto o dom da gravidade como da levitação podem impulsionar a alma (p.1452).

Em relação à Espiritualidade e à Música, Boyce-Tillman (2007) realça a importância das narrativas para si, e sua abordagem se aproxima “com a natureza da espiritualidade musical, com base em experiências narradas de música por uma variedade de pessoas envolvidas em *musicar*<sup>6</sup>” (p.1406).

---

<sup>6</sup> Este termo foi cunhado pelo musicólogo e Educador musical Christopher Small. Ele diz: “Eu encontrei-me tentando encontrar uma maneira de expressar essa ideia [...], em primeiro lugar, que a essência da música está na performance, e segundo que a performance é um encontro em que os seres humanos se relacionam entre si. Então eu descobri que eu estava usando a palavra *música*, e não como um substantivo, mas como verbo [...] Eu ofereço a você agora, o verbo *musicar* com o seu participio presente *musicando*” (em inglês *musicizing*).





Esta mesma autora destaca a possibilidade de conjugar na experiência musical as dimensões de valores, materiais, construção e expressão. Boyce-Tillman (2007) acredita que:

Para conseguir um “ajuste” que é susceptível de produzir uma experiência espiritual no experimentador, tem que haver congruência suficiente entre os vários domínios de experiência (pelo menos dois, sugiro) entre o experiente e o experiente e a experiência. Quanto melhor o ajuste entre as diversas áreas na peça como percebido pela experiência, mais eles são como entrar no domínio espiritual indescritível através do encontro com o Outro na música. Este será afetado pelas palavras e experiências em torno do evento e fatores culturais (p. 1416).

Este modelo pode ser melhor visualizado nos gráficos abaixo apresentados por Boyce-Tillman (2007), nas figuras 1 e 2.

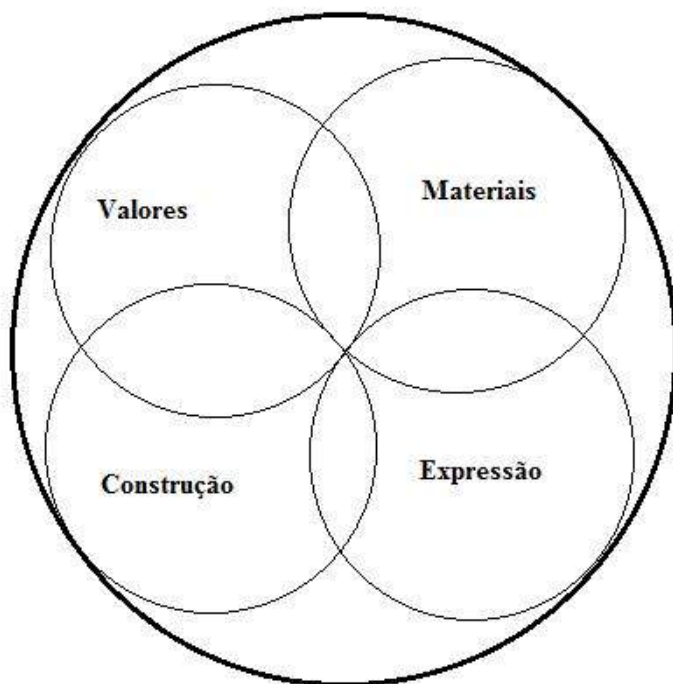


Figura 1: A experiência espiritual completa. Adaptado e traduzido de Boyce-Tillman (2007, p. 1415).

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.

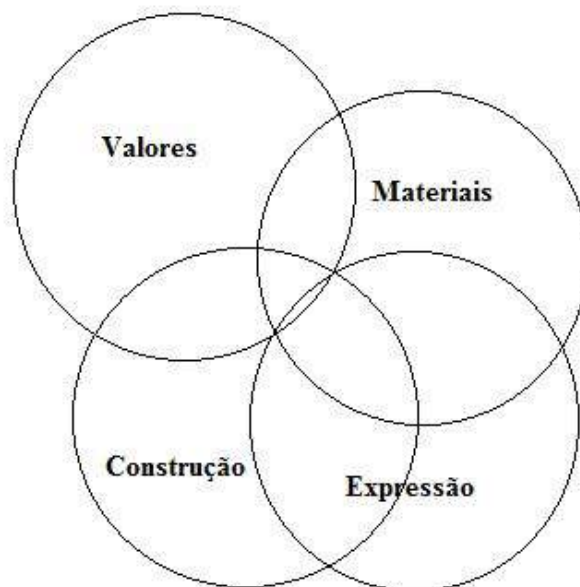


Figura 2: A ausência do domínio espiritual. Adaptado e traduzido de Boyce-Tillman (2007, p. 1416).

Neste sentido procurei interagir com meus alunos em seu aprendizado musical não apenas no que se refere a materiais, construção e expressão musicais, mas também no que tange a valores. Para dialogar com eles neste aspecto as nossas conversas sobre memórias musicais pareciam ser uma abordagem interessante. Percebi que em alguns momentos estes encontros entre características musicais e valores se configuravam em suas narrativas, e tínhamos instantes, durante seus relatos, que poderiam ser descritos como Espirituais, neste viés trazido por Boyce-Tillman (2007).

As narrativas geralmente abordaram momentos nos quais a música se tornou significativa. O estudo de tais momentos pôde ser feito através da narrativa de memórias musicais, nas quais as sensações e aprendizados da experiência dessas situações são traduzidas num contar no qual a pessoa narra sobre a sua relação com um determinado repertório musical. O modo como se aborda a autoformação dos acadêmicos de dança nesta proposta se utiliza do estudo desses momentos



especiais através da “narrativa de si”. Neste viés os “momentos” que para Snowden (2007) seriam estudados por um olhar de “conexões” e para Boyce-Tillman (2007) por um olhar de “encontros” são abordados pela ótica dos “momentos-charneira” trazidos por Josso (1988, 2004). Assim, mesmo sendo teorias diferentes, traço uma aproximação entre elas para estudar com meus alunos seus encontros e conexões espirituais, embebidos de música dentro de um narrar autoformativo, no qual dialogo com os escritos de Josso. Tomo esta liberdade por localizar nos escritos dessa última autora, uma busca também pela discussão dos aspectos relacionados à espiritualidade, como ela pondera sobre seu próprio silêncio sobre o tema:

Então, por que esse silêncio? Eu priorizo, nesta pesquisa, trabalhar mais particularmente com as dialéticas teoria/prática, de um lado, e práticas individuais/práticas coletivas de conhecimento, de outro. Ora, os materiais empíricos que eu acumulei sobre a dimensão espiritual da formação são insuficientes em qualidade para cotizá-los com minha prática teórica. Portanto, foi preciso omitir-me sobre um aspecto de meu projeto de conhecimento que era, contudo, muito caro. Dito isso, a dimensão espiritual da formação continua, a meu ver, indispensável desde que se postula a ideia de que o que faz o humano – ou, se preferir, a autoproclamação de nossa humanidade – está numa transformação consciencial provocada pela tensão entre meu ser separado e distinto no espaço-tempo cultural e a dimensão cósmica de meu ser. Portanto, é na continuação de meus trabalhos que este silêncio poderá ser preenchido. (JOSSO, 2010, p.78).

### **Da música para a dança – a música da minha vida**

Essa pesquisa foi desenvolvida com vinte e dois alunos de Bacharelado e Licenciatura em Dança de uma universidade pública no sul do Brasil, dentro da disciplina Música I, durante o primeiro semestre de 2013.

O trabalho proposto aos alunos era que escolhessem uma música que tivesse relação com a dança, com algum momento do passado ou com o momento em que estavam vivendo; aquela que fosse “a música” da vida deles, que os inspirasse e que fizesse parte da história de suas vidas. A importância de evocar estas recordações e organizá-las em uma narrativa coerente em torno de um tema é muito bem explicitada por Josso (2004).

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Na disciplina de Música daquele semestre os alunos dos cursos de dança apresentaram a música escolhida e falaram sobre ela. Ao final do semestre, entregaram esta mesma narrativa por escrito contando a história, que já havia sido relatada em aula, para poder se utilizar nesta pesquisa. Semelhantemente à pesquisa realizada por Torres (2008), nas narrativas dos alunos estão contidas memórias musicais da infância, adolescência e de alguns, da vida adulta, buscando alguma relação com dança na vida deles.

Josso (2004) revela a importância de a narrativa oral ser posteriormente escrita. No momento em que a história é narrada oralmente, existe uma facilidade em relatar o vivido com as palavras para quem está escutando. Por outro lado, a passagem para a narrativa escrita é um processo solitário, que “parece reintroduzir a opacidade no *pensar nossa história*” (p. 173, grifo da autora). A narrativa oral admite uma objetivação inicial, enquanto a narrativa escrita fornece momentos de autorreflexão, pois existe um distanciamento do olhar sobre si mesmo. Além disso, “a narrativa escrita constitui um suporte particularmente adequado para a pesquisa” (p. 184), sendo fundamental para a realização da minha.

Selecionei alguns fragmentos das narrativas de cinco alunos, no sentido de ressaltar e analisar aspectos que envolvem as lembranças entre música e dança, que representam momentos-charneiras nas suas vidas, nomeadamente uma coreografia premiada, a última coreografia no ensino médio, a superação após a morte de um amigo e o sonho e a realização de cursar a faculdade de dança.

## **ANÁLISE DE DADOS**

As cinco narrativas que escolhi trazer neste artigo relatam momentos muito significativos no percurso da vida dos acadêmicos, chamados por Josso (1988, 2004) de momentos-charneira.

Quando comecei a analisar as narrativas, pensava somente em fazer uma relação das lembranças entre música e dança. Porém, aos poucos, fui percebendo o



significado que estas músicas tinham na vida deles, e que elas faziam parte de verdadeiros momentos-charneiras, como um marco em suas vidas.

Segundo Josso, esses momentos ou acontecimentos são “aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um ‘divisor de águas’ [...], uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação” (2004, p. 64).

Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, 1988, p. 44).

Estes são momentos onde pessoas conseguem reorientar seu comportamento, pensamento, ambiente, modo de ser e agir. Momentos que podem estar relacionados a situações boas ou ruins, momentos de conflitos e transformações.

## **Procedimentos**

A partir do conceito de momento-charneira, incluí também, na análise, as concepções de conexões e encontros trazidas pelas abordagens de Educação Musical e Espiritualidade. Assim, começando com uma primeira leitura dos dados, deixei emergir aqueles que se relacionavam com estes conceitos e concepções, sem deixar de considerar também aqueles que me surpreendiam e traziam novas perspectivas. Fundamentei esta visão de análise nos princípios trazidos por Mayring (2000), seguindo na mesma direção das análises de outros trabalhos com abordagens (auto)biográficas que temos realizado no grupo de pesquisas. Tomamos a abordagem da “análise de conteúdo”<sup>7</sup> segundo Mayring, considerando que, em

---

<sup>7</sup> Tanto em inglês como em português, *análise qualitativa de conteúdo* é um termo amplamente utilizado em muitas áreas, neste caso o autor não se refere ao que tradicionalmente conhecemos por análise de conteúdo, mas a ideia geral de que o conteúdo de uma narrativa deve ser analisado através de categorias que emergem de sua análise e são novamente testadas em um processo cíclico.



uma análise qualitativa, existe a possibilidade do uso de uma mesma categoria na análise dos dados de diferentes participantes da pesquisa. Como o autor aponta:

[...] dentro do enquadramento das abordagens qualitativas será de interesse central desenvolver os aspectos da interpretação, das categorias, o mais próximo possível dos dados. Dentro do escopo da análise qualitativa de conteúdo foram desenvolvidos procedimentos do desenvolvimento indutivo de categorias de análise que são orientados por processos redutivos formulados dentro da psicologia do processamento textual. (2000, p. 1).

Assim, as análises de dados são feitas por indução e proximidade dos dados, com as categorias emergindo de uma narrativa e a partir desta, procurando encontrar estas categorias nas demais narrativas, transversalizando os dados, de um para outro sujeito da pesquisa, sempre levando em conta o contexto de cada entrevistado.

Esse processo descrito por Mayring não suprime a intuição e a criatividade, mas coloca um direcionamento de rigor, apontando passos que devem ser dados pelo pesquisador:

Com a análise qualitativa de conteúdo nós queremos descrever os procedimentos da análise sistemática de texto, que tentam preservar os pontos fortes de análise de conteúdo em ciências da comunicação (referencial teórico, modelos passo a passo, modelos de comunicação, categorias de condução, os critérios de validade e confiabilidade) para o desenvolvimento de procedimentos qualitativos (desenvolvimento de categorias indutivas, sumarizando, análise de contexto, aplicação de categorias dedutivas), que são metodologicamente controladas. Esses procedimentos permitem uma conexão com etapas de análise quantitativa que pareça significativa para o pesquisador. (MAYRING, 2000, p. 6).

Considero ainda essa citação de Gibbs que vem muito ao encontro da maneira como analisei os escritos dos alunos:

A análise de narrativas e biografias acrescenta uma nova dimensão à pesquisa qualitativa, concentrando-se não apenas no que as pessoas disseram e em coisas e eventos que descreveram, mas na forma como fizeram, por que o disseram e o que sentiram e vivenciaram. Sendo assim, as narrativas possibilitam compartilhar o sentido que a experiência tem para

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



os entrevistados e lhes dar uma voz para que possamos vir a entender de que forma eles encaram a vida. (GIBBS, 2009, p. 95).

### ***Da tela do vídeo game para os palcos***

Minha música escolhida foi a trilha de um jogo de vídeo game, a trilha sonora do SUPER MÁRIO BROS. Essa trilha fez e ainda faz parte da minha vida. Obviamente comecei a ouvi-la quando pequeno, pois era um fiel *gamer* e jogava todos os dias em meu Super Nintendo, portanto, desde a minha infância. O bacana desta história é que depois de já ter começado a dançar e coreografar tive a ótima ideia de fazer um tributo ao jogo, dançando-o, na época com um parceiro de dança. Com essa coreografia fomos competir em diversos festivais de dança, tais como: Santa Maria em Dança, Santa Rosa em Dança, Santo Ângelo em Dança e em todos felizmente saímos vitoriosos. No decorrer das premiações tivemos a ideia de mandar a gravação da coreografia, de modo que fosse aprovada para permitir que competíssemos no Festival de Dança de Joinville. Fomos aprovados e melhor que isso, ainda ganhamos o festival. [...] Fomos ainda convidados para participar de um programa de uma emissora de TV e passamos para a segunda fase. Tudo isso conquistado junto a trilha do game. Não ganhamos o programa, mas tudo isso para mim foi uma experiência, um salto profissional inimaginável que me marcou muito, por isso de minha escolha no qual acredito que tenha sido a melhor dentre as tantas músicas já escutadas. (Pedro).

A narrativa de Pedro relata o quanto a trilha sonora de um vídeo game foi importante na vida de dele. Fica muito claro que sua vida profissional como dançarino se divide em antes e depois desta coreografia, sendo esta música parte do seu grande momento-charneira, o divisor de águas, tal como destaca Josso (2004).

### ***“A tal da Wannabe”***

A última coreografia realizada no ensino médio em (apenas) uma gincana escolar - diferente de uma competição famosa como o Festival de Dança de Joinville, onde Pedro conquistou o primeiro lugar -, essa música tem um significado muito especial para Cristina, pois marca a mudança da sua vida, de adolescente



para adulta, do ensino médio para o ensino superior: o início da sua carreira profissional como bailarina.

Escolhi *Wannabe*, das Spice Girls, mas não pelo estilo da música, nem pela letra. Escolhi porque essa música era uma das minhas trilhas sonoras para minhas mini coreografias limitadas pelo tamanho da sala de casa, entre o sofá e a TV.

Quando eu cheguei ao terceiro ano do ensino médio, já estava com a ideia fixa que iria fazer faculdade de dança. Eu sempre fui a bailarina da turma, que ficava piruetando em qualquer lugar da escola e sempre que tinha algum trabalho relacionado à dança eu me metia no meio. E nesse ano teria a gincana do colégio e uma das provas era criar uma dança. Eu estava com milhões de ideias, mas tive uma surpresa quando um dos meus colegas sugeriu a música e todo mundo aprovou: a tal da *Wannabe*. (Cristina).

### ***Superando uma perda: “infelizmente ficou só em nossos planos”***

Muitas vezes os alunos se emocionavam ouvindo as narrativas dos colegas. Sentimentos de saudade, de alegria e também de tristeza. Dois alunos apresentaram músicas relacionadas com a perda de um amigo. Um destes alunos foi Clarice, que apresentou uma música em que foi coreógrafa com um colega que veio a falecer pouco tempo depois. O desejo que tinham de continuar coreografando trilhas sonoras ficou apenas em planos.

Lembro vagamente que fui participar da minha primeira audição de Ballet e lá estava ele, sempre comigo [...] Como tínhamos gostos parecidos resolvemos coreografar a trilha do filme *Dirty Dancing Ritmo Quente The time of my life* (Donald Markowitz). E até ali eu tinha dançado somente Ballet. Quando começamos o trabalho coreográfico me encantei pela dança de salão, fizemos um trabalho árduo e cansativo, nos dedicamos de corpo e alma para aquele objetivo ser alcançado e foi com muito sucesso. No dia de nossa amostra de trabalhos dançamos a coreografia “NOSSO CORPO”, depois de vermos que deu certo, resolvemos coreografar somente trilhas sonoras de filmes, mas infelizmente ficou só em nossos planos. [...] Depois que o perdi fiquei um ano e meio sem dançar, até que um dia parece que uma voz sussurrou pra mim dizendo “*Por que você parou? Você é única! Dance pelo o que sempre acreditou! Dance por você, mas também dance por MIM!*” (Clarice)

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





Essa música estará para sempre marcada na vida de Clarice. Não como a boa lembrança de Pedro ou Cristina, mas com a saudade e a dor da perda. Após um tempo sem dançar, quase desistindo de seu sonho, ela decide retomar seu caminho, reorientar sua vida e sua relação com a dança. Momentos que ficaram marcados em sua vida.

### **“Eu quero ser feliz agora”**

Antes da existência dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança nesta Universidade, bailarinos desta cidade e região frequentavam outros cursos de graduação. Na primeira turma dos cursos de Dança haviam alunos já formados em outros cursos ou que trocaram de cursos, oriundos da Educação Física, Biologia, Comunicação Social, Jornalismo, dentre outras. Com a criação do novo curso, o desejo de mudar e voltar a dançar se misturaram com o medo e a insegurança do novo futuro.

A letra da canção é extremamente simples e fala sobre coisas essenciais como amor, tranquilidade, fé e desapego material. Por gostar muito dela, passei a ouvi-la com frequência e, quando estava cursando a graduação em Comunicação Social e percebi que não era a profissão que eu gostaria de exercer durante o resto da minha existência, fiquei muito angustiada. Nessa época, as frases do refrão de *Simple Man* ficavam repetindo-se na minha mente: “*E seja um homem simples; seja algo que você ame e entenda*”. E assim eu tive certeza de que precisava voltar ao plano de estudar dança, porque sempre foi algo que eu amo e compreendo, e dessa forma tive coragem de iniciar a minha profissionalização na área. (Priscila)

A letra dessa música (*Eu quero ser feliz agora*) fala de sonhos, da busca incessante da felicidade. Naquele momento da minha história marcou profundamente, pois estava passando por um momento de introspecção e reflexão (a crise dos quarenta anos de idade...), de rever o que já havia concretizado até então, e os sonhos que ainda desejava realizar. Dentre esses sonhos estava estudar a dança, surgiu à oportunidade de fazer o vestibular na UFSM, só faltava coragem. Encarar uma turma onde a maioria dos colegas provavelmente seria adolescente me assustava. O medo de que o corpo não respondesse as atividades práticas propostas, a falta de disponibilidade de horários, enfim, as inseguranças eram muitas. Nos momentos de desânimo, muitas vezes escutei essa música e, motivada, retomei a busca do meu sonho, que a cada aula do curso está sendo consumado. (Aline)

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Priscila trocou de curso. A letra da música, que são conselhos das mães e avós dos compositores, se assemelhava aos conselhos que a mãe de Priscila deu a ela em um período em que esteve doente e temia deixá-la órfã: *seja um homem simples*.

Mas para Aline não era tão simples. Ela já tinha cerca de 40 anos. Mãe de três filhas, cursando um mestrado, com um emprego público na área da saúde. O medo de passar por uma graduação outra vez com colegas bem mais jovens, o receio do corpo talvez não responder às práticas e a falta de horários livres eram algumas de suas inseguranças. Porém, isso mudou a partir do momento que escutou a música *Eu quero ser feliz agora*, de Oswaldo Montenegro, e assistiu ao clipe - que não é o clipe oficial da música<sup>8</sup> - no qual a bailarina trabalha em um bar cujo dono não a permite dançar, até o momento em que ela quebra um copo e decide correr até uma academia de dança e entregar-se ao seu sonho. Aline, então, tomou coragem e fez o vestibular, retomou a busca de seu sonho e tem se realizado a cada aula. A mensagem que ela passou para todos na turma no dia de sua apresentação foi esta: não adie seus sonhos, seja feliz agora!

Além destas alunas, outros alunos cujas narrativas não estão presentes neste texto também destacaram músicas que se tornaram o grande impulso para decisão de seguir na carreira como dançarino e cursar a faculdade de Dança. Músicas que marcaram suas vidas e os motivaram no momento de reflexão sobre esta decisão.

## **TRANSVERSALIZAÇÃO DE DADOS E APONTAMENTOS FINAIS**

Todas estas narrativas foram analisadas destacando os momentos-charneira que marcaram as vidas dos alunos de dança da disciplina que ministrei. Além dessa

---

<sup>8</sup> Clipe disponibilizado no link: [http://www.youtube.com/watch?v=loQqRTG\\_wmc](http://www.youtube.com/watch?v=loQqRTG_wmc)



lente teórica baseada em Josso (1988, 2004) também me aproximo dos relatos pelos viés da Espiritualidade e Arte, no qual destaco a ideia das conexões trazida por Snowber (2007) e dos encontros destacados por Boyce-Tillman (2007).

### **Conexões, encontros e momentos-charneira**

Para Snowber (2007) a experiência espiritual está ligada a uma conexão principalmente da pessoa consigo mesma. Se tomarmos pequenos trechos das narrativas dos alunos, vemos como a tarefa de falar sobre uma música importante em suas vidas parece conduzi-los a uma conexão consigo mesmo. “Tudo isso para mim foi uma experiência, um salto profissional inimaginável que me marcou muito” (Pedro). Pedro se conecta com a reflexão sobre ele próprio enquanto profissional antes e depois, localizando esse momento como marcante em sua carreira. Já para Cristina, ela diz: “sempre fui a bailarina da turma, que ficava piruetando em qualquer lugar da escola, e sempre que tinha algum trabalho relacionado à dança eu me metia no meio”. Ela entra em sintonia com as suas vivências de infância para localizar a sua “vocação” profissional em sua história de vida. Para Priscila, estudar dança se relaciona com os valores da música “Simple Man” que são os que ela também destaca como importantes para si mesma. Já Aline relaciona a música “Eu quero ser feliz agora” com a superação das inseguranças e do desânimo e acrescenta “retomei a busca do meu sonho, que a cada aula do curso está sendo consumado” (Aline). Desta maneira as músicas são instrumentos com os quais os alunos fazem reflexões sobre as suas “conexões” consigo próprios.

Os encontros que para Boyce-Tillman (2007, p. 1416) são “encontro com o Outro na música” também estão presentes principalmente nas parcerias para a coreografia, nos colegas de colégio que definem a aluna como bailarina, nas pessoas presentes ou não na narrativa, que auxiliam a escolha profissional pelo curso de dança e na amizade tão profunda que continua falando a sua reflexão mesmo depois da morte do companheiro:



Depois que eu o perdi fiquei um ano e meio sem dançar, até que um dia parece que uma voz sussurrou pra mim dizendo “*Por que você parou? Você é única! Dance pelo o que sempre acreditou! Dance por você, mas também dance por MIM!*” (Clarice).

Assim estes momentos-charneiras, que apontam uma virada na vida desses alunos de dança, estão repletos de conexões consigo próprios e encontros com os outros. Através do estudo da disciplina de Música utilizando a narrativa oral e escrita dessas histórias, me aproximei, por um lado, de Josso (1988, 2004), ao convidar os alunos a falarem e escreverem sobre momentos importantes que envolveram música em suas vidas, bem como da perspectiva da Espiritualidade e das Artes, ao tratar das relações nessas histórias dos alunos consigo mesmos e com os outros através das músicas.

### **Algumas considerações**

Não tenho certeza se esses alunos já tinham percebido a importância dessas músicas nas suas vidas, até o momento de se narrarem na disciplina. Alguns talvez sim. Mas outros parecem ter se dado conta na hora da busca pela música do real significado para eles.

Na disciplina busquei trabalhar uma abordagem de ensino de música que vai além dos materiais, construção e expressão, incluindo também os valores. Essas dimensões na proposta que abordei estão integradas dentro de um olhar de Educação Musical e Espiritualidade (BOYCE-TILLMAN, 2007). Para tanto, me utilizei de memórias musicais em um viés semelhante ao adotado por Torres (2008). Ao analisar as memórias musicais relatadas pelos acadêmicos de dança escolhi a perspectiva dos momentos-charneiras de Josso (1988, 2004).

A partir do momento-charneira o sujeito passa por uma reorientação na sua maneira de pensar o seu meio e de pensar em si (JOSSO, 1988). Para estes alunos, a música faz parte de uma vitória, de uma passagem de um tempo para outro, de um recomeço, de uma mudança, de uma nova chance de ser feliz. Assim, estudar



música para os meus alunos não foi apenas se aproximar de uma linguagem em sons, mas de múltiplas conexões e encontros entre as pessoas e as músicas, ampliando a ementa original da disciplina sem deixar de trabalhar os aspectos rítmicos originalmente propostos. Esta experiência soma-se aos esforços que temos feito entre os docentes universitários do grupo de pesquisas, de conjugar abordagens de Educação Musical e perspectivas (auto)biográficas nas nossas práticas do ensino superior e de pesquisa. Nessa direção pretendemos contribuir para os debates sobre formação de artistas e professores capazes de refletir sobre suas práticas.

Ouvir nos últimos dias de aula os alunos contarem que essa atividade, que no início pareceu ser tão simples - uma memória musical – despertou-lhes tantos sentimentos, proporcionou-lhes conhecer uns aos outros e reconhecerem a si mesmo. O sentimento de gratidão deles por esta atividade, por perceberem a importância e ligação entre música e dança, o reconhecimento dos momentos-charneira em suas vidas, foi um dos melhores momentos enquanto docente desta disciplina. Momentos de trocas, de aprendizagens, de formação, de autoformação, de sentimentos, de alma, de música, de ritmo, de dança.

### **Referências:**

ALVES, Nilda. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaços-tempo de processos curriculares In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.) *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: DP et alii; FAPERJ, 2010, p. 185-206.

BOWMAN, Wayne D. Why Narrative? Why Now? *Research Studies in Music Education*, n. 27, p. 5-20, 2006.

BOYCE-TILLMAN, June. Spirituality in the Musical Experience. In. BRESLER, Liora (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p. 1405-1422.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



BRESLER, Liora. Embodied Narrative Inquiry: A Methodology of Connection. *Research Studies in Music Education*, n. 27, p. 21-43, 2006.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean D.; HE, Ming Fang. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997.

DOSSÊ, François. *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GIBBS, Graham. *Análise de Dados Qualitativos*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

JOSSO, Marie Christine. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 35-49.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

LOURO, Ana Lúcia. Improvisando sobre um tema de Larrosa: diários de aula numa disciplina sobre 'narrativas de si' na pesquisa em educação musical. *Revista Educere et Educare*, n. 16, v. 8, p. 479-497, 2013.

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. A "narrativa de si" na pesquisa em Educação Musical: algumas reflexões a partir de uma disciplina de investigação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21. Pirenópolis, 2013. *Anais eletrônicos...* Pirenópolis: UNB, 2013, p.12-21.

MARYING, Philipp. *Qualitative Content Analysis*. Forum Qualitative Sozialforschung. v.1, n.2, art. 20, p. 1-7, 2000. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> Acesso em: 28 nov. 2013.

OLIVEIRA, Valeska F.; OLIVEIRA, Vânia F.; FABRÍCIO, Laura E. O. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena. Menna Barreto (Org). *A Aventura (Auto)Biográfica: Teoria e Empiria*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

SMALL, Cristopher. Musicking: A ritual in Social Space. Disponível em <<http://jlarrystockton.com/Stocktoj/small.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2014.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



SNOWBER, Celeste N. The Soul Moves: Dance and Spirituality in Educative Practice. In. BRESLER, Liora (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007, p. 1449-1456.

STAUFFER, Sandra L.; BARRETT, Margaret S. Narrative Inquiry in Music Education: Toward Resonant Work. In: BARRETT, Margaret S.; STAUFFER, Sandra L. *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. New York: Springer, 2009, p. 19-29.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 237-258.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques. Momentos-charneiras e memórias musicais: encontros e conexões nas narrativas de acadêmicos em dança. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.506-527, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



**SISTEMA LABAN/BARTENIEFF DE ANÁLISE DE  
MOVIMENTO: GRANDES TEMAS - CAMINHOS  
PARA UMA PRÁTICA CRIATIVA DE DANÇA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LUÍSA FEDRIZZI EL ANDARI**





## **SISTEMA LABAN/BARTENIEFF DE ANÁLISE DE MOVIMENTO: GRANDES TEMAS - CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA CRIATIVA DE DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Luísa Fedrizzi el Andari<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este estudo apresenta considerações a partir de propostas de trabalho com dança para crianças de quatro a seis anos, que se encontram na Educação Infantil. A temática principal destas propostas parte dos Grandes Temas do Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento. Verificam-se referenciais nacionais para a Educação Infantil; apresentam-se ideias de autores que refletem sobre a dança no contexto escolar; e são apontados possíveis caminhos para a prática criativa do Sistema Laban/Bartenieff com crianças dentro do contexto supracitado. As propostas são aplicadas e verificadas em duas escolas de educação infantil da cidade de Caxias do Sul – RS.

**Palavras-chave:** Dança-educação; Educação Infantil; Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento.

## **LABAN/BARTENIEFF SYSTEM OF MOVEMENT ANALYSIS: GREAT THEMES – PATHS FOR A CREATIVE DANCE PRACTICE IN THE INFANT EDUCATION**

**Abstract:** This study presents considerations about some proposals for dance teaching to four-to-six-year-old children in the Infant Education in Brazil. The main subject of these proposals is the Great Themes of the Laban/Bartenieff System of Movement Analysis. The National Infant Education Curriculum Framework is verified. Ideas from authors that reflect on dance in the school context are presented. Possible ways to a creative practice of the Laban/Bartenieff System of Movement Analysis with children are presented. The proposals are applied and verified in two Infant Education Schools in the city of Caxias do Sul (Rio Grande do Sul – Brazil).

**Keywords:** Educational dance; Childhood education; Laban/Bartenieff System of Movement Analysis.

### **Introdução**

A Educação Infantil é uma etapa escolar de grande importância, visto que as experiências vividas nesta fase influenciam diretamente o desenvolvimento e a formação do ser humano. Atuando como professora de dança na educação infantil, há quatro anos, percebo o Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento (Sistema L/B) como um grande campo de pesquisa, investigação e contribuição para o trabalho criativo que desenvolvo com crianças no ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Luísa Fedrizzi el Andari - Formada no Curso Normal (Magistério) pelo Colégio São Carlos - Caxias do Sul/RS. Licenciada em Dança - graduação - pela ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) - Canoas/RS. Especialista em Sistema Laban/Bartenieff - pós-graduação - pela FAV (Faculdade Angel Vianna) - Rio de Janeiro/RJ.



No presente estudo realizo uma reflexão crítica acerca de minha pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso<sup>2</sup> da pós-graduação em Sistema L/B, que trata de uma abordagem didática e metodológica desse Sistema em aulas de dança com crianças de quatro a seis anos no contexto escolar, com foco nos quatro Grandes Temas que envolvem todo o Sistema: Interno-Externo, Ação-Recuperação, Função-Expressão, Mobilidade-Estabilidade. Na referida monografia, foram apresentadas quatro propostas de trabalho (uma para cada Grande Tema), com duração de cinco, seis ou mais aulas cada, descrevendo, passo a passo, as atividades que foram trabalhadas com três turmas de crianças das idades citadas acima, duas da Escola de Educação Infantil ABC e uma da Escola de Educação Infantil Crescer (ambas localizadas na cidade de Caxias do Sul – RS). Neste artigo, faço uma reflexão pós-prática de todas essas atividades, e busco situar o leitor sobre a realidade brasileira do ensino da dança, apontando alguns suportes encontrados para meu trabalho. Assim, além da abordagem do próprio Sistema e da apresentação dos quatro Grandes Temas, considero no processo desta pesquisa os Referenciais Curriculares Nacionais (brasileiros) para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, todos estes previstos pelo Ministério da Educação, além de reflexões de alguns autores acerca da prática docente da dança no contexto escolar.

Busco analisar criticamente a viabilidade e a importância do trabalho com os Grandes Temas do referido Sistema, abordando o movimento e a dança como um caminho de percepção acerca da relação entre o indivíduo, o outro e o espaço.

## **O Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento**

O Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento (Sistema L/B), segundo Bartenieff (2002), proporciona um conhecimento aprofundado sobre o corpo em movimento. Ele pode ser abordado por questões didáticas e metodológicas a partir de quatro categorias que se modificam mutuamente e que nos permitem observar,

---

<sup>2</sup>AUTOR. Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento: Grandes temas – caminhos para uma prática criativa de dança na educação infantil. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Faculdade de Dança Angel Vianna, Rio de Janeiro, 2018.



descrever, criar, experimentar, analisar e registrar o movimento humano. São elas: Corpo, Esforço, Forma e Espaço. Em inglês: Body, Effort, Shape, Space, (BESS).

O estudo do movimento a partir de cada categoria nos indica um caminho de respostas para as seguintes perguntas: *o que se move* = Categoria Corpo; *como se move* = Categoria Esforço; *com quem se move* = Categoria Forma; e *onde se move* = Categoria Espaço.

## Os Grandes Temas

Existem quatro Grandes Temas que envolvem e permeiam todos os aspectos do Sistema Laban/Bartenieff (Sistema L/B). São eles: Interno/Externo, Ação/Recuperação, Função/Expressão e Mobilidade/Estabilidade. Não estão aqui apresentados em ordem de importância, visto que não há hierarquia entre eles.

*Interno/Externo:* Segundo Hackney (2002), são reflexos um do outro e estão sempre em uma relação criativa, o que proporciona coerência e significado ao movimento humano. Miranda (2008) acrescenta que o suporte do corpo não está dentro dele; ele existe a partir da troca permanente com o fora-dentro de si. Nas aulas para crianças, deseja-se que o aluno/dançarino esteja consciente de suas sensações enquanto interage com o meio. Conforme Fernandes (2006), “é a partir deste diálogo Interno/Externo que ocorre o aprendizado corporal”.

Para o trabalho em dança, com enfoque nesse tema, algumas perguntas podem auxiliar no trato com alunos, como sugestão de Hackney (2002): “Como esse movimento que você vem fazendo é dentro de você? Que significado ele tem para você? Quando você ouve a palavra interno ou a palavra externo, o que vem à mente?”

*Ação/Recuperação:* Outro grande tema trata dos conceitos e das relações entre Ação/Recuperação, o qual “refere-se ao processo ou tendência natural de recuperar-se de alguma atividade através de qualidades complementares ou diferentes, estabelecendo um ritmo de equilíbrio no corpo” (FERNANDES, 2006, p. 266).

Cox e Studd (2013) lembram que Ação e Recuperação são relativas e diferentes para cada um, pois aquilo que é a Recuperação para uma pessoa pode ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



não ser para outra. Independente de qual movimento seja a Ação e qual seja a Recuperação, Hackney (2002) afirma que uma seguida pela outra é um ciclo natural do corpo, para que o mesmo possa se reabastecer e para manter a vitalidade do movimento.

*Função/Expressão:* Cox e Studd (2013) contextualizam a Função como o lado anatômico do movimento (que inclusive pode ser analisado cientificamente), estando relacionada ao “que” se move. Já a Expressão trata mais do “como” e do “por que” o movimento acontece. Fernandes (2006) aponta que “a expressividade e a funcionalidade estão em constante relação”. É interessante que o professor/mediador tenha a consciência de que, ao aprimorar a função de um membro do corpo, como, por exemplo, fortificando a musculatura, conseqüentemente poderá melhorar também a expressão deste membro em movimento. Da mesma forma, enfatizar a expressão em determinada movimentação pode aperfeiçoar aspectos relativos à função.

Miranda (2008) aponta que há uma necessidade de vida (expressão) em todos os movimentos, até mesmo nas ações cotidianas conhecidas como funcionais (caminhar, sentar, levantar), o que vai ao encontro da afirmação de Bartenieff apud Hackney (2002), de que corpo não é um símbolo de expressão, mas sim a própria expressão. Conforme sugestão de Hackney (2002), algumas perguntas podem auxiliar no trabalho com alunos. “De que se trata esse movimento para você? Como a função está lhe ajudando a se expressar no mundo? Como a expressão está realmente *funcionando* para você?”

*Mobilidade/Estabilidade:* São opostos que se complementam, pois “todo movimento contém os dois conceitos, Mobilidade e Estabilidade, um tornando o outro possível.” (FERNANDES, 2006, p. 268). É importante frisar que estabilidade não significa falta de movimento, porque mesmo o conceito de “ficar parado” é dinâmico. Este tema, segundo Fernandes (2006) está ligado aos conceitos de fluxo contido e fluxo livre, pois nos remete a questões como: “Quando ficar parado? Quando mover-se?”. Cox e Studd (2013) exemplificam esta relação: se uma pessoa está com medo de cair, normalmente ela contém o fluxo. Porém, isso aumenta as chances de ela cair, pois não fica com o corpo disponível para se acomodar às mudanças de peso e de espaço que talvez sejam necessárias para o momento.

ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



A dualidade entre mobilidade e estabilidade trata de oscilações, “onde a estabilidade é percebida como estabilidade móvel, uma frequência mais calma, que refreia a mobilidade enlouquecida”. (MIRANDA, 2008, p. 42). Hackney (2002) traz como exemplo um ditado popular que fala que há dois presentes que precisamos dar às crianças: raízes e asas. A autora afirma que é necessário focar nos elementos de estabilidade e mobilidade e, principalmente, na relação entre eles. Pois abordar a estabilidade faz com que a mobilidade se torne mais disponível, visto que um senso de enraizamento promove segurança e sensação de liberdade, já que há suporte.

### **A Dança na Escola de Educação Infantil: Contexto Brasileiro**

A inclusão da dança na disciplina de Arte no Brasil vem sendo um desafio para os profissionais da área de Licenciatura em Dança que estão ingressando nas escolas. Na Educação Infantil, a dança é comumente trabalhada como uma brincadeira ou uma atividade física pelos próprios professores de sala de aula. Marques (2012) comenta que, historicamente no Brasil, a área da dança é marcada pela falta de profissionais qualificados para ensiná-la e, como consequência, frequentemente deixada a cargo de professores com outras formações, como Pedagogia, Educação Física ou Arte, que em sua maioria não tem a experiência ou a reflexão pedagógica sobre as especificidades da dança.

No Brasil, existe um documento norteador para o trabalho com a Educação Infantil, chamado de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>3</sup> (abreviado pela sigla RCNEI), escrito em 1998. Este documento apresenta um conjunto de reflexões acerca do contexto educacional, para crianças de zero a seis anos, traçando objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores. Analisando o RCNEI (1998), percebe-se que não está previsto especificamente o ensino da dança para as crianças da maneira como estão previstas a música e as artes visuais. Porém, os capítulos que tratam sobre o movimento e a expressividade das crianças aborda a dança como uma das maneiras de desenvolvê-lo.

---

<sup>3</sup> O documento pode ser consultado através do link: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>  
ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



O documento, que é norteador para o trabalho com Educação Infantil em todo o Brasil, apresenta um capítulo inteiro dedicado ao movimento da criança. Em contradição, a dança não é conteúdo obrigatório. E, quando a dança aparece como uma sugestão ou possibilidade, não há menção sobre qualquer exigência de um profissional especializado, graduado em Licenciatura em Dança. Percebe-se que o que se solicita que os professores de educação infantil, formados em pedagogia, trabalhem com os alunos em termos de movimento, poderia ser mais eficaz e melhor trabalhado por um profissional com capacitação específica da área da dança. O ensino especializado da dança nas escolas de educação infantil, sob coordenação de um profissional da área, é subentendido como serviço opcional, e as escolas que oferecem essa atividade a apresentam como um diferencial.

Para as crianças de 4 a 6 anos, são traçados pelos RCNEI alguns objetivos para o desenvolvimento do movimento. São eles:

Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. (RCNEI, 1998, P 27).

Ao analisá-los, impossível não relacioná-los com os conteúdos do Sistema Laban/Bartenieff, pois suas temáticas contemplariam os objetivos desejados. O trabalho realizado por um profissional específico da dança vai ao encontro da afirmação encontrada nos RCNEI:

[...] é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento. A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes



grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. (RCNEI, 1998, p. 30).

Assim, entendo que é interessante que o trabalho com dança não aconteça somente através da cópia e repetição. Ao contrário, deve proporcionar momentos de exploração e descoberta, com improvisações direcionadas, concordando com o que preveem os Referenciais: “A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos.” (RCNEI, 1998, p. 30)

Também há no Brasil, lançados recentemente - em 2018 - outros dois documentos norteadores: a Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup> e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil<sup>5</sup>. Na Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2018) são abordados como um campo: o corpo, os gestos e o movimento, apresentando o fato de que as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos, formam relações, expressam seus sentimentos, produzem conhecimento sobre si e o mundo, através do corpo. O documento aponta, ainda, a dança como uma das maneiras de entrelaçar corpo, emoção e linguagem. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil estão divididos em áreas focais. A área focal 4 – Currículos, Interações e Práticas Pedagógicas - está subdividida em princípios, sendo que um deles é chamado de *Qualidade das Interações*. Dentro deste princípio são apontados parâmetros para o professor. Destaco o parâmetro 4.2.12: “Possibilitar que crianças expressem seus sentimentos e pensamentos e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar” (Ministério da Educação, 2018, p. 50). Encontro, a partir destes dois documentos acima citados, um suporte para validar a importância do trabalho da dança na educação infantil, entendendo que o movimento e a dança são formas de linguagem e vias diretas para a expressão de sentimentos e pensamentos.

## **A Dança na Escola: Reflexões**

---

<sup>4</sup> O documento pode ser consultado através do link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<sup>5</sup> O documento pode ser consultado através do link:

[https://undime.org.br/uploads/documentos/phpL4cLyK\\_5c3e0fd376fd9.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phpL4cLyK_5c3e0fd376fd9.pdf)

ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



O movimento é essencial quando se diz respeito ao universo infantil. Ossona (1998) comenta que mover-se está associado à inteligência e aos sentimentos, assim como com a capacidade de estabelecer comunicação e conexões. Por isso a exploração de movimentos aumenta o potencial expressivo do ser humano.

De acordo com Laban (1985 apud MARQUES, 2001), a criança e o adolescente precisam ter a oportunidade de expressar suas subjetividades enquanto corpos que dançam, experimentam exploram e se conhecem. Neves (2006) afirma que a dança contribui para a criação e ampliação do vocabulário pessoal de movimento do aluno, assim como para a criação da identidade, valorizando e respeitando as individualidades. Pois “cada um deve acreditar ser uma pessoa que é dançarina, e não um dançarino que é uma pessoa” (FERREIRA, 2008, p. 108). Reconhece-se que todo ser humano carrega consigo uma vasta experiência, independente do seu tempo de vida; ignorar este conhecimento que vem agregado ao corpo é transformar a dança em algo impessoal. Bertazzo (2014) concorda, pois afirma que mesmo em exercícios de movimentos orientados, manifestam-se as histórias individuais de cada corpo. Valorizar as bagagens de cada um, mesmo que para isso surjam múltiplas diferenças, é enriquecer o ensino e formar cidadãos criativos, sensíveis e conscientes.

Quanto à postura do professor, Marques (2001) afirma que o educador que atua como mediador, e não como transmissor/detentor do conhecimento, proporciona ao educando uma compreensão mais abrangente do que é dançar. Identifico, portanto, que manter os alunos motivados, conscientes e descobridores, desde cedo, de suas próprias limitações e possibilidades é um dos mais importantes papéis do professor de dança da educação infantil, e o trabalho com o Sistema Laban/Bartenieff pode ajudar nesse processo.

### **Análise Crítica: Reflexões pós-prática docente de dança com crianças de quatro a seis anos, a partir dos Grandes Temas**

Foram realizadas, durante o primeiro semestre de 2018, práticas de dança embasadas nos Grandes Temas do Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento em duas escolas da cidade de Caxias do Sul – RS - Brasil: Escola de ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





Educação Infantil ABC e Escola de Educação Infantil Crescer, com autorização das direções de ambas as escolas.

*Interno/Externo:* Esta proposta teve como base a exploração de dois objetos diferentes: a pena e a pedra, como estímulos para a compreensão do conceito de Interno-Externo. Foram objetivos desta proposta: explorar o movimento corporal, tendo como estímulo inicial a pedra e a pena como objetos e o conceito de Interno-Externo como suporte teórico; e perceber a relação contínua de trocas entre Interno-Externo.

As aulas passaram pelas seguintes etapas: sentindo na pele o peso da pena e o peso da pedra; observando a pena e a pedra com a intervenção do sopro e representando em movimento; observando a queda do objeto ao chão e representando em movimento; e investigando o movimento corporal a partir dos objetos pena e pedra.

Destaco que as trocas entre Interno e Externo acontecem todo o tempo nas aulas de dança com as crianças. Com o trabalho realizado, o que mudou foi a compreensão e a consciência das crianças de que estes aspectos existem e fazem parte de suas vidas. Como exemplo, apresento o relato de um aluno que percebeu que, no parquinho, quando um colega começava a se movimentar como pedra (objeto associado durante as atividades da aula de dança com peso forte, espaço direto e tempo rápido), parecia que ele e todos ficavam mais agitados, acordados e acelerados. Mas quando acabava o recreio e a professora começava a respirar e caminhar como uma pena (objeto associado durante as aulas com o peso leve, espaço indireto e tempo lento), chamando-os, ele já ia aos poucos se acalmando, e achava que os colegas também. Ou seja, houve a percepção de que um estímulo externo afetava não só a sua dinâmica interna como a dos colegas. E vice-versa.

*Ação/Recuperação:* Esta proposta teve como base a exploração de diferentes animais: girafa, tigre, tartaruga, lebre, bicho-preguiça, formiga, elefante e pulga, como estímulos para a compreensão do conceito de Ação/Recuperação. Foram objetivos: experimentar movimentações que se complementam em um ciclo de ação-recuperação, inspiradas em imagens de animais; e perceber a importância da realização de atividades contrastantes, porém complementares, para manter a vitalidade e a energia nos movimentos.

ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



As aulas passaram pelas seguintes etapas: conhecendo a girafa e o tigre; relembando e explorando a girafa e o tigre; conhecendo outros animais; explorando os animais; criando novos animais; improvisando a partir dos animais. Foram utilizadas imagens impressas e vídeos dos animais para auxiliar na compreensão.

Aqui também cabe um destaque: analisando as colocações das crianças, percebi que, por mais que não usassem exatamente a nomenclatura de Ação-Recuperação, elas estavam sentindo este ciclo no corpo e compreendendo a sua importância. Observei que isso as mantinha mais tempo em movimento e engajadas na atividade. Reflito que o ciclo de Ação-Recuperação não estava acontecendo somente no sentido de manter os seus corpos ativos e disponíveis para o movimento, mas também tinha um papel muito importante de manutenção da atenção e do engajamento interno das crianças, que ao se recuperarem constantemente, não apresentavam dispersão (o que é muito comum nesta idade, em atividades muito repetitivas).

*Função/Expressão:* Esta proposta teve como base a execução de tarefas relacionadas a desenhos do corpo no espaço e mapas de movimento como estímulos para a compreensão e exploração do conceito de Função/Expressão. Foram objetivos: relacionar a função de movimento, a partir do desenho no papel, com suas habilidades expressivas; e perceber que funcionalidade e expressividade estão em constante relação.

As aulas passaram pelas seguintes etapas: movimentando o corpo a partir da letra do nome; explorando o desenho da letra com o corpo; criando o mapa de movimento; adicionando expressão ao mapa de movimento; e explorando os mapas de movimento. As aulas contaram com folhas de papel e giz de cera.

O destaque, nesse caso, é que, durante as práticas nas escolas de educação infantil ABC e Crescer, foi possível identificar que a Expressão faz parte do dia a dia das crianças. Mas às vezes, por estarem concentradas na Função (preocupação com as habilidades funcionais do corpo), acabavam contendo as suas expressividades. Da mesma forma, ao adicionarem Expressão, algumas vezes se perdiam na tarefa que estava sendo realizada. O grande desafio foi auxiliá-las a encontrar um equilíbrio. Percebo que este se encontra justamente na transição entre Função e Expressão, uma dando suporte para outra. É interessante que seja dado ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



um tempo significativo para a prática de movimentos, para que as crianças fiquem seguras e tenham tempo para treinamento das habilidades funcionais necessárias e então possam desprender-se e adicionar Expressão.

*Mobilidade Estabilidade:* Esta proposta teve como base a exploração de alguns dos Padrões Neurocinesiológicos de Desenvolvimento<sup>6</sup> (categoria Corpo) relacionados a animais, como estímulos para a compreensão do conceito de Mobilidade/Estabilidade. Foram objetivos: experimentar a Estabilidade como um suporte para a Mobilidade, construindo um senso de enraizamento que proporcione a liberdade de movimentação; bem como perceber a relação entre Mobilidade e Estabilidade, reconhecendo que uma complementa e potencializa a outra.

As aulas passaram pelas seguintes etapas: conhecendo o Padrão Homólogo (divisão parte superior/parte inferior); conhecendo o Padrão Homolateral (divisão lado direito/lado esquerdo); conhecendo o Padrão Contralateral (cruzado); explorando os três Padrões trabalhados; e utilizando jogos a partir dos conceitos estudados. Foram utilizadas fitas coloridas amarradas nos corpos das crianças para auxiliar na compreensão.

Aqui destaco que, quanto ao tema Mobilidade-Estabilidade, a consciência de movimento e de corpo gerada através das atividades possibilitou que enxergassem seus corpos como ferramentas com duas habilidades complementares: uma para mover-se e outra para estabilizar-se. As atividades exploradas ajudaram as crianças a tornarem-se capazes de separar seus corpos em partes para usá-las como um todo, mantendo relações onde uma parte é suporte de outra, e vice-versa. Percebi meus alunos envolvidos na experimentação, e ousou dizer que a exploração deste tema foi a que mais lhes trouxe a consciência de que estavam tendo descobertas individuais, pois mostraram-se, em outros momentos após estas aulas, mais cientes de suas limitações e de suas possibilidades; assim como mais estimulados a

---

<sup>6</sup> É possível observar uma relação entre o desenvolvimento do ser humano e a evolução das espécies, ou seja, uma relação entre ontogênese e filogênese. Aspectos do movimento que estão presentes nos animais, partindo de um organismo unicelular (como a ameba), para um peixe, um anfíbio, um réptil até o mamífero se assemelham a aspectos do movimento do ser humano durante o seu desenvolvimento, sendo que “durante seus primeiros anos de vida, a criança move-se de uma forma gradualmente mais complexa, organizando os padrões motores e estabelecendo a estrutura de seu sistema neuromuscular” (FERNANDES, 2006, p. 56).



desenvolverem por caminhos próprios as habilidades de equilíbrio, movimento e demais desafios corporais através do jogo (que para eles é pura diversão!) que alterna entre onde sentir-se móvel e onde sentir-se estável.

### **Considerações finais**

A dança possui papéis educacionais fortíssimos. Como educadores, precisamos saber aproveitá-la como ferramenta para formar cidadãos criativos, sensíveis e conscientes sobre si mesmo e sobre os outros. Penso que esse é o ponto chave da dança-educação: ser uma área de conhecimento que dá ferramentas aos alunos para aprimorarem aspectos sociais, cognitivos, emocionais, físicos e pessoais. Reconheço a importância de nós, profissionais da dança voltados ao contexto escolar, lutarmos constantemente para a validação do nosso trabalho, conectando aquilo que acreditamos com materiais de referência ao ensino, como experimentei fazer ao citar os documentos nacionais publicados pelo Ministério da Educação e ao relacioná-los com meu trabalho.

Encontro no Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento um grande suporte para realizar minha função de educadora da área de Dança/Arte na Educação Infantil. Como um pilar forte que sustenta uma construção de vários andares, percebo que este Sistema vem sendo a base sólida para ideias criativas e fundamentais do meu trabalho com dança.

Destaco como aspecto indispensável para o bom rendimento das aulas a presença da ludicidade; isso facilita o processo de aprendizagem e aumenta o interesse das crianças. É interessante observar que a ludicidade está intimamente relacionada ao tema Função-Expressão, pois é uma ferramenta para dar cor, emoção e expressão às atividades funcionais que são também fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

A abordagem criativa dos Grandes Temas do Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento, trazendo conceitos pertencentes às quatro categorias (Corpo, Esforço, Forma e Espaço) é viável e de grande importância, proporcionando benefícios aos alunos. Afinal, a contribuição acontece na medida em que a criança experimenta, através do movimento, a exploração do corpo, do espaço e da relação



com o outro, ou seja, na medida em que o movimento se relaciona diretamente com aspectos expressivos nos âmbitos emocional, cognitivo e afetivo.

O Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento é uma ferramenta interessante e de muito potencial para desmistificar algumas questões do ambiente escolar, e para transformar as classificações de “bom” e “ruim” em “modos diferentes de ser”. Quando a criança experimenta no corpo uma maneira diferente de se movimentar, a transformação acontece. Ela passa a entender que há outros padrões e a ter a opção de ser diferente, e também compreende o outro, que não é igual a si. Não quer dizer que precise ou que vá desejar mudar, mas conhece a possibilidade de fazê-lo. Isso é transformador; ousa dizer que não só para o próprio indivíduo, mas para toda a sociedade da qual ele faz e fará parte.

Identifico que, com crianças de quatro a seis anos, não é necessário trabalhar com a nomenclatura do Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento para alcançar os objetivos propostos, apesar de ter também percebido que é possível fazê-lo.

Os Grandes Temas do Sistema estão presentes não só intencionalmente nas aulas de dança, como também naturalmente na vida. As trocas existentes entre o Interno e Externo, o jogo constante entre Estabilidade e Mobilidade, o ciclo interminável de Ação e Recuperação, a íntima relação entre Função e Expressão fazem parte do dia a dia das crianças da Educação Infantil. Elas também fazem parte da relação entre o professor, o seu planejamento e os alunos. As trocas constantes entre Interno e Externo possibilitam sentir a fluidez ou não das atividades, assim como permitem avaliar a apreensão dos conteúdos por parte dos alunos e a sensação do próprio professor a partir da aula que está ministrando. O jogo entre Ação e Recuperação permite o bom andamento das aulas, e isto vai além da manutenção da energia das crianças, uma vez que a variação e originalidade no planejamento também revitaliza o educador na sua tarefa de mediar conhecimentos.

A transição constante entre a Mobilidade e a Estabilidade pode ser pensada como a dualidade entre manter uma rotina (que é importantíssima para as crianças de quatro a seis anos) bem como trazer mudanças, novos olhares e mobilizar os alunos rumo a novos conhecimentos. O foco constante dos educadores em desenvolver habilidades funcionais necessárias a essa etapa do desenvolvimento

ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



infantil de maneira lúdica, estimulando a expressividade e a liberdade de movimentação caracteriza o tema Função-Expressão.

Não podemos parar de nos questionar sobre o nosso trabalho. O importante é definir o que se deseja ensinar e a estrada principal que se pretende seguir. Paradas, desvios, ou até mesmo voltar ao início para depois continuar, é normal. Não é a quantidade de erros e acertos que define o bom ou o mau professor. Entramos em sala de aula pelos alunos. Não adianta de nada seguir nessa estrada da educação sozinhos, imaginando que fazemos um bom trabalho quando apresentamos a nós mesmos um planejamento utópico; precisamos seguir nesta estrada na companhia dos alunos. Por isso o roteiro deve ser traçado pensando no seu desenvolvimento e nas suas potencialidades.

Percebo, portanto, os Grandes Temas do Sistema Laban/Bartenieff de Análise de Movimento como os caminhos para conectar conteúdos e ampliar as possibilidades do trabalho de dança com as crianças.

### Referências:

BARTENIEFF, Irmgard. *Body Movement: coping with the environment*. 1.ed. Nova Iorque, Routledge, 2002.

BERTAZZO, Ivaldo. *Gesto orientado: reeducação do movimento*. São Paulo: Edições SESC, 2014.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COTTIN, Raphael. *Reflections on the shape realm of Laban Movement Analysis (LMA) and how symbols are used to represent it*. Supervisão de pesquisa Ângela Loureiro. Tradução Pauline Reeder. 2012.

COX, Laura, STUDD, Karen. *Everybody is a body*. Indianapolis: Dog Ear Publishing, 2013.

DALBY, John; NEWLOVE, Jean. *Laban for all*. Nova Iorque: Routledge, 2004.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



\_\_\_\_\_. *Criatividade, conexão e integração*: uma introdução à obra de Irmgard Bartenieff. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.). *Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde*, 2.ed. Curitiba: Juruá, 2010. p. 34 – 48.

FERREIRA, Ângela. *Dança criativa – Uma nova perspectiva do ensino e da criação*. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Orgs). *Dança e Educação em Movimento*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves. *Rudolf Laban: Uma vida dedicada ao movimento*. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006. p. 39 – 50.

HACKNEY, Peggy. *Making connections: total body integration through Bartenieff Fundamentals*. 1.ed. Nova Iorque: Routledge, 2002.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. 5.ed. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf Von; ULLMANN, Lisa. *Dança educativa moderna*. Ed. corrigida e ampl. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. In: MARQUES, Isabel A. *Ensino da dança hoje: textos e contextos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Linguagem da dança: arte e ensino*. 1.ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 52 – 63.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2018.

MIRANDA, Regina. *Movimento expressivo*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.

\_\_\_\_\_. *Corpo-espaço: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbetes RCN para a Educação Infantil*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São

ANDARI, Luísa Fedrizzi el. *Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil*. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.  
Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/rcn-para-a-educacao-infantil/>>. Acesso em: 27 de abr. 2018.

MOMMENSOHN, Maria. Corpo trans-lúcido: uma reflexão sobre a história do corpo em cena. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006. p. 105 – 118.

NEVES, Renata M. S. Dança é para todos. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006. p. 235 – 242.

OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. 4.ed. São Paulo: Summus, 1988.

PETRELLA, Paulo. Prefácio. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006. p. 11 – 14.

PRESTON-DUNLOP, Valerie Monthland. *A handbook for modern educational dance*. 1.ed. U.S.A.: Plays Inc., 1980.

RENGEL, Lenira. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006. p. 121 – 130.

SILVA, Sonia. O movimento que recria o mundo: um colóquio pedagógico-musical entre Laban e Koellreutter. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006. p. 211 – 222.

SILVEIRA, Saulo Os princípios e fundamentos corporais Bartenieff como precursores de uma poética inclusiva. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.). *Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde*, 2.ed. Curitiba: Juruá, 2010. p. 49 – 61.

ANDARI, Luísa Fedrizzi el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: Grandes Temas - Caminhos para uma Prática Criativa de Dança na Educação Infantil. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.529-544, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





## AS PAISAGENS DE PINA BAUSCH

MARCELO DE ANDRADE PEREIRA  
MAURÍLIO BERTAZZO SCHUQUEL  
ANA PAULA PARISE MALAVOLTA



## AS PAISAGENS DE PINA BAUSCH

*Marcelo de Andrade Pereira<sup>1</sup>*

*Maurílio Bertazzo Schuquel<sup>2</sup>*

*Ana Paula Parise Malavolta<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente artigo de caráter ensaístico tem por objetivo refletir sobre conceito de paisagem a partir do trabalho da encenadora alemã Pina Bausch. Ao tomar a célebre artista como *exemplo*, o texto procura demonstrar a condição paradigmática que a sua produção exerce no âmbito da arte. Embora a paisagem resulte ou mesmo sintetize uma perspectiva, parte-se aqui do pressuposto que ela faz ver um todo. O marco teórico a partir do qual as noções de paisagem são aqui debatidas relaciona-se com o campo da antropologia, da geografia, das artes visuais e da filosofia.

**Palavras-chave:** Pina Bausch; Paisagem; Espaço.

### The Landscapes of Pina Bausch

**Abstract:** The following article intends to discuss the concept of landscape through the work of German director Pina Bausch. Taking the famous artist as an example, the text seeks to demonstrate the paradigmatic condition that its production may represent for the art field. Although the landscape results or even synthesizes a perspective, the article assumes that the landscape makes see a whole. The theoretical framework from which the notions of landscape are discussed here is related to the field of anthropology, geography, visual arts, and philosophy.

**Keywords:** Pina Bausch; Landscape; Space.

#### *O Paradigma Pina: exemplos*

Este texto procura, por intermédio da reflexão acerca do conceito de paisagem, demonstrar a condição paradigmática da obra de Pina Bausch no campo da prática e do pensamento da arte. Por paradigma entendemos, à moda de Giorgio

---

<sup>1</sup>Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - linha educação e artes, UFSM; Coordena o FLOEMA, núcleo de estudos em estética e educação, da UFSM; Pós-Doutor pela NYU; Doutor em Educação, UFRGS; Mestre em Filosofia, UFRGS; Mestre em Educação, UFRGS; Graduado em Filosofia, UNISINOS; Editor Associado da Revista Brasileira de Estudos da Presença. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPQ, nível 2. Atua na área de Estética e História das Artes, com pesquisa sobre Pedagogias Performativas e Pina Bausch.

<sup>2</sup> Graduado em Artes Cênicas, UFSM. Mestrando em Artes Cênicas, UNB. Membro do FLOEMA - Núcleo de estudos em estética e educação, UFSM.

<sup>3</sup> Graduada em Psicologia – URI. Mestre em Artes Visuais, UFSM. Doutoranda em Educação, UFSM. Membro do FLOEMA - Núcleo de estudos em estética e educação, UFSM.



Agamben de *Signatura Rerum*, um “fenômeno histórico singular que define um contexto problemático mais amplo, que o constitui e se torna inteligível” (AGAMBEN, 2010, p.23).

Como sendo um paradigma, a produção de Pina, vista desde a ideia da paisagem, serve-nos aqui como um *exemplo* – e não precisamente uma metáfora –, isto é, como algo que nos permite compreender questões que se espriam para além de um universo particular, de uma perspectiva situada e restrita sobre algum elemento ou algum lugar. Acerca disso, podemos salientar dentre a longa produção de Pina Bausch, as peças criadas em parceria com cidades de todo o globo, decorrentes das célebres residências artísticas, obras pertencentes àquela que poderia ser chamada por fase migratória do Tanztheater Wuppertal.<sup>4</sup>

Com efeito, sabe-se que desde o ano de 1986, com a produção de *Viktor*, até o ano de sua morte, em 2009, com a criação de *Como el mosquito en la piedra*, Pina recorreu à diferente cidades para tanto cooptar recursos financeiros quanto materiais poéticos, procurando dar continuidade à sua investigação sobre a condição humana

---

<sup>4</sup> Por fase migratória entendemos o período da produção de Pina Bausch no qual preponderam as coproduções, isto é, as peças criadas por intermédio de residências artísticas, em parceria com cidades do mundo inteiro. Embora se possa dizer que essa fase seja circunscrita pelo período de 1986 a 2009, não se pode afirmar que todos os espetáculos criados nesse mesmo interstício possam ser tomados como pertencentes a mesma fase. Fazem parte da fase migratória as obras *Viktor* (Roma, 1986); *Palermo Palermo* (Palermo, 1989); *Tanzabend II* (Madri, 1991); *Ein Trauerspiel* (Viena, 1994); *Nur Du (Only You)* (Los Angeles, 1996); *Der Fensterputzer* (Hong Kong, 1997); *Masurca Fogo* (Lisboa, 1998); *O Dido* (Roma, 1999); *Wiesenland* (Budapeste, 2000); *Água* (São Paulo, 2001); *Nefés* (Istambul, 2003); *Ten Chi* (Saitama, 2004); *Rough Cut* (Seul, 2005); *Bamboo Blues* (Calcutá, 2007); *Como el mosquito en la piedra, ay si si si* (Santiago, 2009). À fase migratória diferenciam-se outras duas na produção de Pina Bausch, uma fase coreográfica, de 1974 a 1976, em que Pina se utiliza de materiais literários, míticos e musicais pré-existentes, tais como *Fritz* (1974); *Iphigenie auf Tauris* (1974); *Adagio – fünf lieder von Gustav Mahler* (1974); *Ich bring dich um die ecke* (1974); *Orpheus und Eurydike* (1975); *Wind von West* (1975); *Das Frühlingsopfer* (1975); *Die Sieben Tödsunden* (1976); e uma outra fase, de 1977 a 1985, também chamada de introspectiva, em que são explorados por Pina temas “universais”, medos, angústias e conflitos, em que constam *Blaubart – Beim anhören einer Tonbandaufnahme von Béla Bartóks Oper “Herzog Blaubarts Burg”* (1977); *Renate wandert aus* (1977); *Komm tanz mit mir* (1977); *Er nimmt an der hand und führt sie in das Schloss, die anderen folgen* (1978); *Café Muller* (1978); *Kontakthof* (1978); *Árias* (1979); *Keuschheiteslegende* (1979); *1980 – Ein stück von Pina Bausch* (1980); *Bandoneon* (1981); *Walzer* (1982); *Nelken* (1982); *Auf dem gebirge hat man ein geschrei gehört* (1984); *Two cigarretes in the dark* (1985).



desde um determinado lugar. Uma das críticas mais recorrentes acerca dessa modalidade de produção – o das residências artísticas – seria a de que Pina não retratava de forma acurada o modo como as pessoas verdadeiramente viviam, habitavam esses lugares. Pina não teria sido, por assim dizer, fiel àquilo que supostamente pretendia retratar. É consabido, também, que segundo a mesma Pina essa não era precisamente a sua intenção (MULROONEY, 2015; PEREIRA, 2018; PEREIRA, 2012).

Deirdre Mulrooney (2015) em seu texto *Orientalism, orientation, and the nomadic work of Pina Bausch* sublinha, a respeito das peças decorrentes das residências artísticas, que tais produções não poderiam ser tomadas apenas como uma parte específica do que foi criado por Pina, mas o paradigma representativo de toda a sua estética e metodologia. Por se situarem justamente na perspectiva do trânsito, do deslocamento, é que as mesmas se apresentam como ambíguas e paradoxais. Como paisagens criadas que são – e não meros retratos –, as peças-paisagens de Pina se apropriam da impossibilidade da apropriação, permitindo cada uma à sua maneira compreender uma totalidade – ainda que singular ou singularizada – de um ser em um lugar e do lugar em um ser. No *ethos*-paisagem de Pina, evidencia-se, pois, mais uma geografia dos afetos, dos relevos emocionais de um indivíduo perante o mundo das coisas e as coisas do mundo, do que precisamente dados concretos ou históricos de um dada localidade, de uma história ou de uma cultura particular (PEREIRA, 2012). Em Pina, a paisagem opera mais como uma síntese dramática das qualidades presentes em um espaço e no que esse espaço dá a ver, sentir e pensar, do que propriamente um quadro a ser esquadrinhado, uma quantidade a ser mensurada ou uma história ser verificada.

Como sendo paisagem, a perspectiva adotada por Pina opera, portanto, como um vetor que torna possível vislumbrar um todo pela parte. E é por força dessa condição que a obra de Bausch se torna exemplar. Como exemplar, ela pode ser, como bem nos lembra Agamben, tanto algo a ser apreciado pelos sentidos, quanto



imitado por eles, exigindo, por sua vez, uma valoração mais complexa que a meramente sensível, qual seja moral e intelectual (AGAMBEN, 2010, p.24).

Na paisagem, Pina mostra o que observa e observa o que nos mostra. Para que possamos observar de maneira mais acurada o problema da paisagem na produção de Pina Bausch, vejamos de que maneira se montou histórica e filosoficamente esse conceito, atentando aos exemplos.

### *Um breve olhar sobre a (história da) paisagem*

Como ambiente vivido e/ou captado pelo olhar humano, a paisagem, de alguma maneira, sempre existiu junto com os seres humanos, levando ora à utilização prática de seus recursos, ora à contemplação. Como aspecto visual, a concepção de paisagem como método de abordagem de um espaço geográfico, teve início em fins do século XIX. Como raízes deste pensamento pode-se mencionar as ideias da Antropogeografia de Friedrich Ratzel, sobre relações causais existentes na natureza, vindo depois o russo Vasily Dokoutchaev, com o modelo Complexo Natural Territorial (CNT), identificando as estruturas da natureza (SEGAUD, 2016).

No século XX, Carl Sauer apresentou suas ideias sobre estruturas da paisagem, enquanto Carl Troll elaborou a ecologia da paisagem, que associava a perspectiva horizontal geográfica com a perspectiva vertical da ecologia, em 1930. Já, Viktor Borisovich Sotchava, na Rússia, na década de 1960, formulou os geossistemas, com classes diferenciadas e similares da paisagem. Estes pensamentos, associados à história e cultura de suas respectivas épocas e lugares, foram fundamentais para a construção de ideias da paisagem como método de pesquisa ou forma de abordagem de um ambiente geográfico.

Ao sintetizarmos essas noções elementares de paisagem de épocas e áreas distintas de conhecimento, faz-se possível deslindar alguns aspectos que merecem especial atenção quando do estudo da paisagem, tais como: o aspecto visual; a

PEREIRA, Marcelo de Andrade; BERTAZZO, Maurílio Schuquel; MALAVOLTA, Ana Paula Parise. As Paisagens de Pina Bausch. *Revista da FUNDATE*, Montenegro, p.546-559, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



complexidade de inter-relações entre os elementos físicos e destes com os elementos culturais; a possibilidade de cartografar a paisagem, já que a mesma ocupa um lugar; a diversidade da escala da paisagem – do local ao planetário; a possibilidade de classificar paisagens em unidades diferenciadas ou homogêneas; a possibilidade de classificar paisagens tanto com ênfase em um elemento de sua composição – vegetação, clima ou cultura – ou em seu caráter dinâmico; e a possibilidade de análise por meio dos elementos, estrutura e/ou funcionamento da paisagem (CAVALCANTI e VIADANA, 2007).

Assim, a paisagem em um contexto antropogeográfico se apresenta como o produto das interações entre elementos de origem natural e humana, em um determinado espaço. Estes elementos de paisagem organizam-se de maneira dinâmica, ao longo do tempo e do espaço, resultando daí feições e condições também dinâmicas, diferenciadas ou repetidas, o que permite uma classificação, ao agrupar os arranjos similares, separando-os dos diferentes. Este processo poderá ser tão detalhado ou amplo, quanto interessante ao observador. Vale ressaltar, portanto, que, dentro desse contexto enunciativo, paisagem não significa o mesmo que espaço geográfico, mas pode ser compreendida como uma manifestação deste. O espaço é o objeto de estudo da geografia, enquanto a paisagem poderia ser entendida como uma medida multidimensional de compreensão de um lugar (MAXIMIANO, 2004).

Em semelhante acepção, podem ser encontradas as reflexões do antropólogo brasileiro Milton Santos acerca da diferenciação entre Paisagem e Espaço; para Santos, a paisagem está sempre associada à produção do espaço (1996). Ao pensar no conceito de paisagem, Santos entende que

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. (SANTOS, 1996, p. 61).



No entendimento de Santos, a paisagem diz respeito fundamentalmente à percepção de algo pelo olhar; ou seja, a paisagem acontece entre o espaço e o olhar de quem observa. Tal definição nos permite, pois, compreender a paisagem como um movimento da ordem do subjetivo, do singular e do acontecimento, concepção essa que já se encontra como que prenunciada na obra de Martin Heidegger (2002) quando esse discorre sobre o espaço. Em uma de suas célebres proposições acerca da *Origem da Obra de Arte*, Heidegger situa o espaço a partir de uma conhecida pintura de Van Gogh, *O par de sapatos* (1886). De acordo com o filósofo (HEIDEGGER, 2002), ao olhar para o par de sapatos, o sujeito estaria construindo simbolicamente outra paisagem sobre a terra e o caminhar, porquanto ao ver o seu entorno o sujeito seria capaz de, ao mesmo tempo, resguardar a representação da imagem da paisagem e construir em um entretempo de olhar uma outra paisagem. Nesse processo, segundo o filósofo, o sujeito estaria experimentando o “acontecimento da verdade”, que, como qualquer acontecimento, seria de natureza essencialmente temporal e, portanto, dependeria de forma igualmente essencial de um lugar ou de um olhar, para acontecer.<sup>5</sup>

Ideia similar pode também ser verificada na antropologia de Lévi-Strauss, para quem a paisagem pode ser percebida e servir como entrada a diferentes experiências de entorno. Os efeitos dessa perspectiva para a abordagem histórica foram certamente familiares a ele, visto que o que esta categoria poderia elucidar seriam “modalidades” de conceber o entorno, e que, longe de se restringirem a determinadas épocas e lugares, poderiam ser surpreendidas nos mais variados contextos (LÉVI-STRAUSS, 2008).

Nas cercanias ainda da filosofia, Giorgio Agamben (2015, p. 84) observa que por intermédio do desdobramento simbólico da imagem, “o olho que olha se torna o olho olhado, e a visão se transforma em um ver-se a ver”. Logo, pode-se concluir

---

<sup>5</sup> Uma investigação de viés heideggeriano sobre o problema da verdade e do acontecimento na produção de Pina Bausch pode ser encontrada no artigo *O sentido da verdade e da linguagem em Pina: um estudo criacional*, de autoria de Renata Tavares (2018).



que a paisagem acontece no olhar, de modo movente e inacabado. Tal condição torna a paisagem algo de natureza eminentemente política, pois acontece pelos puros meios de olhar, em uma relação de gestos e campos. Dito de outro modo, a paisagem estaria no entremeio do campo e do observador; ela seria, por assim dizer, o fruto de uma intermediação. Desse modo, a paisagem acontece, como nos diria Agamben, por meio de uma política-que-vem, cuja potência não pode ser detida, porquanto é aberta à possibilidade da inoperância, da desativação das programações de um tipo de racionalidade que tem na utilidade e na efetividade seu grande norte.

Se por ventura possamos conceber a paisagem como algo de ordem política, que se desenvolve desde um olhar político, ligada à experiência e ao acontecimento, não se pode mais atrelá-la apenas às proposições sobre um estado de coisa, a delimitação de um espaço ou uma situação histórica. Neste pensamento, a paisagem nada teria a ver com um estado, mas com um acontecimento genuinamente político, de uma imagem e sua representação efetuadas no entretempo do olhar; a paisagem, portanto, operaria como um “olhar que vem”, sendo concebida como uma experiência concernente à matéria e sua visualidade, ou à potência do pensamento.

À luz de uma reflexão estética, por exemplo a de Anne Cauquelin (2007, p.16), a paisagem pode ser tomada como um "conjunto de valores ordenados em uma visão", e possibilita que se aborde o espaço por meio de diferentes perspectivas como, por exemplo, o uso de tecnologias (visuais e sonoras). A paisagem corrobora ainda com outras modalidades de formação, relacionadas à processos de ver e de sentir, de apreensão da realidade do mundo e de concretização de valores culturais.

O processo de gênese da paisagem dentro desse diapasão conceitual também põe em cheque a ideia de que a paisagem está necessariamente ligada à natureza ou a uma categoria artística (uma pintura), pois seu nascimento diz respeito, antes de tudo, a um sistema de percepção: a perspectiva (um

PEREIRA, Marcelo de Andrade; BERTAZZO, Maurílio Schuquel; MALAVOLTA, Ana Paula Parise. As Paisagens de Pina Bausch. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.546-559, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.





procedimento mental). Para Cauquelin (2007), a paisagem é um dos modos de convocar a natureza e a pintura, por sua vez, consiste na intermediação da relação do homem com o mundo; a paisagem é uma forma complexa da experiência ordinária. Ou seja,

De fato, parece que a paisagem é continuamente confrontada com um essencialismo que a transforma em um dado natural. Há algo como uma crença comum em uma naturalidade da paisagem, crença bem arraigada e difícil de erradicar, mesmo sendo ela permanentemente desmentida por numerosas práticas. (CAUQUELIN, 2007, p. 8).

Cauquelin (2007) assinala ainda que seria impossível determinar precisamente em um contexto histórico o nascimento da paisagem, de modo que, esse processo de aparecimento se fez por meio de infinitos desdobramentos. Todavia, a autora se arrisca e aponta que a paisagem teria nascido por volta de 1415, na Holanda, tendo passado pela Itália e então se espalhado pelo mundo. O aparecimento da paisagem se deu timidamente, para depois se afirmar. Sabe-se, com efeito, que as leis da perspectiva resultaram no surgimento da paisagem como arte pictórica. Na pintura, contudo, a paisagem estaria destinada a seduzir o espectador por meio da perspectiva, da harmonia dos elementos naturais emoldurados e da criação de uma realidade própria ao quadro. Foi com o passar do tempo que a paisagem, ao fim e ao cabo, deixou de ser apenas ornamento ou decoração e passou a ter uma realidade autônoma, para além da realidade do quadro.

Para inventar uma paisagem, lembra-nos Cauquelin (2007, *passim*), é preciso inicialmente ver o todo: observar a relação das coisas com as outras coisas, da montanha com as árvores, da casa com o campo. Entre os elementos que compõem a paisagem há uma harmonia que deve ser observada, sentida.

A paisagem é, por certo, uma evidência dada, oferecida aos sentidos, uma fruição que acontece entre o homem e o mundo. O que ajuda o sujeito a reconhecer a paisagem (como bela, por exemplo) são operações que dizem respeito a



condições de sua própria cultura. Isso explica porque a satisfação decorrente da paisagem seja do âmbito da retórica, isto é, faz parte de um complexo de operações que transportam os objetos para uma forma simbólica, que passa “da realidade à imagem”; quem olha para uma paisagem crê enxergar aquilo que esperava, e não percebe a "obra" a sua frente, não se abre a possibilidade de produzir juízos estéticos (CAUQUELIN, 2007, p.118-119).

A janela, por exemplo, é um dispositivo pelo qual se percebe a paisagem. O molde da janela corta, recorta, recua aquilo que é excedente; a moldura faz demarcar um fragmento em sua totalidade para ver a natureza em seu conjunto. A janela é um "instrumento paisagístico por excelência" (CAUQUELIN, 2007, p.138). Mas a paisagem continua para além da moldura, há um horizonte, "existe uma outra face da montanha" (CAUQUELIN, 2007, p.140). A paisagem, segundo Cauquelin (2007), guarda o potencial de *análogon*, pois se não fosse assim, ela seria apenas um simples simulacro.

Em decorrência de uma tradição (que excluí o que não é belo, harmônico), e que acabou por fixar os lugares, surge a necessidade de usar outros recursos da língua para que assim possam ocorrer transformações, ampliando o número de objetos que integram a descrição e a apreensão de uma paisagem. Para Cauquelin (2007), a metáfora é um desses recursos. Por intermédio dela, constrói-se um conjunto, uma ligação entre os elementos. A metáfora transforma, modifica as formas. Sem essas associações, o sujeito não poderia ver para além daquilo que está à sua frente e, dessa maneira, não teria acesso a esse sentimento infindo da paisagem. Além do mais, "não teria[...]referência comum alguma para designar [seu] ambiente, ampliar seus limites, passar de um objeto a outro" (CAUQUELIN, 2007, p. 160).

Para Michel Collot (2013), a paisagem parece oferecer uma excelente ocasião para se exprimir uma “poética da relação”. Neste entorno, como lugar de troca, onde se reencontram e se confrontam diferentes pontos de vista – uma espécie de *ágora* –, a paisagem apresenta uma implicação política de extrema

PEREIRA, Marcelo de Andrade; BERTAZZO, Maurílio Schuquel; MALAVOLTA, Ana Paula Parise. As Paisagens de Pina Bausch. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.546-559, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



importância. A função da geografia é destacada na medida em que cumpre a gestão e a representação do meio para evolução dos indivíduos e sociedades. Depreende-se, portanto, que, para contribuir com uma das noções mais essenciais da civilização atual – a paisagem –, a Geografia deve levar em conta a espacialização da atividade e do pensamento humano ao longo do tempo. Afinal, “vivemos, sentimos, criamos, pensamos *no* espaço e *com* ele, como também no tempo” (COLLOT, 2013, p. 198).

Pensa-se com Collot (2013), que a paisagem é um campo percebido, ou seja, diz respeito mais a apreensão de um todo, de um conjunto, que de uma observação focada, direcionada a um único objeto, a qual envolveria três aspectos: o local, o olhar e a imagem. A paisagem seria, pois, um fenômeno, visto que é resultante da relação entre o local, a percepção e a representação. Ela não é uma simples presença, muito menos uma representação que se basta por si só, consiste na relação do sujeito com o mundo, de quem observa com aquilo que é observado, do geógrafo com o espaço natural e urbano, do espectador com a obra.

A partir desses pressupostos é que Collot desenvolve a concepção de um "pensamento paisagem", noção decorrente dessa relação do sujeito com a paisagem, com o mundo. Para ele (COLLOT, 2013, *passim*), a paisagem provoca o pensar e o pensamento se desdobra na forma de paisagem; da relação que se estabelece com a paisagem surgem ideias e estas fazem parte de toda uma construção social e cultural. Nesse sentido, o sujeito age sobre a paisagem e ela também, de alguma maneira, age sobre o sujeito, fazendo-o pensar, seja num sentido geográfico, ambiental, cultural, social ou artístico. Ao mesmo tempo, Collot alerta que o sentido atribuído a uma paisagem não depende necessariamente de uma análise intelectual dos elementos que fazem parte dela, mas de uma percepção sintética das relações que unem esses elementos. A paisagem é relacional, é uma "constituição simultânea", é um "ato de pensamento", é um "ato estético", é um ato que diz respeito ao sensível.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; BERTAZZO, Maurílio Schuquel; MALAVOLTA, Ana Paula Parise. As Paisagens de Pina Bausch. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.546-559, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



No horizonte da paisagem alguns elementos estão expostos ao olhar e ao gozo do observador, ao passo que outros se ocultam, pois, para além daquilo que é visível, há um invisível; há um espaço interno; ou, ainda, outro lado da montanha a ser deslumbrado. O pensamento-paisagem vai para além das dualidades usuais, "não é só as do sensível e do inteligível, do visível e do inteligível, mas também as do sujeito e do objeto, do espaço e do pensamento, do corpo e do espírito, da natureza e da cultura" (COLLOT, 2013, p. 25).

A paisagem não somente vai para além das dualidades costumeiras, ela também desconstrói as dicotomias entre o objeto e o sujeito, o eu e o outro, pois a relação que se estabelece é mediada pelo sensível, pelo jogo entre a subjetividade e as coisas do mundo; "o pensamento-paisagem é um pensamento partilhado, do qual participam o homem e as coisas" (COLLOT, 2013, p 29). A paisagem possibilita uma redefinição da subjetividade humana, que deixa de ser autônoma para se abrir ao que está de fora, à relação; ela trata de um "espaçamento do sujeito", uma expansão que revela outras dimensões para o sujeito, uma projeção do sujeito no espaço – sujeito que se recusa a permanecer em si mesmo -, sujeito que deixa de ser uma identidade fechada em si mesmo e se abre para fora, para o outro (COLLOT, 2013, p. 31). A paisagem diz respeito, em suma, a uma forma de espacialidade do pensamento, de espacialidade humana; é sempre um aqui e um lá, e por mais que o horizonte possa impor limites à visão, esse limite é móvel, pois o olhar tem a possibilidade de se deslocar *na* e *com* a paisagem.

### *Um retorno à paisagem de Pina*

A paisagem, tal como foi até aqui problematizada, não está necessariamente ligada à natureza ou ao âmbito urbano, de modo que corresponde mais a um "desfoque" de uma determinada *escritura* do que sua cópia fiel; ou seja, ela vem a ser um dispositivo percebido, no qual são agenciados de modo equivalente diversos elementos; ela diz respeito a um campo que é construído, experimentado, sentido, e

PEREIRA, Marcelo de Andrade; BERTAZZO, Maurílio Schuquel; MALAVOLTA, Ana Paula Parise. As Paisagens de Pina Bausch. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.546-559, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



que escapa à ideia de um espaço comum e de um lugar específico. A paisagem está entre o espaço e o lugar; é a experiência do sujeito com o mundo que ele experimenta, reconstrói e ressignifica. Ela não se reduz à coesão entre um cenário, um figurino, uma forma de atuação e iluminação; ao contrário, associa-se a algo de ordem imaterial porque relaciona, num universo cênico, mais a atmosfera afetiva do que propriamente os elementos que compõem um “todo”. Em Pina Bausch, o todo da paisagem exacerba a capacidade de esquadramento pelo intelecto das partes. Michel Collot destaca justamente que “o sentido de uma paisagem não resulta de uma análise intelectual dos elementos que a compõem, mas de uma apreensão sintética das relações que os unem” (COLLOT, 2013, p. 23).

O conceito de paisagem opera aqui e na produção de Pina Bausch como uma noção capaz de criar estratégias de pensamento e de reflexão estética, que potencializa, como mencionamos anteriormente, uma espécie de “tonalidade afetiva” e relacional entre o sujeito e o mundo, o artista e o espaço, o espectador e a cena. A paisagem pode, por certo, como conceito geral, ter inúmeros modos práticos, geográficos, teóricos. Contudo, ela remonta à possibilidade de pensar a prática artística desde uma dimensão relacional – como prática relacional – entre o sujeito com o mundo, por intermédio dos sentidos, e do próprio mundo com o sujeito, por meio de uma materialidade imanente. A paisagem se irradia, portanto, desde a criação até a recepção – fazendo com que o próprio sujeito espectador se torne também criador, tomando parte do criado, tornando o criado, parte sua.

Em seu texto *O teatro da experiência coreografado por Pina Bausch*, Sayonara Pereira ressalta a característica relacional como inerente ao trabalho da encenadora alemã. Para ela, Pina constrói um “teatro no qual o espectador é envolvido em todos os seus sentidos, oferecendo condições de acolhimento”. Nesse mundo criado por Pina, desenvolve-se uma dança com “conteúdo, com grafia própria, que convida o espectador a experimentar uma realidade poética” (PEREIRA, 2018, p.487). Como se pode observar, reverbera nessa passagem do ensaio de Pereira, os conteúdos que procuramos ao longo deste texto atribuir à

PEREIRA, Marcelo de Andrade; BERTAZZO, Maurílio Schuquel; MALAVOLTA, Ana Paula Parise. As Paisagens de Pina Bausch. *Revista da FUNDATE*, Montenegro, p.546-559, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.



paisagem e que supomos verificar e reiterar a condição paradigmática e, portanto, exemplar, do trabalho de Pina Bausch – o que talvez permita explicar porque sua obra seja tomada tanto como matriz ética do trabalho de criação, quanto fonte de inspiração e/ou imitação. A amplitude da paisagem oferecida por Pina encoraja, de certo modo, tais formas de “apropriação” – que como as dela, apresentam-se também como ambíguas e paradoxais. Pina alargou as fronteiras entre as linguagens e, ao mesmo tempo, os limites dessas linguagens, para com isso possibilitar a visão de um universo de relações que não pode ser circunscrito, sequer pela linha da arte.

A beleza de sua produção reside, talvez, nessa condição de incerteza e inacabamento, de um registro de relações que implode as noções de propriedade, de “autoria, de individualidade, de representação e, em última instância, da própria linguagem” (TAVARES, 2018, p.522). O modo como o teatro, ou a dança-teatro, ou as paisagens de Pina – como quer que chamemos eufemisticamente sua produção – é construído a partir de uma subordinação da linguagem à verdade e à vida, ao acontecimento propriamente dito. O desenho em drama se expressa não só no palco sob a forma cotidiana dos jogos de poder entre homens e mulheres (como nas peças *Viktor*, *Two Cigarettes in the Dark*, em que mulheres são reduzidas à uma condição meramente animal), como também na repetição *ad nauseam* de gestos (como em *Café Müller* em que uma personagem despenca diversas vezes dos braços de um outro, como na morte por exaustão na dança de *A Sagração da Primavera*), ou na simultaneidade de ações que descentraliza e cena e cria uma atmosfera de incerteza, de baralhamento e ao mesmo tempo de plenitude. Do todo que Pina nos permite ver pelas paisagens, sobra-nos, portanto, essa pequena parte:

Para ver é preciso saber olhar.



## Referências:

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Tradução de Davi Pessoa. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. *Signatura Rerum: sobre el método*. Barcelona: Annagrama Editorial, 2010.

CAUQUELIN, Anne. *A invenção da paisagem*. São Paulo: Martins, 2007.

CAVALCANTI, Agostinho; VIADANA, Adler Guilherme. *Organização do espaço e análise da paisagem*. Rio Claro: UNESP, 2007.

COLLOT, Michel. *Poética e filosofia da paisagem*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Tradução Irene Borges Duarte. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural I*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MAXIMIANO, Liza Abad. *Considerações sobre o conceito de Paisagem*. Editora UFPR: Curitiba, n. 8, p. 83-91, 2004.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Entre e o relato e a paródia: Pina Bausch e suas releituras na pesquisa acadêmica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Vol.8, n.03, p.441-468, Jul/Set, 2018.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. La spacialidad de los afectos en Pina Bausch. *Telondefondo* (Buenos Aires), n.16, p.205-216, 2012.

PEREIRA, Sayonara. O teatro da experiência coreografado por Pina Bausch. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Vol.8, n.03, p.487-521, Jul/Set, 2018.

SANTOS, Milton. *A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo, SP. HUCITEC, 1996.

SEGAUD, Marion. *Antropologia do espaço: habitar, fundar, distribuir, transformar*. São Paulo: SESC São Paulo, 2016.

TAVARES, Renata. O sentido da verdade e da linguagem em Pina. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Vol.8, n.03, p.522-538, Jul/Set, 2018.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; BERTAZZO, Maurílio Schuquel; MALAVOLTA, Ana Paula Parise. As Paisagens de Pina Bausch. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, p.546-559, ano 19, nº 37, Janeiro/Março.

Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.