

Composição: dança em escritas

Silvia Soter

Felipe Ribeiro

Alexandre Moraes de Mello

(ORGANIZADORES)



Agradecimentos

Um livro como este só se faz a muitas mãos, pés, ouvidos, bocas e asas. Agradecemos aos colegas do PPGDan e aos pesquisadores/mestres egressos da turma de 2019 que enriquecem essa publicação com suas pesquisas e apresentações, em especial a Sergio Andrade, por insistir na importância de republicar alguns dos textos da extinta coleção Lições de Dança, e a Ivani Santana, que nos ajudou na seleção desses textos. Agradecemos a Paola Secchin Braga, que há alguns anos buscou estratégias para que o Lições de Dança seguisse.

Agradecemos a Christine Greiner e aos familiares de Paulo Paixão por nos autorizarem a publicar seu artigo inédito, que faria parte do Lições de Dança 6.

Aos autores que aceitaram que seus textos fossem republicados neste livro, que nasce como parte da Coleção PPGDan, pela disposição em revê-los e atualizá-los. A Andrea Jabor por aceitar nosso convite.



Sumário

- 9 APRESENTAÇÃO
Composição: dança em escritas
Silvia Soter, Felipe Ribeiro e Alexandre Moraes de Mello
- 13 APRESENTAÇÃO DE
Coreografia e gramaticalidade, de Paulo Paixão
POR **Ivani Santana**
- 15 Coreografia e gramaticalidade
Paulo Paixão
- 49 A dança das mulheres perfeitas:
o feminismo eugênico de Isadora Duncan
Carolina Nóbrega e Felipe Ribeiro
- 77 APRESENTAÇÃO DE
Transformação de práticas de dança, de Sylvie Fortin
POR **Mariana Trotta**
- 79 Transformação de práticas de dança
Sylvie Fortin
- 91 Danças urbanas na cultura hip hop: as reelaborações
da prática na festa e a operação do performativo racializado
Luciana Monnerat de Faria e Sérgio Pereira Andrade
- 123 Práticas integrativas em Educação Somática
e dança para artistas do corpo: memórias
corporais de uma pesquisa.
Mariana Destro Nomelini e Jacyan Castilho de Oliveira
- 145 APRESENTAÇÃO DE
Gesto e percepção, de Hubert Godard
POR **Ruth Silva Torralba Ribeiro**
- 149 Gesto e percepção
Hubert Godard
- 167 APRESENTAÇÃO DE
Laban, ou a experiência da dança, de Isabelle Launay
POR **Lígia Tourinho**
- 171 Laban, ou a experiência da dança
Isabelle Launay

- 185 Textar a CorPoética: letras rueiras
sobre dança e cuidado em saúde mental
Daniela de Melo Gomes e Igor Fagundes
- 203 APRESENTAÇÃO DE
Entrevista de Steve Paxton, de Andrea Jabor
POR **Carolina Natal**
- 205 Entrevista de Steve Paxton
Andrea Jabor
- 223 APRESENTAÇÃO DE
Corpos híbridos, de Laurence Louppe
POR **Maria Inês Galvão Souza**
- 227 Corpos híbridos
Laurence Louppe
- 239 APRESENTAÇÃO DE
A dança para crianças, de Claudia Damasio
POR **Alexandre Moraes de Mello**
- 241 A dança para crianças
Claudia Damasio
- 259 Traçantes entre performance e docência:
ritos de formação na Educação em Dança
Jessica Gonçalves Lima
e Isabela Maria Azevedo Gama Buarque
- 273 APRESENTAÇÃO DE
Da prática do jogo ao domínio do gesto,
de Nathalie Schulmann
POR **Alexandre Moraes de Mello**
- 275 Da prática do jogo ao domínio do gesto
Nathalie Schulmann
- 289 Currículo e território na Escola Livre de Dança da Maré
Gabriel Ramon Ferreira Lima
e Silvia Soter
- 315 Minibios dos autores





Composição: dança em escritas

APRESENTAÇÃO

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, no Brasil, a pesquisa universitária em dança ainda começava. O número de cursos de graduação de dança e de pós-graduação era menor e o acesso de estudantes a textos em língua estrangeira era difícil, até porque a internet estava no seu início. Os livros da coleção Lições de Dança, idealizada por Roberto Pereira (1965-2009) e organizada por ele em parceria com Sílvia Soter, todos esgotados, reuniam traduções de textos de autores estrangeiros e artigos de pesquisadores e estudantes brasileiros. Os Lições de Dança cumpriram um papel importante naquele momento em que havia poucas publicações no campo, permitindo, por exemplo, que as ideias de pesquisadores de dança como Laurence Louppe e Hubert Godard chegassem ao Brasil.

Passados mais de vinte anos do lançamento do Lições de Dança 1 (1999), inspirados nos princípios daquela coleção que fez circular ideias e apoiar a pesquisa em dança no Brasil, apresentamos esta nova obra intitulada *Composição: dança em escritas*, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como um programa jovem que chega agora a seu quinto ano de existência, o PPGDan reafirma seu compromisso com o fomento à pesquisa acadêmica e artística, reconhecendo e nutrindo as iniciativas que o precederam. A dança nos ensina sobre a força da transmissão, da partilha e dos arquivos, e este livro é mais uma ação que corrobora com tal ensinamento.

Recuperamos oito capítulos daquela coleção, sendo seis já publicados e dois inéditos, que fariam parte de seu sexto volume, interrompido pela partida prematura de Roberto Pereira. É o caso do capítulo do pesquisador Paulo Paixão, que também nos deixou, e da entrevista com Steve Paxton, realizada por Andréa Jabor. Todos esses textos são reeditados ou disponibilizados ao leitor(a) dada a relevância das discussões que ainda hoje fomentam. *Composição: dança em escritas* traz ainda capítulos inéditos que refletem e tomam posição frente a algumas das questões que ocupam a pesquisa em dança hoje, como as relações entre dança e performance, as revisões historiográficas de teorias e escritos de artista, a visibilidade do corpo negro e das epistemologias negras como constituintes de nosso campo, a relação entre dança e território, as percepções somáticas e a experiência clínica da dança.

O exercício de revisitar a coleção Lições de Dança para selecionar os textos cuja reedição ainda faria sentido nos dias de hoje e que pudessem apoiar a formação de estudantes de pós-graduação e também da graduação foi realizado pelos professores Silvia Soter, Felipe Ribeiro, Ivani Santana e Alexandre Moraes de Mello. Quando foi possível, os autores dos textos também revisitaram seus escritos para fazer acréscimos, correções ou adicionar notas, se considerassem necessário. As traduções também foram revistas e melhoradas.

Em *Composição: dança em escritas* cada capítulo que ganha uma nova edição é apresentado por um dos pesquisadores do PPGDan, destacando a relevância do texto para os leitores de hoje. Dessa forma, são contemplados os textos de Hubert Godard, Sylvie Fortin, Laurence Louppe, Nathalie Schulmann, Claudia Damasio e Isabelle Launay.

Mas mais importante do que essas reedições, talvez, seja o fato de este livro contar com seis capítulos elaborados pelos egressos da primeira turma do PPGDan da UFRJ (2019) em conjunto com seus professores orientadores, partilhando suas pesquisas com novos conhecimentos e reflexões sobre a dança em tempos recentes. Os capítulos “A dança das mulheres perfeitas: o feminismo eugênico de Isadora Duncan”, de Carolina Nóbrega e Felipe Ribeiro, “Danças urbanas na cultura hip hop: as reelaborações da prática na festa e a operação do performativo

racializado”, de Luciana Monnerat de Faria e Sérgio Pereira Andrade, “Práticas integrativas em Educação Somática e dança para artistas do corpo: memórias corporais de uma pesquisa”, de Mariana Destro Nomelini e Jacyan Castilho de Oliveira, “Textar a CorPoÉtica: letras rueiras sobre dança e cuidado em saúde mental”, de Daniela de Melo Gomes e Igor Fagundes, “Traçantes entre performance e docência: ritos de formação na Educação em Dança”, de Jessica Gonçalves Lima e Isabela Maria Azevedo Gama Buarque, e “Currículo e território na Escola Livre de Dança da Maré”, de Gabriel Ramon Ferreira Lima e Silvia Soter representam a diversidade de temas e linhas de pesquisa do PPGDan.

Espera-se que *Composição: dança em escritas*, assim como o seu antecessor *Lições de Dança*, tenha vida longa e possa ser fonte de textos significativos para as reflexões e os debates sobre a dança em diferentes contextos e culturas.

Silvia Soter, Felipe Ribeiro e Alexandre Moraes de Mello



APRESENTAÇÃO DE
Coreografia e gramaticalidade,
de Paulo Paixão
POR **Ivani Santana**

O texto escrito por Paulo Paixão em 2007 é um convite para refletir sobre e coreografia a partir do conceito de gramaticalidade, seguindo as reflexões de Jorge Albuquerque Vieira, um dos grandes professores que lecionou na Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC São Paulo. Trata-se de compreender a gramática estabelecida em uma dança como o dispositivo que, segundo Paixão, “regula as relações sintáticas para possibilitar os fluxos semânticos”, (...) “um modo operativo de comunicação do corpo, auto-organizado no processo de complexificação de outro mecanismo ulterior a este”: a dança!

O autor propõe três procedimentos operativos da coreografia: 1) atuação do corpo que dança; 2) a dimensão de memória resgatada por esse corpo; e 3) a configuração que carrega um contexto cultural que lhe confere significados. As argumentações são tecidas pela análise do termo coreografia, desde quando este foi cunhado por Raoul Auger Feuillet, no século XVIII, a partir do léxico de movimentos desenvolvido por Beauchamps, que desejava uma organização universal da dança, até alcançar artistas da virada do século XX para o XXI que tiveram destaque e reconhecimento internacional pelos modos operativos que propuseram. Portanto, este texto oferece ao leitor uma outra perspectiva de análise sobre a construção de conhecimento da dança ao longo dos tempos, a partir das lógicas coreográficas propostas pelos artistas citados.

Para além de revisitar os modos operativos desenvolvidos na história, e considerando ainda a afirmação de Paixão de que “a dança é um fenômeno

cultural complexo, elaborado de forma evolutiva como sistema de comunicação corporal”, o texto busca defender que a dança é constituída “por períodos de metaestabilidades e de transformações graduais, (muitas vezes radicais)”. Levando em conta que o contexto está implicado na produção desse conhecimento coreográfico, é importante pensar na complexidade do mundo atual e levar em conta a nova onda digital, impondo a convivência com inéditos dispositivos de inteligência artificial que carregam um sofisticado nível de interpretação semântica. É preciso atentar e perceber os mecanismos estratégicos de análise dos *Big Datas*, assim como refletir sobre os diversos estados de presença (ou invisibilidade e/ou controle) dos espaços de imersão, dos metaversos e das realidades expandidas.

O pensamento em dança conta com décadas dos objetos coreográficos de William Forsythe, os quais promoveram uma outra forma de perceber onde, como, com quem e de que forma uma coreografia poderá acontecer – como, por exemplo, os braços robóticos de *Black Flags* (2017), com sua coreografia flamulando as negras bandeiras; ou, ainda, a coreografia de pessoas do público que exploram o espaço-tempo da instalação *Nowhere and Everywhere at the Same Time, No. 3* (2017) dialogando com pêndulos que revolvem o espaço.

Paulo Paixão afirma que na contemporaneidade a coreografia adquire um caráter de hiperlinguagem e argumenta que a coreografia é um subsistema da dança. Considerando a época em que o texto foi escrito, é compreensível que o autor não tenha trabalhado a nova postulação defendida por muitos pesquisadores nos dias de hoje, sobre a importância de desassociar os termos dança e coreografia. Ao analisarmos as gramáticas propostas na atualidade, é mais prudente pensar na coreografia como uma metalinguagem que a torna um próprio conceito, um campo específico de conhecimento, destituindo assim a compreensão de coreografia como sinônimo de dança – ou subsistema –, como pensada outrora.

Contudo, a importância na leitura desse texto está em perceber que talvez a própria ideia de gramaticalidade pode ser uma chave para entender as propostas de coreografia atuais, sistemas operativos que agora não se vinculam apenas aos humanos, mas também aos outros agentes biológicos, ou mesmo às outras coisas do mundo.



Coreografia e gramaticalidade
Paulo Paixão

A nossa proposta para esse espaço é fazer uma reflexão sobre aspectos relacionados à ideia de coreografia. Para tanto, abordaremos alguns trânsitos associados às práticas e às subjetividades implicadas na emergência e no processo evolutivo de tal ideia. Esperamos que nossos argumentos elaborem um entendimento crítico do ato de criar em dança.

A palavra coreografia hoje é normalmente usada para designar a estrutura sequencial de uma dança em termos de trajetórias e desenhos que os movimentos do corpo produzem no espaço, dentro de uma determinada duração de tempo. Nesse sentido, ela seria o resultado do conjunto funcional das ações realizadas por esse corpo no transcurso de uma dança. Essa acepção é reducionista, uma simplificação excessiva da manifestação complexa que é a forma de arte da dança encenada como coreografia. A proposição lógica e ideológica, da qual estamos tratando, circula nos discursos da comunidade de dança de forma hegemônica e supervaloriza a pragmática operacional do trabalho coreográfico, pouco considerando as implicações políticas, sociais e históricas às quais esse modo de fazer está associado. Tal displicência para com questões tão importantes diminui o valor de arte da dança, atenuando sua potência de transformação do sensível.

É claro que um pensamento só pode sobreviver num ambiente onde haja uma correspondência com a experiência prática cotidiana. Portanto, hoje, na grande maioria das instituições de ensino da dança, o treinamento do corpo é dedicado ao adestramento segmentar dos movimentos. Isso significa que movimentos de partes isoladas

do corpo são exaustivamente repetidos, no intuito de aperfeiçoar a funcionalidade da ação. Esse trabalho resulta na constituição de um repertório de pequenas ações adestradas (passos de dança). Na medida em que as ações isoladas ganham precisão de execução, elas vão sendo combinadas umas com as outras, formando sequências de ações. Variar as combinações dessas ações em diferentes sequências; realizá-las segundo um regimento específico de tempo; explorar as diferentes possibilidades de relação delas com o espaço e aumentar gradualmente seu nível de dificuldade é o percurso que, em geral, é seguido pela pedagogia do corpo na educação para dança.

Por outro lado, o exercício na grande maioria da criação em dança consiste em encadear movimentos que explorem a capacidade que tem o bailarino de se equilibrar, de saltar, de cair e levantar, de aplicar graus diferentes de tensão e relaxamento nas ações físicas, de dissociar os movimentos de diferentes partes do corpo e, em alguns casos, de se emocionar e emocionar o público durante seu desempenho. Ou, ainda, a criação em dança se concentra em apresentar na cena movimentos ou efeitos cênicos surpreendentes que arrebatam a plateia por seu caráter extraordinário. É dessa maneira que tanto as ideias quanto as práticas pedagógicas, performáticas e criativas expressam e reforçam o caráter elementar do entendimento do que seja coreografia, de modo preponderante, na comunidade da dança.

Parece claro que existe uma ênfase demasiada nos aspectos operacionais nesse tipo de concepção. Dessa maneira, a subjetividade fica amarrada a conceitos como: estrutura; desenho; trajetória; operação; execução; ação; sequência; encadeamento; repetição; segmentação; combinação; duração; aperfeiçoamento; adestramento; domínio; eficiência; precisão; virtuosismo; novidade etc. Tais conceitos revelam a afinidade do tipo de pensamento-prática com aquele que norteou a experiência da sociedade ocidental durante toda a modernidade. E não é por acaso que isso acontece. Há que se saber que a palavra coreografia surge pela primeira vez no ambiente da dança em 1700, na corte de Luiz XIV, na França.

Essa época é marcada pela filosofia moderna, ou o Grande Racionalismo. Seus pensadores acreditavam que o ponto de partida para conhecer a

natureza era conhecer sua própria capacidade de conhecimento, e a isso se dedicaram. Eles elaboraram a ideia do conhecimento como uma representação intelectual que o sujeito faz sobre aquilo que conhece, e que as coisas no mundo são racionais em si mesmas e propensas a representações pelas ideias do sujeito. A natureza a partir de Galileu (um dos principais pensadores desse período) é concebida como um sistema ordenado de causas e efeitos necessários, cuja *estrutura* profunda e invisível é matemática. Essa ideia é a origem da ciência clássica, na qual prevalece o ponto de vista da *mecânica*, isto é, as relações de causa e efeito, que podem ser explicadas e representadas matematicamente e seguem leis universais necessárias. E mais, que a realidade, além de poder ser conhecida pelo intelecto humano, também pode ser transformada, *aperfeiçoada* pelo homem que nutre a expectativa de *dominar* tecnicamente a natureza e a sociedade.

Em acordo com este projeto simbólico, proliferaram os enciclopedistas, gramáticos, lexicólogos. Na arte francesa, criadores como Boileau, nas letras; Le Brun, na pintura e Beauchamps, na dança, queriam impor com seus trabalhos uma organização reconhecida universalmente. Para isso, foram desenvolvidos sistemas de codificação com bases matemáticas, cujas regras consistiam em *segmentar* seus objetos de expressão para *controlar* racionalmente seu resultado expressivo. Beauchamps trabalhou aperfeiçoando movimentos advindos das danças de corte num conjunto restrito de unidades-padrão de movimento (passos), constituindo um léxico de movimentos perfeitamente identificáveis. É a partir deste léxico de movimentos que Raoul Auger Feuillet cria, em 1700, um sistema que objetivava registrar a dança no papel, ou seja, escrever por meio de signos convencionados as danças produzidas pelos corpos. Tal sistema foi por ele denominado *Coreografia ou a arte de escrever a dança, por caracteres, figuras e signos demonstrativos, com a qual qualquer um aprende facilmente por si mesmo todos os tipos de danças*¹.

1 Título completo da obra no original: *Chorégraphie, ou l'art de décrire la danse, par caractères, figures et signes démonstratifs, avec lesquels on apprend facilement de soy-même toutes sortes de dances.*

A primeira ocasião em que se ouviu a palavra coreografia foi a partir do neologismo introduzido por Feuillet. Associando duas palavras distintas, ele apresentava um aporte à cultura da dança de sua época: um sistema de signos, símbolos e caracteres que tinha a finalidade de registrar a dança por escrito. Ele juntou as palavras *choeur* e *graphie* (respectivamente coro e grafia, em português). Coro, além de sua ligação com a Grécia antiga (palavra usada para designar um grupo que contracenava com o protagonista da tragédia), foi utilizado no século XVII e continua sendo empregado para denominar um conjunto de cantores que executavam uma peça musical. E é o próprio Feuillet que na introdução de *Chorégraphie* revela a relação do seu sistema com a escrita musical:

Podemos dizer que ele pode ser muito útil aos mestres de dança de Paris, das províncias, e mesmo de outros reinados porque através dos caracteres e figuras que eu dou pode-se decifrar a dança como deciframos as músicas notadas (1700).

E a palavra *grafia*, obviamente, estava sendo usada como técnica da linguagem como comunicação escrita. Portanto, o significado literal da palavra *coreografia*, a partir da sua introdução no ambiente da dança, é a escrita do coro. A coreografia cunhada por Feuillet era de natureza diferente da que conhecemos hoje. Lá, ela repousava solene numa folha de papel, reportando-se a uma organização específica do fenômeno da dança.

Os princípios e elementos da dança estabelecidos em coreografia por Feuillet eram: posição dos pés, (dez ao todo, entre cinco boas e cinco falsas); passos, flexão de joelhos (*plié*); elevação dos calcanhares do chão (*elevé*); salto (*sauté*); a ação de bater uma perna contra outra (*cabriolle*); a ação de tirar o corpo de sua linha de equilíbrio (*tombé*); giro em torno de si (*ourné*); as diferentes durações do pulso dentro de um ritmo (cadência); a ação de arrastar os pés pelo chão (*glissé*) e o desenho descrito pelo caminho que o corpo percorre no espaço (figura),

sala de espetáculo, quatro direções do corpo na sala (direta, esquerda, trás e frente), caminho ou linha descrita pela trajetória do corpo na sala, considerando somente o plano horizontal que era transposto para o papel e a figura era o desenho total do caminho. As linhas são retas, diametrais, curvas e oblíquas.

Os signos da *Chorégraphie* são um híbrido de abstratos e figurativos. O ponto inicial da dança era representado por um traço diametral, tocado pelas extremidades de um semicírculo em sua parte inferior. Esse signo também diferenciava o sexo para o qual a dança era concebida, acrescentava-se um outro semicírculo na parte interior do primeiro, no caso da representação de uma mulher. A partir do centro deste signo sai uma linha que descreve o caminho a ser percorrido pelo dançarino que constrói o todo da figura.



Ponto inicial e figura - Coreografia Feillet.

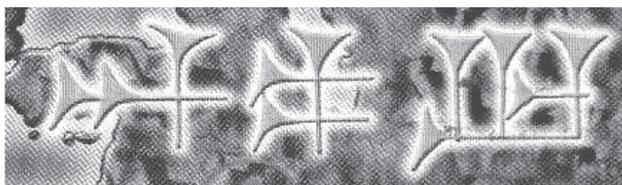
A essa linha se acrescenta duplamente um signo estilizado que representa os pés, um de cada lado, constituído por um pequeno círculo que representa o calcanhar tocado por uma pequena linha reta que representa a ponta do pé. Com esses três signos, Feillet já representava as posições dos pés e inicia o processo combinatório dos elementos. Cada passo era apresentado por uma adaptação do signo que representava o pé, por uma linha que estende a distância entre o círculo representativo do calcanhar e a linha representativa da ponta do pé. Os princípios que ordenam os passos combinados aos elementos descrevem todos os passos em suas possíveis formas de serem realizados.

P O S I T I O N .



Pés e passos sinuosos para frente, trás e lados.

Na França, como explica a crítica de dança Laurence Louppe: “compor, criar em dança, é designado em francês pelo verbo “écrire”, escrever” (1994, p. 14). A escrita é uma das formas de comunicação desenvolvida pelo homem no seu processo evolutivo. A maioria dos investigadores do assunto afirma que o sistema de escrita mais antigo é o *cuneiforme*, nascido, quatro mil anos antes de nossa era, nas cidades de Ur e Uruk (sul da Mesopotâmia). Afonso Lacerda, especialista em língua da América Central e colaborador do Conselho Superior de Investigação Científica (CSIC) (apud Vera, 2001, p. 52), explica que a utilização da escrita requer determinadas condições sociais, entre elas a criação de uma organização comum, sistema avançado de divisão do trabalho com a resultante de diferenciação social. Trata-se, portanto, de um nível elevado de complexidade das relações sociais.



Exemplo de escrita cuneiforme.

Manuel Molina (apud Vera, 2001, p. 54), especialista em escritura antiga cuneiforme do CSIC, afirma que a escritura *cuneiforme* é resultado de um processo burocrático em função do *controle* administrativo. Ur e Uruk possuíam tecnologia avançada e a escrita era usada na contabilidade do Estado, que organizava a inspeção do cultivo dos campos, a manutenção das obras hidráulicas, controlava os copiosos rebanhos, o armazenamento de alimentos, instruía os artesãos, supervisionava os que se ocupavam da construção de edifícios públicos e também regulava o abastecimento de alimentos e roupas para trabalhadores e funcionários. A contabilidade era feita através de fichas de cerâmica, e nestas inscreviam-se ícones que representavam intercâmbios comerciais.

Há exemplos que relacionam os dois processos de linguagem, o da escrita com o da dança, de modo diferente na França. Mark Franko em seu livro *Dance as Text* (1993) faz uma análise detalhada de como a dança, depois da Idade Média, foi se identificando com as formas retóricas da cultura renascentista. O autor aponta especialmente um gênero da época conhecido como dança geométrica. Tal gênero é responsável pelo conceito de corpo escritor, cujas últimas consequências são visuais, fazendo extensivo uso das “figuras” que exploravam aspectos estáticos e dinâmicos, formando ocasionalmente estruturas que apresentavam o corpo como uma metáfora física de caracteres da escrita verbal, ou desenhos simbólicos.

O autor explica que os tratados da época mostram que a dança aspirava a ser textual ou discursiva (Franko, 1993, p. 15). E, ainda, que a gratuita plasticidade na dança possibilitou a construção da capacidade de relação do corpo com palavras ou com a escrita simbólica, através das figuras.

No século XVI, a dança geométrica produzia ideias através da simples necessidade plástica de escrever formas. O autor aponta que existe um precedente conceitual e técnico das danças geométricas na pantomímica romana do segundo século. As figuras eram usadas antes e depois do período em discussão, porém, na alta Renascença distinguiram-se das outras por professar em sua prática um hermético simbolismo em

efeitos visuais. Os espectadores são convidados a decifrar ou, em alguns casos, a ler as formações. Um grupo de dança era articulado como um alfabeto e o corpo que dançava como letras. Por exemplo: no *Le Ballet de Monseigneur le Duc de Vondosme* (Paris, 1610), um grupo de doze mulheres, que representavam ninfas, desenhavam durante uma cadência musical as letras da palavra ALCINE. Para Franko (1993, p. 18); as danças barrocas experimentaram em suas estruturas índices de legibilidade textual ou hieróglifos interpretáveis.

As danças geométricas eram planejadas para serem vistas do alto como uma folha de papel. Desta perspectiva, o espectador acompanhava a escrita dos corpos no espaço que faziam emergir os textos das formas coreográficas. Os bailarinos assumiam uma posição no espaço, e esse ponto tornava-se referencial para a composição geométrica. O olhar do espectador reconhecia a configuração, criando uma linha imaginária que ligava os bailarinos na cena, sendo esta a condição para que o texto aparecesse. Esses dados, dentre tantos outros, revelam a relação particular que a cultura francesa desenvolveu com a linguagem escrita. Ansiosos por controle, os franceses investiram no corpo, codificando-o e fixando seus movimentos no papel, mas também dissecando-o nos estudos de anatomia. É que havia um projeto maior e audacioso do monarca francês de dominar, impor a toda Europa os aspectos culturais do modo de vida francês, como signo de poder, progresso e civilização.

De posse do privilégio concedido por Louis XIV em 22 de agosto de 1699, Feuillet empenhou-se para oficializar sua notação na dança, da mesma forma que o pentagrama foi oficializado na música, como instrumento que possibilita a reconstrução de uma determinada dança. Seu esforço teve repercussão positiva por todo século. Analisando a obra de Feuillet, não se pode deixar de considerar o número de edições da sua primeira obra, onde ele explica seu sistema. Ao total foram quatro: 1700, 1701, 1712, 1713. Inúmeras também foram as traduções do sistema: duas para o inglês, uma para o italiano, o alemão, o espanhol e uma outra para o português. Autores como Taubert, Gottfried (1717); Pierre Rameau (1725); Dufiort (1728); Tomolinson, Kellom (1735);

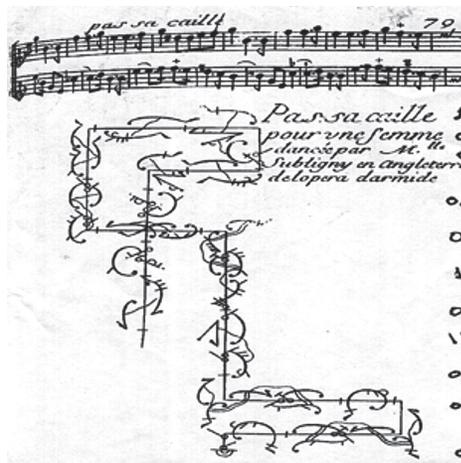
Ferriol, Boxeraus (1745); Dupré (1757); Minguet (1758), Cabreira. J. T. (1760); Magny, Claude Marc (1765); Pertson, Teodor Franz (1769); Schleswig (1797) Climent (1771); Feldtenstein (1772); Malpied (1785) utilizaram o sistema de Feuillet em outras publicações.

Após a divulgação do modo de escrita que o sistema propunha, Feuillet começou a publicar coleções de danças gravadas em seu método. Embora não fosse membro da Academia de Real Dança, Feuillet desenvolveu uma atividade profissional em estreita ligação com as danças que a instituição produzia. Havia uma relação íntima estabelecida entre Feuillet e Pécourt, sucessor de Beauchamps na direção da Academia Real de Música em 1674. Foram inúmeras as danças compostas por Pécourt gravadas por Feuillet. Ao preço de dez Sols (moeda corrente na época), Feuillet vendia *Belas composições de Mr. Pécourt*, obra que trazia gravada as mais famosas danças compostas pelo prestigiado dirigente da Academia Real de Dança. Pode-se dizer que Feuillet trabalhou para a ópera, mas nunca foi um membro dela.

A fim de alcançar o êxito almejado, Feuillet estabelece uma comunicação estreita com seu público. Em *Belas composições de Mr. Pécourt*, ele escreve:

Aqueles que não forem capazes de decifrar as danças gravadas podem ver em nosso trabalho Chorégraphie no qual expomos os conhecimentos para decifrar todas as danças tanto difíceis como fáceis. Os mestres de dança das províncias ou das cortes estrangeiras que queiram ter os balés ou qualquer dança gravada, podem enviar as partituras musicais referentes aos balés que estaremos dispostos a atendê-los (1700, p. 02).

Em *La Pavana de saisons*, também de 1700, ele modifica o texto: “Aqueles que encontrarem dificuldade em decifrar as danças deste livro, podem se endereçar a mim que eu terei o prazer de lhes esclarecer todas as dificuldades”.



Exemplo de coreografia de uma dança.

Em 1702, em *Receüil de danses de bol* (coleção de danças de salão), escreve:

Como a grande maioria das pessoas, que elogiaram o trabalho, encontra-se ansiosos em saber quando vai haver danças novas para o salão, estamos propondo em fixar um tempo e para isto é que estamos publicando uma vez por ano, no começo de novembro de cada ano, pequenas coleções... Sinto-me na obrigação de fazer do conhecimento do público que Chorégraphie se aprende mais facilmente que pensávamos e pude vender coleções em tão pouco tempo é por que elas se aplicam, em grande número, tanto na França como nos países estrangeiros, revela-nos muito mais do que podemos prever... As danças que não puderem ser impressas serão vendidas escritas a mão. As pessoas que enviarem árias musicais para fazer composições

de danças devem enviar corretamente para não ultrapassarmos as partes das letras.

Feuillet foi, sem dúvida, precursor da massificação no processo de codificação da dança no século XVIII, levando o estilo da dança parisiense para as províncias e principais capitais europeias, gravadas em folhas de papel. O sistema midiático construído por ele para difundir esse pensamento revelou enorme potencial e eficiência. Cada *coleção de danças* que circulava era uma chave para resgatar, na medida do possível, os desenhos espaciais descritos por um corpo “notório” da corte francesa (as coleções depois de 1702 levavam os nomes dos dançarinos para os quais eles foram compostos, e traziam também danças inéditas no teatro). As coleções podiam ocupar o lugar dos mestres e, ao mesmo tempo, reencarnar, em certa medida, as formas de gestos compartilhados por corpos distintos em lugares distantes. A ideia fascinante era fonte de desejo coletivo da burguesia e formatadora de movimentos de corpos.

Além das edições regulares, Feuillet acompanhava o ritmo da demanda, publicando aquelas danças que tinham grande êxito de público e não estavam gravadas, a exemplo de *L'Allemonde*, dançada por Ballon e Subligny no balé de Lully. Em 1703, na publicação da coleção de danças para o ano de 1704, revela:

Foi impossível até hoje pôr em dia a obra de Mr. Pecourt, por minhas outras ocupações ordinárias, estive obrigado a compor e escrever muitos balés que me foram pedidos pelas cortes estrangeiras. Como a obra de Mr. Pecourt está bastante avançada esperamos que não tarde em satisfazer o grande número de pessoas que esperam por isto depois de um longo tempo.

Esta passagem atesta um cuidado com o público, pois Feuillet prometera gravar toda a obra de Pécourt e não foi capaz de cumprir, embora

ela também sinalizasse o intercâmbio feito com outros países. Em 1705, escreve:

A coleção de danças antigas é hoje moda na corte então não posso me dispensar de fazer esta pequena coleção que é uma maneira de fazer com que qualquer um possa dançar, sem nunca ter aprendido... Como a contra dança inglesa é também fonte de moda e como tem pedidos de todas as partes nós gravaremos uma pequena coleção..

Essas duas citações demonstram como Feuillet explorava o mercado de vendas das partituras das danças que a corte consumia. Na coleção de danças para o ano de 1707, buscava o atrativo para vendê-las expondo que as danças eram compostas sobre belas músicas, conhecidas do grande público. Em 1708, ele promete publicar, no primeiro mês de 1709, uma coleção das músicas, para as quais as danças foram criadas: “Para atender a demanda do público, eu estou determinado a dar uma pequena coleção de partituras no primeiro dia do ano próximo”.

A partir do resumo dos documentos aos quais tivemos acesso, podemos concluir o quão intensa foi a atividade de Feuillet e como ela marcou a emergência da coreografia, dando a esta autonomia suficiente para permanecer e evoluir. Os dez anos de empenho para dar continuidade à sua criação, somados aos doze anos de trabalho de seu aluno Dezais, serviram para projetar o termo *coreografia* para além das fronteiras de três séculos.

Mesmo após tal sistema ter entrado em desuso, a palavra coreografia foi mantida em sua nova acepção. Foi Serge Lifar, bailarino dos Ballets Russes de Diaghilev (1872-1929) e mais tarde diretor do Ballet da Ópera de Paris, que, em 1935, publicou o Manifesto do Coreógrafo – no qual já se ouve falar daquele que faz a dança, o *coreógrafo*, e a forma de organização de cada dança, a *coreografia*. Estes termos eram antes usados para designar respectivamente quem escrevia e o resultado descrito da dança.

Sabemos que a palavra *coreografia* não se refere mais a um sistema de notação da dança, mas o que podemos deduzir com esse confronto sobre o surgimento da palavra e a atual concepção é que coreografia, para a maioria dos membros da comunidade de dança, ainda guarda os mesmos pressupostos racionalistas da modernidade. Aprendemos que as concepções de *origem, progresso linear, ponto inicial, causa e efeito* ainda sobrevivem atravessando os séculos e contaminando a nossa existência, pois a tradição que construiu tais conceitos se fortaleceu ao longo de muitos séculos, replicando-se de maneira preponderante nos discursos e práticas da comunidade. Mesmo vivendo no mundo que testemunhou a proposta de evolução de Darwin (1809-1882), o isolamento do fenômeno quântico por Max Planck (1858-1947), em 1925, a formulação da Teoria da Relatividade Especial e Geral, por Einstein (1879-1955), a massificação do acesso aos meios de comunicação a partir dos anos 50 e as tecnologias de informação a partir dos 80, ainda temos a dificuldade de mudar pensamentos e práticas.

Viver nesse contexto implica o entendimento de que todas as coisas existentes são modos elaborados de organização que ganharam estabilidade através de um processo evolutivo. Isso significa que as coisas permanecem no tempo e são formadas por diferentes elementos. Por estarem imersas no fluxo do tempo, estão em constante transformação, no sentido da reorganização de seus elementos internos ou da assimilação de outros elementos diferentes que, ao serem internalizados, suscitam novos processos de organização. A história das transformações de um sistema é o que chamamos de evolução. A pluralidade das experiências, efetivadas pelas mais diversas danças, numa projeção de corpos pelos espaços, em muitos tempos e culturas diferentes, atua, simultaneamente, na presentidade de um corpo que dança como forma de *autonomia*.

A coreografia tornou-se mais do que os desenhos estéticos de linhas harmoniosas que o corpo é capaz de moldar (projeto do balé clássico)². Ou do que a carga dramática e expressiva que novos desenhos e

2 Evidentemente, artistas como Nijinsky e Fokine também pesquisavam a expressão do corpo, assim como outros coreógrafos clássicos, mas os desenhos estéticos se faziam sempre presentes como modelos dados a priori.

vocabulários podem produzir (projeto da dança moderna). A dança contemporânea, nos seus experimentos, tem focado a condição complexa deste corpo, presente numa ação integrada, para explorar seu potencial de estabelecer nexos de reação e sentido com o mundo em seu tempo. A coreografia, hoje, pode ser entendida como a estrutura de conexões entre os diferentes *estados corporais*³ presentes em uma dança, e que dela fazem emergir seus nexos de sentido.

A coreografia é que estabelece as relações dos elementos de uma dança em particular, portanto, é ela quem regula a *informação média*⁴ veiculada em uma dança. É a gramática⁵ que vigora em uma dança. Ela regula as relações sintáticas para possibilitar os fluxos semânticos. É um modo operativo de comunicação do corpo, auto-organizado no processo de complexificação de outro mecanismo ulterior a este, que é a dança. O corpo dançando articula as suas demandas expressivas construindo seus textos. “A dança é um produto artístico cuja existência tem o formato de uma coerência” (Katz, 1994, p. 10). O corpo é palco de passagem de todo este jogo complexo de articulações que se dissipa em conteúdos, que são processos sígnicos.

Ao retomar as conexões estabelecidas por uma coreografia, com o propósito de reapresentação, o artista não volta no tempo. Ele apenas se vale da memória para reconhecer, dentro do possível, o maior número de conexões que identificam aquela coreografia. Assim, cada apresentação de uma dada obra de dança é carregada de condições que a tornam única, muito embora se reportem a algo que teve existência anterior. Sendo a gramática de algo que está na dinâmica de transformações não lineares, a coreografia se comporta também de modo não linear. Isso quer dizer que a coreografia como gramática da dança é uma solução adaptativa a um contexto social, político e histórico, e não um modelo dado, como tem sido pensado no decorrer da história.

3 Tal conceito tem uma formulação baseada nos estudos do neurocientista Antonio Damásio (1996).

4 Essa idéia está relacionada à Teoria da Informação e diz respeito a repetição e nível de perda no trânsito de uma informação.

5 Esse conceito está sendo aplicado a partir da definição de Vieira (2000); como grau de dependência gerado por um signo sobre aqueles que surgem em cadeia.

Podemos ressaltar três procedimentos pelos quais a coreografia age. O primeiro e mais elementar é a atuação do corpo que dança. A coreografia é o resultado funcional deste corpo. É o conjunto das ações realizadas por ele, selecionadas dentre todas as outras que poderia realizar. É uma espécie de ação normatizadora que atua sobre o corpo que dança. No instante em que se faz dança num corpo, e só e unicamente aí, a coreografia existe. O segundo refere-se à coleção dos efeitos dessa função temporal do corpo, resgatando seu fluxo na dimensão da memória. A lembrança corporificada das ações realizadas por um corpo permite falar e recompor de modo residual a coreografia. O terceiro procedimento diz respeito à configuração que assume um corpo que dança num contexto cultural e ganha significados. O corpo que se elabora em dança é traduzido pelo espectador a partir de sua coreografia. Ela é associada ao repertório simbólico baseado na experiência de cada espectador, e esse confronto é gerador de sentidos. Uma cultura compartilha pensamentos e seleciona padrões de pensamentos mais estáveis.

No final do século XIX, a dança é marcada por uma preocupação cada vez maior com os aspectos biofísicos implicados na atividade desenvolvida pelo corpo que dança. Na pesquisa do músico François Delsarte (1811-1871), é elaborada a relação entre a voz, o gesto e a emoção. Delsarte desenvolveu um sistemático estudo para estabelecer um catálogo de gesto que correspondia a estados emocionais. O sistema de Delsarte foi esquematizado por seu aluno e seguidor Alfred Giraudet em 1895: *Physionomie et gestes: méthode pratique d'après le système de François Delsarte* (Paris). Um ator norte-americano, Steele MacKay, considerado por Delsarte como herdeiro espiritual, teve a ideia de extrair do método de Delsarte uma aplicação corporal, a Harmonic Gymnastics, que terá rápida expansão. Muitos dos criadores importantes na fundação das bases da dança moderna tiveram contato com as ideias de Delsarte, como Ted Shawn, Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis e Laban.

A partir desse período, uma mudança fundamental investigará o corpo e os seus processos expressivos. Outro nome importante vinculado a tais mudanças é o de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), que desenvolverá a abordagem rítmica do movimento. Pianista e professor do conservatório

de Genebra, ele constata que a educação corporal pode ajudar na iniciação musical: “Para ele o corpo é o ponto de passagem obrigatório entre pensamento e música: o pensamento só pode captar o ritmo se ele for ditado pelo movimento” (Bourcier, 1987, p. 291). Dalcroze é um dos primeiros a falar em economia de esforço muscular e eficácia do movimento.

Ele cria uma educação psicomotora com base na repetição rítmica. Diaghilev contrata uma assistente especialista no método de Dalcroze, Marie Rambert, para a montagem da *Sagração da primavera*. Em 1913, a London School of Dalcroze Eurythmics é fundada. Mary Wigman foi uma das grandes coreógrafas a divulgar o método na Alemanha. A partir dessas primeiras elaborações, muitos outros métodos foram criados dentro da mesma perspectiva que tinha como ponto de partida o estudo do corpo: Alexander Technic (de F. Mathias Alexander, ator, 1869-1955); Rolfing (de Ida Rolf, bioquímica, 1896-1979); Feldenkrais (de Moshe Feldenkrais, físico, 1904-1984) Eutonia (de Gerda Alexander, 1908-1994), entre outros. Estas elaborações foram fundamentais para a redefinição do projeto estético da dança e, conseqüentemente, para as alterações gramaticais de sua organização, ou seja, as novas regras coreográficas a partir das novas anatomias corporais.

No balé, a atuação do empresário Serge Diaghilev valorizou cada linguagem integrante (música e artes visuais) enquanto unidade no conjunto da obra. Os resultados caracterizaram-se como uma audácia e uma inventividade determinadas, principalmente, pelos colaboradores com quem ele pode contar, como os músicos Stravinski, Prokofiev, Milhaud, Poulnec, Manuel de Falla, Satie, Hindemith, e pintores como Picasso, Derain, Matisse, Braque, Miró, Max Ernst, Rouault, Antoine Pesner e Naum Gabo.

Outro aspecto responsável por mudanças na concepção de arte nessa época é a atuação da Bauhaus, escola de arte alemã que tinha como objetivo principal buscar a fusão entre arte e artesanato, diminuindo o intervalo entre arte e evolução industrial, buscando contribuir para a melhora da qualidade de vida do homem. E no departamento de dança da Bauhaus, Oskar Schlemmer conquistou fama através de seu *Ballet triádico*, de 1922.

Em 1932, Antonin Artaud – poeta, dramaturgo, ator e cineasta – publica seu Manifesto do Teatro da Crueldade, estabelecendo uma concepção diferenciada de teatro. Vinte e cinco anos depois, as aplicações deste manifesto têm lugar no Living Theatre, no teatro pobre de Grotowski e nas montagens de Peter Brook. Em 1933, na Carolina do Norte, sob a direção de Josef Albers e contando com destacados professores da recém-desativada Bauhaus, nasce outro importante centro de ensino de arte, o Black Mountain College.

Uma das figuras mais importantes da época é a do músico John Cage, que faz experimentos com ruídos e sons cotidianos. Segundo Jorge Glusberg (1989), foi Cage, com *Untitled Event*, propondo a fusão de forma original da cinco artes – teatro, poesia, pintura, dança e música –, que, em 1952, dá início ao ciclo histórico da performance. Nesta obra, Cage aplicou suas ideias sobre acaso e indeterminação, que já vinha testando junto a seu parceiro Merce Cunningham, na tentativa de renovar os princípios de criação coreográfica. Dessa obra participam também o pintor Robert Rauschenberg, o pianista David Tudor e os poetas Mary Richards e Charles Olsen. Ninguém recebeu instruções de como fazer; Cage distribuiu uma “partitura” indicando momentos de ação, quietude e silêncio.

Em 1962, o recital apresentado na Judson Memorial Church de Nova York⁶ marca o nascimento do Judson Dance Group. Esse centro vai desenvolver atividades efervescentes através dos trabalhos inovadores de Paxton, Forti, Rainer, Brown, Deborah, Hay, Lucinda Childs e Philip Corner, rompendo as fronteiras com a dança moderna, utilizando elementos que mais tarde vão caracterizar a *body art* nos anos 1970. Um acontecimento importante, nesse sentido, é o *happening* de Joseph Beuys na Galeria Schmela, em Düsseldorf, carregando uma lebre morta. Essa nova tendência deve incluir o trabalho do grupo de Viena composto por Günther Brus, Otto Mühl, Arnulf Rainer, Hermann Nitsch e Rudolf Schwarzkogler. A proposta que ligava esses artistas era desfeticizar o

6 Esse concerto foi concebido nas aulas de coreografia de Robert Dunn, ministradas no estúdio de Merce Cunningham, no prédio do Living Theatre.

corpo humano – eliminando toda exaltação à beleza a que ele foi elevado durante séculos pela arte – para trazê-lo à sua verdadeira função, o meio pelo qual a vida humana se expressa.

Na década de sessenta, a arte experimenta a consolidação de uma prática conhecida como conceitualismo, que implementa em diversas formas de arte a noção de que a ideia sustentava a obra de arte ou o seu processo de criação, que é mais importante que o resultado final.

Uma outra marca evolutiva importante na elaboração do panorama contemporâneo das novas estéticas é o surgimento no Japão da dança *butô*. Tatsumi Hijikata, seu criador, “trazia à cena a representação do que poderia ser definido como **estudos do ser vivo**, sem padrões de movimento dados a priori” (Greiner, 2000, p. 1, grifo nosso).

Não podemos deixar de citar também a escola de dança Mudra, na Bélgica, coordenada por Maurice Béjart, que teve como objetivo buscar novos estímulos em fontes diversas, inclusive no Oriente (meditação e yoga faziam parte do seu extenso currículo). No final da década de 1970, nomes como Anne Teresa de Keersmaecker, Wim Vandekeybus, Meg Stuart, Alain Platel e as brasileiras Juliana Carneiro da Cunha e Célia Gouveia foram alunos na Mudra ou dançaram na companhia.

A dança, depois de todas essas transformações, edificou sobre o corpo a imagem de seu tempo. Funções, atributos e qualidades foram incorporados e destes se extraíram todas as metáforas e as referências correntes. A partir dos anos 80, já se falava em *inteligência muscular* para significar a maneira própria do corpo se comportar, reconhecendo o papel que as funções corporais e suas somatizações têm na comunicação. Nesta perspectiva é que António Ribeiro (1994) cria a classificação de corpos que visa identificar os empreendimentos estéticos da contemporaneidade: o *corpo Hi-Fi*, “*corpos de alta fidelidade na execução das suas Performances*” (Id., p. 10), onde entrariam corpos como os dos bailarinos de Willam Forsythe ou do La La La Human Steps. Esse corpo envolve aproveitamento tecnológico, no sentido específico de novas tecnologias, e por isso inclui os produtos da chamada videodança. E o *corpo livro*, aquele que impõe algo mais que o caráter atlético, algo da ordem do enigma da existência, aspectos políticos, sociais, históricos etc. O maior exemplo,

segundo o autor, é Pina Bausch. Suas criações representam um marco nas transformações da dança em seu processo evolutivo.

Muito embora na dança-teatro de Pina Bausch os movimentos tenham seus simbolismos psicológicos, suas aspirações são antropológicas e não partem de análises psicológicas de personagens ou reflexões míticas, como no projeto moderno da dança. E, por isso mesmo, “os trabalhos de Pina Bausch se fundamentam na vida cotidiana, ultrapassando a realidade de uma maneira objetiva, porém in-habitual, dentro das seqüências de movimentos e imagens” (Servos, 2001, p. 21)⁷. O que aparece são corpos elaborados de maneira tragicômica sobre a cena, ao ritmo de repetições provocantes. É, como Lepecki (1999, p. 183) classifica, “l’artiste ethnographe”.

Além de Pina Bausch, o autor também inclui nessa categoria: Anne Teresa de Keersmaeker, Jean-Claude Gallota e, de certa forma, todo o movimento da Nova Dança Europeia. Esse tipo inaugural de organizar a dança destruía as fronteiras entre as artes e, mais especificamente, com o teatro (teatro-dança, teatro-físico). Outro bom exemplo é o do grupo inglês D.V.8. E ainda através das diferentes disciplinas de treinamento e cooperação criativa, processo emergente das experiências criativas da Judson Church, multiplicam-se as implementações que, segundo Ribeiro (Ibid., p. 13), pode-se falar de um gênero Bob Wilson, Jan Fabre ou Giorgio Barberi Carsetti. Esses artistas partem da mesma fisicalidade como onipotência do espetáculo e discorrem de modo diverso.

Essa aproximação entre as linguagens do teatro e da dança em função da “matéria corpo” uniu as duas. É também nos anos 1980, na Bélgica, motivo da profissionalização de dramaturgo, ou seja, aquele que trabalha junto com o coreógrafo, relacionando as informações que vão fazer parte de um espetáculo e, principalmente, criando uma espécie de coerência lógica para a organização dos corpos em um universo de conhecimento. Para Bernard Dort (apud Greiner, 2000, p. 4), “dramaturgia é uma consciência e uma prática”.

7 No original: “les travaux de Pina Bausch se fondent dans la vie quotidienne dont elle transpose la réalité d’une façon objective mais inhabituelle, dans des séquences de mouvements et d’images”.

Esse breve panorama histórico das transformações elaboradas nos campos das artes é um resumo que, de forma alguma, poderia representar a complexidade e não sequencialidade desse processo. Porém, nos dá um referencial mínimo para afirmar que, na dança do período convencionalizado como o da “dança moderna”, coreograficamente (gramaticalmente), apesar de efetivar programas de corpos que a distanciavam do projeto estético do balé, havia ainda muitos aspectos de semelhança no que diz respeito à sintática de implementação das obras.

Muitos dos artistas modernos da dança, como Graham, Limon e Horton, desenvolveram léxicos de movimentos dentro de um conjunto de procedimentos de treinamento técnico corporal. Cada um tinha a sua especificidade, diferentes entre si e em relação ao balé, *porém a lógica de operação era a mesma*. Era a partir desse léxico restrito e muito bem definido e treinado que se construíam as danças.

Observando alguns tratados coreográficos que foram produzidos no século passado, notamos que eles reafirmam a importância geométrica do movimento no tempo e no espaço. O Manifesto Coreográfico (1935) de Serge Lifar seguiu a lógica de outros manifestos da mesma época, em outras áreas da arte. Num tom imperativo, proclamava a independência da dança em relação à música e às artes plásticas. Já Doris Humphrey (1959), preocupada com uma pedagogia voltada para criar coreógrafos, aponta que “o coreógrafo deve ser um bom observador das condutas físicas e emocionais” (Id., p. 19). Não só o fator humano deve ser fonte de observação para o coreógrafo, segundo Humphrey, como também todas as manifestações de forma e configurações na vida cotidiana, onde quer que ele esteja.

Porém, Humphrey concentra seu estudo na habilidade da escolha da linha eficaz, o desenho correto, a qualidade de recolher imagens por meio da observação para criar ritmo, em frases, numa dinâmica harmoniosa de movimentos, em um claro paralelo com a arte da música. Há em Humphrey e, de maneira geral no projeto estético moderno, uma associação direta entre a construção de linhas e seu respectivo conteúdo expressivo; “um ângulo reto expressa conflito” (op. cit, p. 29). Segundo a coreógrafa, existem quatro elementos do movimento

na dança: o desenho, a dinâmica, o ritmo e a motivação. Nota-se que uma novidade em relação aos movimentos do século XVII, além da ausência de alguns elementos como passo, posições etc., é a introdução do elemento motivação, que de algum modo já era enunciado por Jean George Noverre (1727-1810) em suas cartas da dança. Não queremos com isso afirmar que não foram implementadas mudanças, e sim evidenciar o processo evolutivo gradual experimentado nesse espaço de tempo.

Embora Humphrey fale de quatro elementos, concentrou-se principalmente no desenvolvimento do que ela chama de “desenho”, criando uma lógica formal das relações do corpo com o espaço. Discute simetria e assimetria como relativas ao equilíbrio e à oposição, aplicáveis a uma ou mais pessoas que ocupam a cena em outro momento; faz a relação dos desenhos baseados em ideias dramáticas (pensar, trabalhar, comer, dormir) e ainda diagramas de composição como uma prima-irmã da figura de Feuillet.

Já em *Approaches to Nonliteral Choreography*, (Turner, p. 1971), nota-se uma complexificação significativa em relação ao trabalho de Humphrey. Turner introduz a noção de *motion* (ação), que se refere à “ilusão e ação residual resultante do tipo de movimento produzido”⁸. Em se tratando de uma dança não literal, Turner diz que a dança deve partir de movimentos não literais, explorando uma gama expressiva cinética diferente das acionadas nas atividades cotidianas, ou deve dar-lhes novas funções. E, nesse contexto, surgem novos elementos do movimento, como textura e qualidades. Tanto esse trabalho como o de Humphrey são bastante contaminados pelo desenvolvimento de teorias das artes plásticas. Turner inclui a improvisação como técnica para elaborar uma dança. Desenvolvem-se muitas das possibilidades de organização expressiva do corpo, independentemente da sua relação com conteúdos psicológicos, o que representa uma grande transformação de movimento simbólico para movimento sígnico abstrato.

Num panorama evolutivo das regras gramaticais coreográficas, vimos que, para Feuillet, elas deveriam ser as mesmas, para todos, tanto nos

8 No original, “illusion and residual action resulting from the kind of movement produced”.

aspectos da organização do corpo em si como na relação com o espaço e o tempo. Na dança moderna passa-se a relativizar os aspectos da organização de movimentos do corpo de acordo com o empreendimento de cada criador em particular, enfatizando de modo generalizado as relações simbólicas desse. Mas existia ainda uma prática que compartilhava as mesmas regras de exploração da relação do corpo com o espaço. Mesmo mais tarde, investindo numa gama de possibilidades expressivas maiores através da investigação das qualidades dinâmicas do corpo, as relações espaciais que esse corpo estabelece no espaço ainda se resguardam das mudanças.

Portanto, as experiências mais radicais são efetivadas depois da década de 1960, com as ideias extremas de aproximação entre a vida e a arte, elaboradas pelo gênero da *performance*. Junto com isso, está o surgimento do intérprete-criador, o desenvolvimento da linguagem da improvisação como forma de estruturação de espetáculos, a valorização da ideia da obra em detrimento da sua estrutura etc. Nesse sentido, os novos procedimentos e estratégias de criação coreográfica introduzidos pelo grupo da Judson Church inauguram múltiplas gramáticas e uma efetiva revolução nos corpos que dançavam. É dentro dessa perspectiva que se inaugurava o movimento que passou a ser chamado de *dança pós-moderna*.

A partir dessas experiências, uma grande gama de procedimentos foi elaborada, e nos anos 1980 surge uma constelação de criadores que desdobram esses procedimentos quase que proporcionalmente em relação ao número de seus trabalhos. É exatamente para essa direção que caminha a lógica operativa dos criadores; para o entendimento que cada processo é único, portanto, inaugura uma nova forma de fazer, elaborando novos procedimentos.

Esse fenômeno possibilitou uma relativização da gramática (coreografia) que normatiza os processos, de tal forma que alguns teóricos falam na ausência, na inexistência e na morte dela. O fato é que, como os processos envolvem corpos diferentes, em tempos distintos, os criadores na contemporaneidade têm buscado ressaltar a qualidade única e provisória de cada corpo atuante no processo. Montando um jogo de

realidades corporais que são objetivas e circunstanciais, dessa forma cada novo espetáculo ou cada nova apresentação se configura de modo particular, inviabilizando o reconhecimento de uma linha poética criativa contínua e linear. Ou seja, os formatos poéticos estão cada vez menos estáveis, duram cada vez menos no tempo. Porém, isso não quer dizer que eles não existam. Por menos que dada gramática se repita numa série de dança, elas não podem ter existência se não houver uma regra que as organize. Essa regra é a coreografia. A gramática que restringe as possibilidades de existência de uma dança.

Nos anos 1990, uma série de artistas elabora seus trabalhos acionando procedimentos criados pelas gerações anteriores para conquistar resultados altamente sofisticados. Esses artistas desenvolveram uma crítica, interrogando sobre a validade dos elementos constitutivos da dança como o corpo e seus modos de representação teatral globalizados. Examinando as condições do interior e do exterior do domínio da dança, esses coreógrafos, estabelecendo correlações em alto grau de autonomia, minimizaram a recorrência de vocabulários de movimentos pré-fixados. Essa liberdade é possível graças aos instrumentos de abordagem criativa elaborados pelas gerações anteriores, que foram assimilados pelas comunidades subsequentes de forma evolutiva, ou seja, com variações.

Os instrumentos de abordagem criativa mais importantes desse processo são a aceitação do corpo como centro do processo e do processo como um espaço laboratorial num ambiente de tensão crítica, ora em relação ao próprio fazer, ora a condição humana, política, social etc. Dentre alguns dos mais importantes nomes dessa geração de artistas encontram-se Jérôme Bel, Xavier Le Roy, Vera Mantero, Thomas Lehmen, Boris Charmatz, La Ribot, Lacey e Lauro, Laurent Pichaud, Sasha Waltz, entre outros.

De fato, como tentamos demonstrar, a dança surge na cultura humana como forma elaborada de comunicação do corpo. No corpo em forma de dança, o homem sempre elaborou suas questões existenciais de acordo com o nível de complexidade por ele alcançado evolutivamente; o homem testa suas experiências e as experiências das gerações anteriores

que estão presentes na cultura em forma de instrumentos e hábitos que duram no tempo além de seus criadores. A partir da coleção dos elementos que fazem parte da memória da cultura humana, os homens, no presente, reelaboram o futuro com o respaldo das vivências passadas.

Tais formatos de danças radicalmente diferentes ameaçam a permanência da coreografia, pois dificultam a visibilidade das regras por trás dos procedimentos e requerem maior esforço para a compreensão da lógica operativa de cada dança, ou seja, na sua coreografia, na sua gramaticalidade. É como se a cada vez, num diálogo, um dos interlocutores fizesse uso da fala, com idioma diferente. Para aquele que traduz a mensagem, além de um domínio grande dos diferentes idiomas usados, seria necessário desenvolver uma articulação da percepção e velocidade de pensamento para identificar qual é o código usado e do que se trata o conteúdo da fala.

Para sobreviver, uma coreografia na contemporaneidade passa a ter um caráter de hiperlinguagem, espaço de comunicação onde atuam muitas informações ao mesmo tempo de modo não linear, simultaneamente, não mais de modo ordenado, e sim de forma organizada segundo uma lógica própria. Tal universo se apresenta à nossa mente domesticada por uma ordem consensual como um caos generalizado, por conter uma ordem da qual não estamos habituados a traduzir; contudo, o exercício de fruição revela seus múltiplos sentidos. Tal ideia não significa que a criação coreográfica exclua elaboração. Muito ao contrário, até sentir que esse universo de informação ganha sentido e vida própria enquanto obra, um coreógrafo emprega muito esforço e trabalho. Uma dança passa a ser uma névoa de referências com um fundo de sentido. Um agregado de informações simultâneas de tamanhos, pesos e valores diferentes que emerge do corpo e se atira nas subjetividades desavisadas em busca de conexões semânticas.

No caso de *Le dernier spectacle* (*O último espetáculo*), Jérôme Bel, por exemplo, questiona as estruturas de representação em múltiplas referências. Estas são abordadas na análise de Christophe Wavelet (2000, p. 74). O espetáculo começa com um homem que entra e se dirige ao centro do palco, declara “Je suis Jérôme Bel” (eu sou Jérôme Bel) e aciona

um cronômetro que ele traz; sessenta segundos mais tarde o relógio começa a soar e o homem se vira e sai. Um outro homem faz o mesmo trajeto, depois de declarar “I am André Agassi” (eu sou André Agassi); ele se vira para o fundo da sala e lança sucessivamente uma bola de tênis com a raquete que ele traz em mãos, contra a parede do fundo. Bel veste uma camiseta na qual está impressa a logomarca de um famoso festival holandês de dança contemporânea, uns óculos azuis, além do cronômetro. “Agassi” está vestido como um tenista. O artifício descrito utilizado, de fato, debocha da condição ilusória que aquele homem em cena vivencia. O dispositivo trivial elucida a identidade dos atores dançarinos e de forma vertiginosa ganha muitos sentidos. Medido por um cronômetro, Bel é ele mesmo, por um tempo de sessenta segundos, às vistas do público. A princípio, o que ele fala é verdade. Ele realmente é Jérôme Bel, mas o contexto no qual ele se apresenta na cena do seu último espetáculo, que é assinado como último espetáculo, a maneira como ele se veste, e o tempo objetivamente calculado para que “ele seja ele” na frente do público, são informações suplementares que entram na rede de signos e não podem ser desprezados.

O segundo que entra e se autodenomina “Agassi”, não é o famoso tenista, como numa brincadeira de criança e se opondo à verdade do primeiro. Ele assume a personalidade do famoso tenista e joga com a parede como se fosse o próprio. O autor (Ibid., p. 76) chama a atenção para o paradoxo do mentiroso: “eu minto, eu disse que eu minto, eu sempre falo a verdade”. Em *O último espetáculo*, ele não admite que mente nem que fala a verdade, fica suspensa a pergunta: ser ou não ser? Um terceiro homem avança vestido a caráter e declara, com sotaque italiano: “I am Hamlet” (eu sou Hamlet), ou, ainda, Calvin Klein, Suzanne Linke, etc. Chamando a atenção para a presença de ingredientes do teatro de Bertolt Brecht, Wavelet (Ibid., 77) fala sobre a presença do jogo com as identidades, pois no decorrer do espetáculo inicia-se a série de negações (eu não sou: Bel, Agassi, etc.).

Questionando a representação não só no contexto espetacular teatral, mas da sociedade informacional e seus ícones, Bel repassa identidades no ambiente da dança por meio da fala. É a fala sobre forma enunciativa

que motiva a dramaturgia do espetáculo. Tecendo algumas associações entre a figura do desportista e a questão da diferença entre performance esportiva e em dança, Wavelet (Ibid., p. 78), discute a ideia implicada na questão de standardização e contrastes entre corpos sublimes, modelos mercantis de representação massiva que sugere o universo “Calvin Klein”.

Dentro dessa estrutura, segue um princípio de divisão repetitiva. E enfatiza o psicologismo através do enunciado de identidades num dado contexto, não se prestando a uma análise de exploração espacial baseada na construção de figuras, como por muitos anos a coreografia esteve limitada. Muito menos, uma análise de movimentos em suas qualidades dinâmicas que possa ajudar a compreender a articulação de sentidos da qual, nessa obra, *Bel se ocupa*. O que está em jogo em *O último espetáculo* são esses corpos, suas identidades nesse espaço, seus valores atribuídos e a natureza dessa atribuição – e, para isso, o autor faz uso dos elementos de maneira que eles também entrem em questão.

De formas diferentes, mas igualmente radicais, outros artistas contemporâneos vêm concebendo seus trabalhos de modo que a ideia de coreografia pautada nos procedimentos do balé ou da modernidade não sobrevivem mais. Mas o que este texto propõe é que isso não representa a morte da coreografia, mesmo quando lembramos a clássica definição: “O domínio da especificação sobre quais movimentos ou ações deverão ser acentuados no cenário e dançados pelos dançarinos” (Sparshott, 1995, p. 373)⁹.

Um bom exemplo de reflexões e implementações aplicadas ao universo criativo da dança contemporânea, do ponto de vista de quem cria, está em *Entretenir*, de Boris Charmatz e Isabelle Launay (2003). O livro aborda, sob uma perspectiva crítica, elementos biográficos de Charmatz, o pensar e o fazer da dança contemporânea, algumas das questões importantes que envolvem a questão da formação de bailarinos, enquanto descrevem o espetáculo *Con forts fleuve*, de Charmatz.

9 No original, “the domain of the specification of what movements or actions shall flesh out the scenario and be danced by the dancers”.

Separados em cinquenta e três tópicos, elaboram conceitos que, do ponto de vista do artista, são padrões reconhecíveis que operam nas obras contemporâneas. Para contextualizar suas ideias, são buscadas referências na história da dança. A abordagem feita é útil para esclarecer a natureza do pensamento compartilhado por muitos coreógrafos hoje, por isso iremos separar os tópicos mais representativos para essa discussão.

A *ironia* é um dos elementos citados como forma de definir uma atitude que nega a fascinação e a sedução pelo movimento espetacular e que estaria presente nos gestos, na cenografia, como forma de promover um distanciamento entre a dança e o público. A *dúvida* é outro conceito que habita a cena. Através da dúvida, procura-se por novas nomeações, privilegiando a incerteza. Esses dois tópicos organizam as obras através de uma atitude curiosa e interrogativa, muito mais do que afirmativa ou impositiva. As fórmulas “fáceis”, que visam prender o público pela capacidade emotiva ou acrobática dos interpretes, são evitadas.

Essa estratégia sintática requer uma preocupação com a seleção de elementos e estruturação das cenas, por articular um alto número de estímulos, informações e ideias, tornando-se decisiva para a coerência da peça. Os elementos do espetáculo, como luz, cenário, figurino, coreografia, considerados como “*presenças*”, atuam não mais para intensificar e realçar as formas criadas pelos movimentos. Elas cumprem uma função signíca e devem contribuir para a complexidade desse jogo que evolue interações de ação, articulação e desarticulação da linguagem, texto e texturas. Coreograficamente, os solos, duos e trios ou “polifonias gestuais”^{bb} são priorizadas nas composições, evitando a coordenação de grandes grupos de bailarinos que executam movimentos em uníssono.

Com relação a questões pedagógicas, os autores chamam a atenção para o fato de que uma formação voltada para intérpretes da dança contemporânea não deve desprezar o conhecimento desenvolvido em relação à preparação técnica corporal, mas apontar para a variedade de qualidades que envolvem uma poética, estimulando a descoberta de métodos próprios de treinamento. A personalidade do bailarino passa a ser algo central no processo educacional, estimulando-o a adotar uma

atitude crítica e reflexiva sempre contextualizada com nosso tempo e a história da dança. O que se espera de um bailarino na contemporaneidade é que ele seja um indivíduo atuante e ativo, e não dócil, com habilidades exclusivamente físicas. Ele deve ser portador de uma experiência de mundo que transcenda o espaço físico da sala de ensaio, para a elaboração de informações corpóreas sintonizadas com esses códigos.

De fato, diversas questões de ordem sociocultural, como a questão do poder associado a sistemas políticos, diferenças raciais, de sexo, de sexualidade, de características morfológicas¹⁰, ganharam posição de destaque na contemporaneidade e contaminam de modo significativo o universo da dança. Essas questões muitas vezes estão diretamente relacionadas às experiências dos intérpretes, acionando outro tipo de envolvimento com o trabalho. Os autores chamam a atenção para o distanciamento das fronteiras entre a vida e a arte e a emergência de microsociedades em torno de um pensamento expressivo como um fenômeno pertinente à cultura da dança contemporânea.

O texto é construído acentuando a noção de que nenhuma das instâncias abordadas pode responder separadamente. Elas se contaminam e devem buscar o máximo de interação possível em cada processo em particular.

O que difere de Fokine a Bel, de Nijinski a Hijikata, é a forma de pensar e organizar os movimentos. Não se trata mais de buscar dinâmicas de transições e contrastes de gestos organizados no espaço de forma habilidosa. A importância agora está em como esse corpo constrói ideias.

No entanto, evidentemente, ainda se trata de um corpo que se movimenta no espaço e seleciona seus gestos e atitudes. Mesmo em obras conceituais, como as de Bel e La Ribot, há sistema de linguagem, uma gramática singular que normatiza as obras. Portanto, coreografia não deixa de existir com a implementação de novos procedimentos criativos nas criações de danças. Entendendo a dança como um sistema de comunicação do corpo, o conceito de coreografia amplia o seu sentido,

10 Essa última tem sido explorada pelos coreógrafos como recurso estético em contraposição ao ideal de uniformidade morfológica perseguido pelo balé clássico.

se entendido como ação gramatical que opera nessa linguagem. A dança está imersa em um processo evolutivo constituído por períodos de metaestabilidades e de transformações graduais, (muitas vezes radicais). Mas a sua natureza não se altera, nutrindo-se infinitamente da plasticidade que lhe confere a vida.

A partir da noção de que a dança é um fenômeno cultural complexo, elaborado de forma evolutiva como sistema de comunicação corporal, apresentamos nesse texto uma série de evidências para sustentar o argumento de que a coreografia é um subsistema da dança: que ela emerge dos recursos elaborados pela autonomia da dança para atender às necessidades de adaptação ao seu ambiente e se caracteriza como uma forma de especialização.

Vimos também que, ao ganhar identidade, a coreografia entra em um fluxo evolutivo de transformações e metaestabilidades, das quais foram destacadas três diferentes: escrita da dança, organização espaço-temporal dos movimentos do corpo e lógica das relações estabelecidas entre os diferentes estados de corpo que uma dança reúne.

Procuramos mostrar que, por ser a coreografia um conjunto de elementos que estabelece diferentes conexões, ela partilha propriedades que lhe concedem identidade de gramática da dança, ou seja, de regras que limitam as formas expressivas. Nesse sentido, a coreografia permanece. O que se renova, de fato, são os códigos: modos operativos que ganham estabilidade no tempo por demonstrarem alto potencial adaptativo.

Esperamos, dessa maneira, contribuir para uma reflexão diferenciada sobre o conceito de coreografia, no sentido de reconhecer o seu caráter temporal e dinâmico, estando de acordo com uma visão de mundo pautada nas experiências contemporâneas.

Essa posição reafirma o caráter provisório dos procedimentos de criação em dança, apontando para o fato da constante transformação das formas de organização dos elementos em dança.

REFERÊNCIAS

- BANES, Sally. **Democracy's Body**: Judson Dance Theater, 1962-1964, Michigan: UMI Research Press, 1983.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987.
- CHARMATZ, Boris; LAUNAY, Isabelle. **Entretenir**: à propos d'une danse contemporaine. Paris: Centre National de la Danse, 2003.
- CUNCHILLOS, Jesús-Luis. **Visto desde Ugarit**. Madri: Clássicas, 1999.
- DAMÁSIO, Atónio. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- DARWIN, Charles. **Origem das espécies**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.
- DEZAIS, Jacques. **Recueil de la danse de bol pour année de 1711-1722**. Paris: Chez Dezais, de 1710 à 1721.
- DESRAT, Georges. **Dictionnaire de la danse**. Genève: Slatkine, 1980.
- LEPECKI, André. Par le biais de la présence : La composition dans l'avant-garde post-Bauschienne. **Nouvelles de Danse**, n. 36/37, 1999, p. 183-193.
- FRANKO, Mark. **Dance as Text**: Ideologies of the Baroque Body. New York: University of Cabridge, 1993.
- FEUILLET, Raoul Anger. **Chorégraphie ou l'art d'écrire la danse parcaractères figures et signes démonstratifs**. Paris: Chez Feuillet, 1700.
- FEUILLET, Raoul Anger. **Belle composition de Mr. Pecour**. Paris: Chez Feuillet, 1700.
- FEUILLET, Raoul Anger. **La pavanne de soisons**. Paris: Chez Feuillet, 1700.
- FEUILLET, Raoul Anger. **Allemonhe**. Paris: Chez Feuillet, 1701.
- FEUILLET, Raoul Anger. **Recueil de danses de bol por anné de 1703-1710**. Paris: Chez Feuillet, 1702 à 1709.

- FEUILLET, Raoul Anger. **Recueil de la danse et contre danse**. Paris: Chez Feuillet: 1704.
- FEUILLET, Raoul Anger. **La Madalena**. Paris: Chez Feuillet, 1705.
- FEUILLET, Raoul Anger. **La Bretagne**. Paris: Chez Feuillet, 1704.
- GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- GREINER, Christine. Novas dramaturgias da dança. **Repertório: Teatro e Dança**, v. 4, ano 3, 2000.
- GUEST, Anne Hutchinson. **Dance notation: The Process of Recording Dance on Paper**. London: Dance Books, 1984.
- HUMPHREY, Doris. **El arte de crear danzas**. Buenos Aires: Eudeba, 1960.
- KATZ, Helena. Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo. Tese de doutorado, **Pontifícia Universidade Católica**, São Paulo, 1994.
- LEWIN, Roger. **Complexidade: a vida no limite do caos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LIFAR, Serge. **Le manifeste du chorégraphe**. Paris: L'Étoile, 1935.
- LOUPPE, Laurence. **Traces of dance**. Paris: Dis Voir, 1994.
- MARCELLE, Michel. **La danse au XX siècle**. Paris: Librairie de la Danse, 1998.
- NOVERRE, Jean-Georges. **Lettres sur la danse et sur les ballets**. Lyons: 1760.
- PRIGOGINE, Ilya. **O nascimento do tempo**. Lisboa: Edições 70, 1990.
- RIBEIRO, António P. **Dança temporariamente contemporânea**. Lisboa: Passagens, 1994.
- SERVOS, Norbert. **Pina Bausch: ou l'art de dresser un poisson rouge**. Paris: L'Arche, 2001.

SPARSHOTT, Francis. **A Measured Pace**: Toward a Philosophical Understanding of the Arts of Dance. London: University of Toronto Press, 1995.

TURNER, Margery J. **New Dance**: Approaches to Nonliteral Choreography, Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1971.

VERA, Juana. Mistérios al pie de la letra. **El Semanal**, 21 a 27 de outubro de 2001.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. Organização e sistemas. **Informática na Educação**: Teoria & Prática. São Paulo: PGIE-UFRGS, 1996.

WAVELET, Christophe. L'après-spectacle. **Mouvement**, n. 7, février/mars, 2000, p. 77.

A dança das mulheres perfeitas: o feminismo eugênico de Isadora Duncan

**Carolina Nóbrega
Felipe Ribeiro**

No dia cinco de março de 1903, em Berlim, Isadora Duncan proferiu o discurso “The Dance of The Future”. A fala começou com a partilha de uma breve anedota:

Certa vez, uma mulher me perguntou por que eu danço descalça e eu respondi, “Senhora, eu acredito na religião da beleza do pé humano.” A moça respondeu, “Mas eu não,” e eu disse, “Entretanto, você precisa, senhora, pois a expressão e a inteligência do pé humano são um dos maiores triunfos da evolução humana.” “Mas,” disse a moça, “eu não acredito na evolução humana,” então eu disse, “Minha tarefa acabou. Eu te indico meus professores mais reverenciados, o Sr. Charles Darwin e o Sr. Ernest Haeckel”¹ (Duncan, 1983b, p. 262).

1 Todas as referências textuais cujos originais estão em inglês ou espanhol foram traduzidas pelos autores. “A woman once asked me why I danced with bare feet and I replied, ‘Madam, I believe in the religion of the beauty of the human foot’. The lady replied, ‘But I do not,’ and I said, ‘Yet you must, Madam, for the expression and intelligence of the human foot is one of the greatest triumphs of the evolution of man’. ‘But,’ said the lady, ‘I do not believe in the evolution of man,’ at this said I, ‘My task is at an end. I refer you to my most revered teachers, Mr. Charles Darwin and Mr. Ernest Haeckel!’”

Iniciar por seus pés não era uma escolha qualquer. Desfazer-se das sapatilhas para dançar com os pés nus era um traço tão característico da dança de Duncan, que ela era conhecida como “a bailarina descalça”. Através do diálogo com a mulher desconhecida, Isadora Duncan explica que descalçar-se não era uma escolha leviana, um simples capricho ou traço de estilo: era um ato de fé científica. Seus pés seriam uma evidência da Teoria da Evolução.

Na passagem do século XIX para o XX – como Rae Beth Gordon insistentemente demonstra em *Dances with Darwin* – as ideias de Darwin propagadas não apenas nos círculos científicos, mas na imprensa popular, produziram um impacto extraordinário na cultura ocidental, estendendo-se “da sociologia à etnologia, psicologia, história da arte, literatura e até mesmo à estética”² (Gordon, 2016, n.p.). Um dos efeitos desse processo foi um interesse agudo pelo gesto e movimento humanos: ações físicas eram lidas como comprovações dos processos de evolução da espécie – bem como de seu elo com seu passado biológico. A dança se tornou uma zona de especial interesse para a ciência³.

Novos formatos de entretenimento popular foram desenvolvidos em resposta a esse fascínio – a popularidade de Darwin e a capacidade que a dança tinha de demonstrar de forma espetacular a sua teoria, foram aproveitadas como uma oportunidade de mercado. Os *freak shows*, feiras universais, zoológicos humanos, festas em instituições psiquiátricas etc., eram simultaneamente zonas de invenção de um modelo cultural transnacional de negócios e contextos de intensa especulação e divulgação de teorias científicas. Os corpos de pessoas, seus padrões de movimento e suas danças culturalmente específicas eram usados, portanto, como demonstrações de atavismo: comprovações das origens animais da espécie humana.

2 “from sociology to ethnology, psychology, art history, literature, and even to aesthetics”.

3 Kéline Gotman, em “Choreomania” (2017), investiga como a dança estruturou teorias científicas no século XIX, que utilizavam o prefixo “chorea” (de coreografia), para nomear supostos “distúrbios de movimento” observados em pacientes psiquiátricos. Também elaboraram o diagnóstico de “choreomania” para patologizar movimentos sociais coletivos.

A dança de Isadora Duncan, contudo, não era parte da recém-formada cultura de massas (nascida como efeito colateral da formação dos grandes centros urbanos). Ao contrário, ela dançava nos círculos da alta cultura erudita. Duncan oferecia a sua dança (e seus pés) como prova científica da evolução humana.

Em seu discurso, lembremos, não é apenas Darwin que a dançarina nomeia como seu professor reverenciado, mas também Ernest Haeckel – biólogo, naturalista, filósofo e artista alemão que se tornou “o darwinista mais famoso da Alemanha no século dezenove tardio”⁴ (Weikart, 2003, p. 275). Conforme Kazior (2021), teria sido a junção entre a habilidade filosófica-discursiva e a beleza dos desenhos biológicos de Haeckel que tornaram seus livros influentes materiais de divulgação das teorias de Darwin antes da Primeira Guerra⁵. Haeckel se esforçou em fazer do darwinismo uma filosofia de vida. Em sua visão, a teoria darwinista exigia a construção de uma “nova ordem moral”⁶ (Haeckel apud Holt, 1971, p. 269). Definindo a natureza em termos como “revelação divina” e “santuário”⁷ (Ibid., 1971, p. 271), Haeckel buscava fazer com que a “ciência natural e a teoria evolucionista” não fossem percebidas como um “mecanismo sem alma” destinado a “impedir todas as ideias do mundo real e destruir a poesia”⁸ (Ibid., 1971, p. 273). Desenhou teorias como a de que “cada célula orgânica” teria “propriedades psíquicas”⁹ (Holt, 1971, p. 272), nomeadas por ele de “alma”. Essas células-com-alma teriam sensações e memórias, transmitidas através de processos evolutivos. Se cada célula é uma unidade sensível, a reunião de todas as células, a

4 “the most famous Darwinist in the late nineteenth-century Germany.”

5 No artigo “The Beauty and Violence of Ernst Haeckel’s Illustrations’ [A beleza e a violência das ilustrações de Ernst Haeckel], John Kazior, reconhecendo as implicações éticas da teoria de Haeckel, problematiza a impressionante popularidade de seus desenhos até a atualidade, mapeando a influência que suas proposições estéticas e filosóficas tiveram entre designers e arquitetos – tendo sido referência, por exemplo, do movimento Art Nouveau.

6 “new moral order.”

7 “divine revelation; sanctuary.”

8 “natural science and evolutionary theory; soulless mechanism; bar all ideas from the real world and destroy poetry.”

9 “every organic cell; psychic properties.”

natureza, se torna “um organismo inteligente”¹⁰ (Ibid., p. 279) regulado por suas próprias dinâmicas. Todo e qualquer ser estaria subordinado à “soberania universal da lei suprema da natureza”¹¹ (Haeckel apud Holt, 1971, p. 276). A partir de então, “o desenvolvimento do ser humano e da sociedade” se tornaria “uma extensão da evolução da ‘essência divina do mundo’” (Holt, 1971, p. 247).

A essência divina do mundo de Haeckel, contudo, era regida por princípios altamente hierárquicos. Para expor o *design* desse organismo universal, ele desenvolveu vastos sistemas de catalogação: “dividiu os humanos em doze espécies e até agrupou essas espécies em quatro gêneros separados”¹² (Weikart, 2003, p. 275). Essas espécies foram concebidas por uma “lógica visual (...) baseada em variações estéticas” (Kazior, 2021, n.p.) e de metodologias como a compra e a medição de crânios importados de territórios coloniais (Paust et al., 2022). Em seus esquemas, a humanidade estaria acima de todos os seres e, acima de todos os humanos, estariam os brancos europeus.

Além de citá-lo de forma direta no início de seu discurso, Isadora Duncan demonstrou sua afinidade com a visão de Haeckel sobre a natureza ao longo de toda a sua fala:

Os movimentos do selvagem, que vivia em liberdade, em contato constante com a Natureza, eram irrestritos, naturais e belos. Apenas os movimentos do corpo nu podem ser perfeitamente naturais. O homem, tendo chegado ao fim da civilização, terá que retornar à nudez, não à nudez inconsciente do selvagem, mas à nudez consciente e adquirida do Homem maduro, cujo corpo será a expressão harmoniosa de seu ser espiritual¹³ (Duncan, 1893b, p. 262).

10 “an intelligent organism.”

11 “universal sovereignty of nature’s supreme law.”

12 “divided humans into twelve species and even grouped these species into four separate genera.”

13 “The movement of free animals and birds remains always in correspondence to their nature (...). It is only when you put free animals under false restrictions that they lose

Duncan oferece a dança como metodologia para a produção de uma nova sociedade. Dançar exigiria a compreensão de uma natureza tão mecânica quanto sagrada. Diante da natureza, o homem não deveria comportar-se como selvagem, mas encontrar a melhor maneira de agir sob o império de suas leis. Ao contrário da perspectiva cristã – na qual tomar consciência do próprio corpo nu promove a ruptura do humano e com o sagrado –, ela propunha que a harmonia espiritual só seria possível através da consciência: é o homem evoluído – e não o selvagem – que tem condições de experimentar o divino.

Em outros escritos e falas públicas, Duncan explicitou sua necessidade de se distanciar das danças populares (que lia como menos evoluídas), demonstrando “um esnobismo cultural mais amplo que era inerente à sua intenção de justificar seu próprio esforço cultural a partir de parâmetros derivados da alta cultura europeia do século XIX, mesmo se apresentando consistentemente como uma rebelde estadunidense”¹⁴ (Hewitt, 2005, n.p.). Um exemplo paradigmático desse elitismo (que aqui se escancara como racismo) é o ensaio patriótico “I See America Dancing”, que ela escreveu em 1927:

Me parece monstruoso que qualquer pessoa acredite que o Jazz expresse os Estados Unidos da América. O Jazz expressa o selvagem sul-africano. A música dos Estados Unidos será algo diferente. (...)

Garotos e garotas fortes e de pernas compridas dançarão ao som dessa música não as convulsões cambaleantes, como-de-macaco, do Charleston, mas

the power of moving in harmony with nature, and adopt a movement expressive of the restrictions placed about them. (...) So it has been with civilized men. The movements of the savage, who lived in freedom in constant touch with Nature, were unrestricted, natural and beautiful. Only the movements of the naked body can be perfectly natural. Man, arrived at the end of civilization, will have to return to nakedness, not to the unconscious nakedness of the savage, but to the conscious and acknowledged nakedness of the mature Man, whose body will be the harmonious expression of his spiritual being.”

14 “a broader cultural snobbery that was part and parcel of her attempt to justify her own cultural endeavor in terms derived from nineteenth-century European high-culture, even as she consistently presented herself as an American rebel.”

uma grandiosa escalada ascendente, uma poderosa escalada por cima das pirâmides do Egito, além do Partenon da Grécia, uma expressão de beleza e força como nenhuma civilização jamais conheceu. (...) Esses serão os Estados Unidos da América dançando.

E essa dança não terá nada nem da coqueteria servil do balé ou da convulsão sensual do negro sul-africano. Ela será limpa...¹⁵ (Duncan, 1983a, p. 265).

No texto, como se vê, ela não admite que uma pessoa negra seja sequer lida como estadunidense ou mesmo como sujeito contemporâneo que pode desenhar o futuro. O selvagem, aquele que não tem consciência da natureza e cuja nudez não é produtora da evolução humana, é, para ela, uma pessoa negra. Portanto, o homem de nudez consciente, afinado com a natureza, há de ser uma pessoa branca. Buscar uma dança “limpa” para o futuro dos Estados Unidos é um projeto de higiene racial.

Entretanto, como se explicaria sua conhecida rejeição ao balé clássico? Ela não seria sintoma de uma crítica à branquitude? Voltemos ao “The Dance of The Future” em busca de algumas respostas:

A expressão da escola moderna de balé, na qual cada ação é um fim e nenhum movimento, pose ou ritmo é sucessivo ou pode ser feito de modo a evoluir para ações subsequentes, é uma **expressão de degeneração**, de morte em vida. Todos os movimentos de nossa escola moderna de balé são movimentos estéreis, porque eles são antinaturais (...).

15 “It seems to me monstrous for anyone to believe that the Jazz rhythm expresses America. Jazz rhythm expresses the South African savage. America’s music will be something different. (...) Long-legged strong boys and girls will dance to this music - not the tottering, ape-like convulsions of the Charleston, but a striking upward tremendous mounting, powerful mounting about the pyramids of Egypt, beyond the Parthenon of Greece, an expression of beauty and strength such as no civilization has ever known. That will be America dancing. / And this dance will have nothing in it either of the servile coquetry of the ballet or the sensual convulsion of the South African negro. It will be clean...”

Os movimentos principais ou fundamentais da nova escola de dança devem conter dentro deles as sementes através das quais todos os outros movimentos evoluirão, cada um, por sua vez, parindo novos movimentos, numa sequência interminável de expressões, pensamentos e ideias cada vez mais superiores.

Para aqueles que, ainda assim, sigam a apreciar os movimentos, por razões históricas, coreográficas ou o que seja, eu respondo: Eles não enxergam para além das saias e dos tricôs. Mas veja – por baixo das saias, por baixo dos tricôs, estão músculos dançantes deformados. Veja ainda mais longe – por baixo dos músculos, estão ossos deformados. Um esqueleto deformado está dançando diante de você¹⁶ (Duncan, 1983b, p. 263, grifo nosso).

Chamo a atenção para a escolha do termo “degeneração” para definir a expressividade do balé clássico. Não se trata de uma escolha qualquer. Na mesma medida em que a propagação de conceitos evolucionistas produziu nas elites brancas europeias e coloniais a sensação de terem encontrado uma prova científica de sua superioridade biológica, também gerou ansiedades quanto a possíveis processos de declínio e perda de sua posição no topo da cadeia evolutiva. A contraface da evolução, explica Rae Beth Gordon (2016), era a degeneração. O medo da involução humana se explicitava em teorias científicas que reconheciam, em determinadas

16 “The expression of the modern school of ballet wherein each action is an end, and no movement, pose or rhythm is successive or can be made to evolve succeeding action, is an expression of degeneration, of living death. All the movements of our modern ballet school are sterile movements because they are unnatural (...). / The primary or fundamental movements of the new school of the dance must have within them the seeds from which will evolve all other movements, each in turn to give birth to others in unending sequence of still higher and greater expression, thoughts and ideas. / To those who nevertheless still enjoy the movements, for historical or choreographic or whatever other reasons, to those I answer: They see no farther than the skirts and tricots. But look - under the skirts, under the tricots are dancing deformed muscles. Look still farther - underneath the muscles are deformed bones. A deformed skeleton is dancing before you.”

características físicas, comportamentais ou mesmo culturais, os possíveis sinais da derrocada da espécie.

Mesmo antes do advento do darwinismo, Ernst “Haeckel argumentava que idiotas e microcefálicos representavam o estado normal dos nossos ancestrais” (Gordon, 2016, n.p.)¹⁷. Com o desenvolvimento das teorias evolucionistas, gerou-se a compreensão de que “por séculos, no desenvolvimento das espécies, apenas as formas mais baixas de atividade mental teriam existido, e as formas mais elevadas eram uma evolução recente”¹⁸ (Ibid.). Haeckel chegou a defender que a ontogênese (origem e desenvolvimento de um organismo) recapitularia a filogênese (evolução das espécies). Ou seja, “a história da evolução era repetida dentro de cada indivíduo”¹⁹ (Ibid.) – o processo do desenvolvimento embrionário até a vida adulta espelharia o processo evolutivo da história natural do mundo. “O sistema nervoso era de fato a integração hierárquica dos níveis da evolução. (...) Assim, a presença de automatismos em um indivíduo seria um sinal de regressão e degeneração evolucionista”²⁰ (Ibid.). O fato de indivíduos brancos e de classe média e alta, habitantes de centros urbanos, estarem acometidos de doenças nervosas como a neurastenia, era um perigoso sintoma de decadência racial²¹.

17 “Haeckel argued that idiots and microcephalics represented the normal state of our ancestors.”

18 “for centuries, in the development of species only the lower forms of mental activity had existed, and the higher forms were a recent evolution.”

19 “the story of evolution was repeated inside each individual.”

20 “The nervous system was in fact a hierarchical integration of levels of evolution. (...) Thus, the presence of automatism in an individual would be a signal of evolutionary regression and degeneration.”

21 Não foi apenas o impacto de teorias evolucionistas que gerou esse ambiente cultural. Na passagem do século XIX para o XX, a Europa foi devastada por uma epidemia de tuberculose. No livro *Doença como metáfora* (2007), Susan Sontag reflete sobre como doenças são utilizadas como metáforas sociais para alavancar processos sociopolíticos de controle populacional. Faz parte de seu debate a análise das transformações que a tuberculose promoveu nas sociedades europeias.

Além disso, data desse mesmo período o desenvolvimento de tecnologias biomédicas da visão (como o raio-x e o telescópio). A ampliação da capacidade de ver para além da superfície e para dentro do corpo apresentou toda uma nova classe de seres para a humanidade – micróbios, germes, bactérias etc. Em seu livro *X-Ray Architecture* [Arquitetura do raio-x] (2019), Beatriz Colomina explora como culturas do corpo (ginásticas, metodologias terapêuticas, retiros e sanatórios) foram resultado de paranoias higiênicas da época. Também a arquitetura e o *design* de interiores são profundamente modificados. Os

Toda vitalidade parecia agora estar nas temíveis classes baixas... e nas pessoas negras, cuja energia bruta, força agressiva, potência sexual e dança eram fonte de fascinação e entretenimento. Essas pessoas podiam ser ridicularizadas – e até comparadas a macacos – mas perto deles, o desafortunado homem Europeu se sentia de certa forma diminuído²² (Ibid.).

Pode-se, assim, reconhecer como, na argumentação de Duncan, o jazz e o balé são dois extremos de uma mesma ameaça: a decadência branca. Enquanto o terror em relação ao jazz viria do medo da vivacidade e força cultural que ele gerava para os corpos negros, o terror em relação ao balé viria do medo de que sua técnica estaria corroborando para o enfraquecimento dos corpos brancos.

Cabe dizer que, ainda que a miscigenação fosse criminalizada como principal vetor de enfraquecimento racial, acreditava-se haver inúmeras outras formas, para além da hereditariedade, de proliferar comportamentos e estruturas corporais degeneradas. Entendia-se que todo indivíduo

ambientes arquitetônicos vitorianos passam a ser temidos como território de acumulação de seres microscópicos e proliferação de doenças. Como resposta, a arquitetura e o *design* modernos se empenham por elaborar ambientes brancos, lisos e cheios de transparência, capazes de produzir a ilusão de segurança (pelo controle visual) e limpeza (por serem superfícies facilmente higienizáveis).

A própria Isadora Duncan serve de testemunho de como as imagens translúcidas do raio-x impactaram a sociedade nessa virada de século. Em um programa escrito por ela em 1920, ela diz haver três tipos de bailarinos. Os primeiros, técnicos. Os segundos, emotivos e expressivos. E os terceiros, que “convertem o corpo em uma fluidez luminosa, rendendo-se à inspiração da alma. (...) A carne se transforma em luz e transparência, como se fosse vista por raios-x (...). Quando, em seu divino poder, possui seu corpo completamente, o converte em uma nuvem luminosa em movimento e desse modo se pode manifestar em toda sua divindade” (Duncan, 2003e, n. p.). / “convierten el cuerpo en una fluidez luminosa, rindiéndose a la inspiración del alma. (...) La carne se hace luz y transparencia, como si se la viera por rayos X, pero con la diferencia de que el alma humana es más ligera que estos rayos. Cuando, en su divino poder, posee completamente al cuerpo, lo convierte en una nube luminosa en movimiento y de ese modo se puede manifestar en toda su divinidad.”

- 22 “All vitality seemed to now be in the feared lower classes... and in the black people whose raw energy, aggressive force, sexual prowess, and dancing was a source of fascination and entertainment. These people might be ridiculed - and even compared to monkeys - but next to them, the unfortunate European male felt somewhat diminished.”

estaria sujeito a ter seu sistema nervoso corrompido por algum processo de contaminação; e que a involução desse indivíduo contaminado afetaria todos os seus descendentes e, ainda pior, poderia infectar àqueles ao seu redor, mesmo que não partilhassem nenhuma informação genética com ele. O sistema nervoso poderia ser ferido (de maneira potencialmente irreversível) não apenas através de doenças, mas também de hábitos corporais, vícios narcóticos, experiências extremas ou mesmo da exposição visual a padrões estéticos considerados caóticos ou feios. O contágio de padrões degenerados poderia acontecer através de processos miméticos inconscientes: ao ver um comportamento degenerado, corria-se o risco de imitá-lo, independentemente de sua vontade. Contextos de fruição cultural são, portanto, perigosos: a “Arte ascende para a realidade moral através de suas qualidades saudáveis ou nocivas, destruindo ou preservando a vida”²³ (Taine apud Gordon, 2016, n.p.). Pesquisas científicas sobre a estética propunham ideias como as de que:

Quando nós vemos um objeto, seus ritmos são recriados, mimetizados, no corpo, e as sensações recebidas são ou dinamogênicas ou inibitórias para o organismo.

Sensações dinamogênicas correspondem à noção de continuidade, e o sentimento de prazer corresponde a um aumento na força disponível; sensações inibitórias correspondem à noção de descontinuidade, que provocam um sentimento de desprazer ou dor e produzem uma diminuição da força disponível²⁴ (Gordon, 2016, n.p.).

23 “Art rises to the moral real through its salutary or harmful qualities, destroying or preserving life.”

24 “When we see an object, its rhythms are recreated, mimed, in the body, and the sensations received are either dynamogenic or inhibitory for the organism. / Dynamogenic sensations correspond to the notion of continuity, and the feeling of pleasure corresponds to an increase in available force; inhibitory sensations correspond to the notion of discontinuity, which provokes a feeling of displeasure or pain and produces a diminution of available force.”

Sensações dinamogênicas seriam capazes de fortalecer o organismo – seriam eugênicas –, enquanto sensações inibitórias o enfraqueceriam – seriam disgênicas. Era esse tipo de perspectiva científica que sustentava a eugenia, uma corrente de pesquisa dedicada a propor metodologias para um aprimoramento racial racionalmente planejado e induzido.

Se a essa altura retomamos a afirmação de Duncan de que no balé “nenhum movimento, pose ou ritmo é sucessivo ou pode ser feito de modo a evoluir para ações subsequentes” (Duncan, 1983b, p. 263), podemos reconhecê-la como uma denúncia. Se o balé é descontínuo, ele produz sensações inibitórias, disgênicas, que diminuem a vitalidade – não só do bailarino, mas também do espectador. O jazz, com suas “convulsões cambaleantes” (Duncan, 1983a, p. 265), faria o mesmo. Em oposição, na nova dança de Duncan, os movimentos estariam ininterruptamente “parindo novos movimentos, numa sequência interminável” (Duncan, 1983b, p. 263): seriam contínuos, eugênicos, capazes de aumentar a vitalidade de quem dança e de quem vê. Ou seja, na perspectiva de Duncan, propor uma dança que correspondesse organicamente às estruturas biológicas do corpo humano (sem deformar ou produzir dor no corpo do bailarino) – por mais saudável que possa porventura soar aos ouvidos contemporâneos – era levar adiante um projeto eugênico de aprimoramento racial.

Frank Dikötter (1998) propõe que a eugenia não teria sido “um conjunto de crenças politicamente conservadoras e cientificamente espúrias”²⁵ (Dikötter, 1998, p. 467), conjecturadas apenas nos círculos extremistas da Alemanha nazista ou do vigilantismo estadunidense. Ao contrário, “a eugenia pertenceu ao vocabulário político de praticamente toda força significativamente modernizadora entre as duas guerras mundiais”²⁶ (Ibid.). Ao produzir textos com vocabulário eugenista, Isadora Duncan também estaria se empenhando em demonstrar o quão modernas eram suas pesquisas, intencionando

25 “a politically conservative and scientifically spurious set of beliefs that remains confined in the Nazi era.”

26 “eugenics belonged to the political vocabulary of virtually every significant modernizing force between the two world wars.”

consolidar a si mesma como figura da elite intelectual e cultural; bem como legitimar suas pesquisas artísticas, angariando mais espaço para executá-las. Afinal,

A eugenia não era tanto um conjunto nítido de princípios, mas uma maneira “moderna” de se falar sobre os problemas sociais em termos biologizantes: políticos com crenças mutualmente incompatíveis e cientistas com interesses opostos poderiam todos se apropriar de forma seletiva da eugenia para desenhar a sociedade como um corpo orgânico que deveria ser guiado por leis biológicas. (...) Empoderadas pelo prestígio da ciência, tornava-se possível às elites modernizadoras representar suas demandas prescritivas sobre a ordem social como declarações objetivas irrevogavelmente aterradas nas leis da natureza²⁷ (Ibid., p. 467).

Na análise que Andrew Hewitt (2005) faz de Isadora Duncan, a perspectiva ideológica eugênica da bailarina também seria indício do papel político que a dança moderna teve na consolidação das sociedades burguesas depois da queda dos regimes absolutistas. Rejeitar o balé equivaleria a rejeitar um modelo político que se desejava suplantar. As novas formulações estéticas de Duncan estariam a serviço de erigir um novo modelo de sociedade, eminentemente burguês. A ideologia estética do balé era um elemento estruturante das sociedades aristocráticas: produzia um tipo de organização corporal e espacial destinada, de antemão, ao olhar frontal e monopolizado do monarca. O modo de operação do poder hegemônico burguês, no início do século XX, exigiria outro tipo de ideologia estética. As “fantasias de redenção física imanente em

27 “Eugenics was not so much a clear set of scientific principles as a “modern” way of talking about social problems in biologizing terms: politicians with mutually incompatible beliefs and scientists with opposed interests could all selectively appropriate eugenics to portray a society as an organic body that had to be guided by biological laws. (...) Powered by the prestige of science, it allowed modernizing elites to represent their prescriptive claims about social order as objective statements irrevocably grounded in the laws of nature.”

boa parte da dança moderna – ou a noção de que corpos se comunicam uns com os outros por meio da cinestesia –²⁸ (Ibid.) teriam entrado em concordância com o projeto biopolítico burguês, que definiria “a comunidade como algo físico e biológico”²⁹ (Ibid.). Defender que as técnicas de dança deveriam estar ancoradas em princípios biológicos tidos como verdadeiros seria o mesmo que repetir um gesto de poder típico da burguesia.

Uma coisa é imaginar (como Isadora imaginou), uma dança que não envolveria dor, mas é outra coisa pressupor (como ela também pressupôs) que a performance dessa dança adequadamente representaria a experiência da alegria, e assim proveria um modelo para a ordem social. Ao combater a dor que fisicamente marca a falácia ideológica do balé, por exemplo, é tentador celebrar o meramente somático – a experiência integrada da corporeificação – como verdade³⁰ (Ibid.).

A tentação oferecida pelo corpo somático como *locus* do real viria de uma fantasia que compreenderia a matéria como um território ontológico sem implicações sociais ou relações de poder. Conforme Hewitt, a crença “de que o corpo não pode mentir” seria “a própria essência da ideologia”³¹. A performance em dança, lida como um ato de revelação da verdade de um corpo, seria um ato totalitário. Em suas palavras:

28 “fantasies of the immanent physical redemption in much modern dance – or the notion that bodies communicate immediately to one another by way of kinesthesia –.”

29 “community as something physical and biological.”

30 “It is one thing to envisage (as Isadora Duncan did) a dance form that did not involve pain, but it is another to assume (as she also did) that the performance of that dance would adequately represent the experience of joy, thereby providing a model for social order. In combating the pain that physically marks the ideological fallacy of ballet, for example, it is tempting to celebrate the merely somatic – the seamless experience of embodiment – as truth.”

31 “that the body cannot lie; the very essence of ideology.”

quando eu uso o termo “totalitário” para falar de um evento estético (...) eu me refiro (...) a uma estética que deriva sua força de imaginar a completude como algo imanente, emanando de dentro do corpo do dançarino, ou de dentro da própria lógica da dança em si. Como tal, essa performance estética totalitarista não deriva de uma política totalitária anterior, mais do que isso, compartilha com essa política uma certa fantasia estrutural - uma crença numa totalidade imanente, e não socialmente (ou esteticamente) mediada³² (Ibid.).

Se Duncan concordava com pressupostos científicos que supunham que cada corpo individual possuía em si toda a história evolutiva da espécie humana, aquilo que ela emanava através de seu corpo em movimento era a verdade da evolução racial. Em sua dimensão nacionalista, sua dança era sintoma do progresso da humanidade alavancado pelos Estados Unidos da América. “O corpo somático não é uma figura retórica para o corpo político nacional, mas, sobretudo, o meio pelo qual a ideia de nação se torna literal”³³ (Ibid.).

A passagem do balé para a dança moderna revelaria a transição de uma ordem social baseada em uma ideologia estética mimética (estruturante do mundo vitoriano), para uma ordem social baseada em uma ideologia estética performativa (estruturante do mundo burguês).

Uma ideologia estética mimética seria uma na qual a representação artística de uma vida melhor serve

32 “when I use the term “totalitarian” (...) I refer (...) to an aesthetic that derives its force from imagining that closure as something immanent, emanating from within the body of the dancer, or from within the very logic of the dance itself. As such, this totalitarian aesthetic performance does not derive from a prior totalitarian politics but rather shares with that politics a certain fantasy structure – a belief in immanent rather than socially (or even aesthetically) mediated, totality (s.n.)”

33 “The somatic body is not a rhetorical figure for the national body politic but rather is the medium through which the idea of nation passes into the literal.”

para blindar a audiência das realidades sociais em que vivem. (...) A satisfação estética como mero “símbolo” de uma utopia social nos distrai da prática política necessária para trazer essa condição utópica para a realidade. (...) O que eu estou chamando de ideologia estética integrativa performativa, por sua vez, é uma na qual a arte não apenas representa mal, de forma paliativa, uma ordem social existente. Ao contrário, a estética agora se torna o território no qual novas ordens sociais são produzidas (mais do que representadas) (...)³⁴ (Ibid.).

Enquanto a ideologia mimética dependeria de uma “autonomia do trabalho de arte” (Ibid.), que existiria “fora (e, implicitamente, acima) do cotidiano” (Ibid.), a ideologia performativa aos poucos excluiria a noção de observador, propondo o “engajamento de cada um na dança” (Ibid.), num cotidiano que passa a ser produzido enquanto coreografia, num processo cada vez mais intenso de “estetização da vida política”³⁵ (Ibid.).

Com seu projeto artístico, Isadora Duncan não queria apenas mudar a forma de se fazer dança, mas construir uma plataforma para a produção de uma nova ordem social. Se no darwinismo social a natureza é compreendida como um único organismo inteligente que tudo abarca, e se o corpo é a própria natureza miniaturizada, dançar se torna não apenas um ato de comunhão com o natural, mas um ato performativo de criação da própria natureza.

34 “A mimetic aesthetic ideology would be one in which the artistic representation of a better life serves to blind the audience to the social realities in which they live. (...) Aesthetic satisfaction in the mere “symbol” of a social utopia distracts us from the political praxis necessary to bring that utopian condition about in reality. (...) What I am calling the performative integrative aesthetic ideology meanwhile, is one in which art does not simply misrepresent, in a palliative manner, an existing social order. Instead, the aesthetic now becomes the realm in which new social orders are produced (rather than represented) (...)”

35 “autonomy of the work of art; outside (and, implicitly, above) the everyday; one’s engagement in the dance; ‘aestheticization of political life’”

Olhemos, então, para algumas de suas escolhas estéticas e modos de produção. Duncan não se interessava apenas em coreografar e dançar espetáculos. Ela se empenhou em construir, em diferentes cidades de diferentes países, escolas de dança para o ensino de sua técnica. Suas escolas eram voltadas para um público bastante específico: mulheres (crianças e jovens). Chego no coração da perspectiva estética e ideológica de Duncan: era através do corpo das mulheres que não apenas uma nova dança, mas uma nova sociedade se engendraria. Seu discurso “The Dance of the Future” terminava assim:

Não é apenas uma questão de arte verdadeira, é uma questão de raça, do desenvolvimento do sexo feminino em direção à beleza e à saúde, do retorno para a força original e para os movimentos naturais do corpo da mulher. **É uma questão do desenvolvimento de mães perfeitas e do nascimento de crianças saudáveis e bonitas.** A escola de dança do futuro deve desenvolver e mostrar a forma ideal da mulher³⁶ (Duncan, 1983b, p. 264, grifo nosso).

Quando Duncan acusou o balé de produzir “movimentos estéreis” (Ibid., p. 263), em contraponto à nova dança, cujos movimentos estariam sempre “parindo novos movimentos” (Ibid.), ela estava colocando o corpo da mulher como território reprodutivo no centro de sua proposta para a dança. Para ela, a performance da dança teria “uma função ideológica paralela à procriação física”³⁷ (Hewitt, 2005, n.p.). Para além disso, ao dizer que sua preocupação não é simplesmente artística, mas a de promover o “desenvolvimento de mães perfeitas e do nascimento de crianças saudáveis e bonitas”, ela parece compreender que a ação

36 “It is not only a question of true art, it is a question of race, of the development of the female sex to beauty and health, of the return to the original strength and to natural movements of woman’s body. It is a question of the development of perfect mothers and the birth of healthy and beautiful children. The dancing school of the future is to develop and to show the ideal form of women.”

37 “an ideological function parallel to physical procreation.”

em dança poderia literalmente cumprir a função social de alavancar e aprimorar processos reprodutivos. Se hoje isso pode soar delirante, no início do século XX era perfeitamente plausível.

Como vimos, o pensamento eugênico era lido como sinônimo de modernidade, sendo incorporado pelas mais diversas áreas do conhecimento. Não foi diferente com o feminismo. Segundo Mary Ziegler (2008), movimentos feministas não só foram influenciados pelo pensamento eugênico, como produziram teorias que contribuíram para o fortalecimento da eugenia como um todo. Inúmeras correntes de feminismo eugênico, articuladas entre 1890 e 1930, defendiam uma linha argumentativa semelhante: se os processos de degeneração ou aprimoramento racial se dão por hereditariedade, a mulher, por sua capacidade reprodutiva, deveria ocupar um lugar de protagonismo na agenda política. As primeiras lutas feministas pelos direitos reprodutivos eram povoadas de falas como as de Margaret Sanger: “Um sentido ativo de maternidade social é desesperadamente necessário entre as mulheres hoje, se quisermos dar um fim na guerra, parar de produzir deficientes e começar a melhorar consciente do nosso estoque”³⁸ (Sanger apud Ziegler, 2018, p. 227). A fertilidade e a esterilidade de uma mulher eram atribuídas não apenas à sua organização genética, mas também a uma leitura moral de seus hábitos. Propostas de maternidade social previam a criação de políticas voltadas para a melhoria da saúde dos corpos femininos, para ampliar sua capacidade reprodutiva; bem como políticas de esterilização destinadas a mulheres e homens cujos comportamentos e conformações corporais representassem uma forma de ameaça racial – o que não ficou apenas no papel, sendo praticado (por vezes compulsoriamente) em inúmeros países (Dikötter, 1998; Ziegler, 2018).

Dizer que o balé produz movimentos estéreis era dizer de que o treinamento do balé leva à perda da fertilidade. Sendo uma dança realizada por mulheres brancas, isso era uma perda inestimável para a raça. Retornar para um outro momento da história da branquitude,

38 “An active sense of social motherhood is desperately needed among woman today, if we are to put a stop to war to cease predicting producing defectives, and to begin the conscious improvement of our stock.”

na qual a mulher estaria em sua plena capacidade reprodutiva, parecia uma tarefa urgente. Numa arqueologia para o encontro dessa “força original” e desses “movimentos naturais do corpo da mulher” (Duncan, 1983b, p. 264), Duncan conclui: “As danças mais antigas que podem ser consideradas arte foram as da Ásia e as do Egito, que influenciaram na dança grega. Mas essas primeiras danças não pertenciam à nossa raça; é para a Grécia que devemos voltar, porque toda nossa dança procede da Grécia”³⁹ (Duncan, 2003b, n.p.). Ela procura os movimentos dessa dança grega originária não em performances vivas, mas observando desenhos e esculturas. Ao imaginar a Vênus de Milo dançando, Duncan conclui:

Na natureza não há nada belo que não seja útil e não há nada supérfluo, tudo é necessário. Se essa forma da Vênus expressa o Amor em seu grau mais elevado, é porque se pode sentir que essa mulher possui o poder de engendrar seres belos e fortes. A beleza, neste caso, alcançou seu mais alto grau de utilidade para a raça. (...) Que movimentos surgirão desta forma incomparável, desta forma perfeita? Será uma dança que expressará a maior coisa do mundo: o Amor; o amor pela raça do passado, o amor pela raça do presente, o amor pela raça porvir⁴⁰ (Duncan, 2003a, n.p.).

A maior prova do amor de Duncan à raça é perseguir essa mulher perfeita: saltando ao ar livre, sob a luz do sol, vestindo uma túnica

39 “Las danzas más antiguas que pueden ser consideradas arte fueron las de Asia y las de Egipto, que influyeron en la danza griega. Pero estas primeras danzas no pertenecían a nuestra raza; es a Grecia a donde debemos volver, porque toda nuestra danza procede de Grecia.”

40 “En la naturaleza no hay nada bello que no sea útil y no hay nada superfluo, todo es necesario. Si esta forma de la Venus expresa el Amor en su más alto grado, es porque uno siente que esta mujer posee el poder de engendrar seres bellos y fuertes. La belleza en este caso alcanzo su más alto grado de utilidad para la raza. (...) ¿Qué movimientos surgirán de esta forma incomparable, de esta forma perfecta? Será una danza (...) que expresará la cosa más grande del mundo: el Amor; el amor por la raza del pasado, el amor por la raza presente, el amor por la raza por venir.”

leve que alude à nudez de seu corpo branco⁴¹. Construir uma metodologia de dança que torne os corpos das mulheres belos, afinal, era ampliar a sua capacidade reprodutiva. Em suas escolas, referências visuais de beleza feminina como “jovens espartanas (...) treinadas em ginásios com exercícios difíceis para que pudessem chegar a ser mães de guerreiros heroicos” (Duncan, 2003c, n.p.) serviam de modelo para suas alunas; que deveriam desenvolver “seus próprios corpos como personificações dessa forma; e assim, mediante a contínua emulação dessa forma e a prática permanente de movimentos bonitos, chegariam a ser perfeitas em forma e em gesto” (Ibid.), até que, como “nítidas encarnações de vestais modernas, se transformarão, se converterão em mulheres, amarão o amor e a alegria que envolve a maternidade. E nesse momento, sua dança, completa e definitiva, será a mais bela de todas”⁴² (Ibid.).

Mesmo que os textos de Duncan gerem a sensação de que sua pesquisa em dança teria advindo de processos epifânicos singulares, o ensino de dança grega para mulheres era uma prática bastante difundida

41 Conforme Rae Beth Gordon (2016), a nudez feminina teria se tornado motivo central da cena espetacular nas mesmas décadas que marcaram a passagem do XIX para o XX. As primeiras fotografias de corpos femininos nus teriam sido impressas em revistas de antropologia, expondo o corpo de mulheres não-brancas; bem como as primeiras situações espetaculares nas quais uma plateia se depara com uma mulher sem roupa, teriam sido de mulheres negras e indígenas de territórios coloniais, em feiras universais e espetáculos derivados. O público masculino, a partir de então, passou a criar a expectativa de também encontrar corpos femininos brancos nus nos contextos noturnos do entretenimento popular. Somente então, por exemplo, surge o *strip-tease*. Nos círculos da elite intelectual, artistas e críticos de arte se empenharam em diferenciar esses espetáculos das pinturas e esculturas produzidas pela alta-cultura. Isadora Duncan também escreveu textos nesse sentido: “A nudez é verdade, é beleza, é arte. Por isso nunca pode ser vulgar, nunca pode ser imoral. Nunca vestiria minhas roupas se não fosse por sua calidez. Meu corpo é o templo da minha arte. Eu o exponho como um lugar sagrado para o culto à beleza” (Duncan, 2003d, n.p.). / “La desnudez es verdad, es belleza, es arte. Por ello nunca puede ser vulgar, nunca puede ser inmoral. Nunca vestiría mis ropas si no fuera por su calidez. Mi cuerpo es el templo de mi arte. Yo lo expongo como un lugar sagrado para el culto a la belleza” (Ibid.).

42 “jóvenes espartanas (...) entrenadas en los gimnasios con duros ejercicios para que pudieran llegar a ser madres de guerreros heroicos; sus propios cuerpos como personificaciones de esta forma; y así, mediante la continua emulación de esta forma y mediante la práctica permanente de movimientos hermosos, llegarían a ser perfectas en forma y en gesto; encarnaciones de claras vestales modernas, se transformarán, se convertirán en mujeres, amarán el amor y la alegría que aporta la maternidad. En ese momento su danza, completa y definitiva, será la más hermosa de todas.”

naquele momento, sob diferentes alcunhas: “Dança de reavivamento clássico, (...) dança grega, Dança Grega Revivida, euritmia e dança estética” –, esse tipo de prática corporal, na maioria das vezes voltada para mulheres, foi “praticada na Europa e nos Estados Unidos desde o século dezenove”⁴³ (Carden-Coyne, 2009, p. 267). Em todos os casos, partia-se da observação e da busca pela corporificação de imagens gregas. Mesmo Isadora Duncan, antes de possuir sua própria carreira, havia sido aluna de Genevieve Stebbins, uma das principais difusoras das danças gregas nos Estados Unidos. Stebbins fora aluna de François Delsarte, que também ensinava como criar fotografias vivas a partir de posturas corporais da antiguidade.

Segundo Ana Carden-Coyne, essas danças teriam ganhado fôlego depois da Primeira Guerra Mundial, compondo os inúmeros esforços estatais e corporativos voltados para a reconstrução – não apenas dos espaços físicos, mas da organização econômica do tecido social rompido. Foram abertas muitas escolas e retiros (no campo, ou na praia) para que mulheres pudessem aprender e praticar essa dança. As mulheres que se envolveram com o movimento, em sua maioria, não eram artistas, buscavam as práticas sobretudo por lazer, saúde, ou anseios estéticos. Aos poucos foi sendo efetivamente sistematizado um esquema de negócios que se estendia para além da dança em si mesma.

Dançarinas eram artistas, professoras, e muitas vezes mulheres de negócios bem-sucedidas que coordenaram suas próprias escolas, desenvolveram seus próprios esquemas de *marketing* e publicaram literatura para promover suas filosofias individuais e estilos. O movimento era majoritariamente de classe média, mas fazia apelos consistentes às mulheres trabalhadoras (...) era desejável expandir esse consumismo para que a participação no mercado pudesse

43 “Classical revival dance, (...) Grecian dance, Revived Greek dance, eurythmic and aesthetic dancing; practiced in Europe and the United States since the nineteenth century.”

ultrapassar distinções de classe. Reforços mútuos vinham da moda, teatro e culturas de beleza e *fitness*. Havia filiações a clubes, revistas de dança, figurinos a serem comprados, que exigiam renda disponível e sensibilidade para a moda⁴⁴ (Ibid., p. 247).

Essa complexa articulação de setores para a construção de uma cena cultural altamente lucrativa é significativa de transformações nos modos de operação capitalista. O que está à venda não é exatamente um produto, mas a própria ideia de liberdade, ancestralidade, experiência, estilo de vida. Esse processo só foi possível, também, porque foi capaz de produzir, em escala industrial, um padrão de beleza feminino inalcançável a ser perpetuamente perseguido através do consumo.

Ainda que houvesse muita rejeição à entrada das mulheres no mercado de trabalho, bem como à sua liberdade financeira e à existência de contextos para sua sociabilidade e lazer, as danças gregas souberam construir uma imagem de mulher capitalista que não parecesse ferir as instituições heteronormativas e a hegemonia branca. Essas danças não eram ameaçadoras, sobretudo, pelo seu declarado comprometimento em estimular que essas mulheres cumprissem adequadamente sua função social reprodutiva. Em discursos eugenistas destinados a legitimar culturas do corpo, a prática de dança chegou a ser comparada aos padrões de acasalamento de alguns animais (Ibid., p. 306): Dançar teria a função utilitária de preparação para a relação heterossexual. Outra famosa teoria a sustentar a ideologia e o *marketing* dessas danças foi a da feminista eugênica Marie Stopes:

44 “Dancers were artists, teachers, and often successful business women who ran their own schools, developed their own marketing schemes, and published literature to promote their individual philosophies and styles. The movement was largely middle-class, but made consistent appeals to working women (...) it was aspirational to extend that consumerism and market share could override class distinctions. Mutual reinforcement came from fashion, theater, beauty, and fitness culture. There were club memberships, dance magazines, and customs to be bought, which required disposable income and fashion sensibility.”

Stopes, como muitas dançarinas de dança grega, compartilhava a crença de que as mulheres estavam “criando o futuro” como as construtoras de “uma nova raça radiante”. A importância do corpo feminino na “maternidade radiante” era, dizia-se, empoderar a mulher socialmente, “pois o poder da mãe, exercido conscientemente na procriação voluntária e alegre cuidado de suas crianças é o maior poder do mundo”. Dançarinas e empresárias do *fitness* concordavam. Mary Bagot Stack dizia que as mulheres são “arquitetas do futuro”, enfatizando a dança grega para o treinamento corporal, dado que as “mulheres são as construtoras raciais naturais do mundo”⁴⁵ (Ibid., p. 306).

Sendo assim, Isadora Duncan, além de artista e professora, foi uma das empresárias a estruturar um modelo transnacional de negócios que também operou como uma poderosa ferramenta ideológica. Outras pessoas da família de Duncan também colaboraram com a expansão de seu método, como seus irmãos Elizabeth e Raymond Duncan (Carden-Coyne, 2009 e Karina; Kant, 2004).

As escolas de Elizabeth Duncan, em sua maioria abertas na Alemanha (sendo a primeira em 1911) foram geridas por seu marido Max Merz. Segundo a pesquisa de Lillian Karina e Marion Kant (2004), Merz era antissemita e, com o passar dos anos, tornou-se também nazista. Em 1935, ele teria escrito um texto altamente racista no qual, além de apontar bailarinos negros de jazz como degenerados, diria que os judeus que teriam distribuído suas músicas, fazendo deles responsáveis pela

45 “Stopes, like many Revival dancers, shared the belief that women were ‘creating the future’, as builders of ‘a new irradiated race’. The importance of the female body in ‘radiant motherhood’ was said to empower women socially, ‘for the power of the mother, consciously exerted in the voluntary procreation and joyous bearing of her children is the greatest power of the world’. Dancers and fitness entrepreneurs agreed. Mary Bagot Stack said women are the ‘architects of the future’, emphasizing Greek dance for body training, since ‘women are the natural race builders of the world.’”

ameaça que essa cultura oferecia à raça branca (Karina; Kant, 2004, p. 34). Além disso, The Duncan School [A Escola Duncan] gerida por E. Duncan e Merz possuía algumas especificidades: a “‘higiene racial’ estava no currículo, (...) a devoção de Isadora por tudo que é grego foi acompanhada por uma fascinação quase maníaca e admiração pela mitologia germânica e os ritos nórdicos”⁴⁶ (Ibid., p.33). Merz não escondia que a missão principal da escola era ideológica:

Todos devem ter nítido, desde o início, que as raízes deste empreendimento se unem alegremente às tendências sociais e culturais de nossos dias e à receptividade que as principais personalidades da escola oferecem aos sinais dos tempos, e essa junção dá ao nosso trabalho sua intensidade e direção prática. As longas defesas da necessidade de higiene racial não precisam mais ser feitas quando todos podem ver sua importância na educação de nossa juventude e no futuro das nações⁴⁷ (Merz apud Karina; Kant, 2004, p. 34).

Isadora Duncan faleceu de forma trágica antes da eclosão dos regimes fascistas. É impossível afirmar qual seria seu modo de se relacionar com esses contextos. Também não se pode supor seu grau de alinhamento com as perspectivas adotadas por sua irmã e cunhado. Não há como negar, contudo, que suas ideias também araram um terreno cultural passível desse tipo de radicalização política. Em sua autobiografia, escrita em 1927, Duncan não mais se refere à Grécia como território mítico de perfeição racial. A Grécia vira uma espécie de véu que ocultaria os

46 “‘racial hygiene’ was on the curriculum. (...) Isadora’s devotion to all things Greek was joined with an almost manic fascination with, and admiration for, Germanic mythology and ‘Nordic’ rites.”

47 “Everyone should be clear from the outset that the roots of this enterprise are to be found happily joined to the social and cultural appearances of our day and to the receptivity of the school’s leading personalities of the signs of the times, and this junction gives our work its intensity and practical direction. Long-winded defenses of the necessity for racial hygiene no longer need to be made when everybody can see its importance in the education of our youth and in the future of nations.”

Estados Unidos da América (e sua história racial) como o território mítico principal de sua dança.

É comum ter-me feito sorrir – mas de forma um tanto irônica – quando pessoas chamaram minha dança de Grega, porque eu mesma considero suas origens nas histórias que minha avó irlandesa sempre contava, sobre atravessar as planícies com o meu avô em ‘49 em uma carroça coberta – ela com dezoito anos, ele como vinte e um, e como seu filho nasceu em tal carroça, durante uma batalha com os peles vermelhas, e como, quando os índios foram finalmente derrotados, meu avô colocou sua cabeça na porta da carroça, com a arma fumegante ainda em mãos, para cumprimentar seu filho recém-nascido⁴⁸ (Duncan apud Ragona, 1994, p. 60).

Nos textos que lemos anteriormente, o teor racista dos pronunciamentos e ensaios de Duncan era segregacionista – sugeria a marginalização de corpos e culturas negras –, bem como explicitava seu forte sentimento de superioridade racial e comprometimento em atuar em nome da branquitude. Já nesse texto, ela naturaliza e exalta o genocídio como sistema de operacionalidade racial. Enquanto os povos originários morrem pelas mãos de seu avô, sua linhagem nasce de dentro de um veículo que irá conduzir os Estados Unidos para a glória⁴⁹.

48 “It has often made me smile - but somewhat ironically - when people have called my dancing Greek, for I myself count its origins in the stories which my Irish grandmother often told us of crossing the plains with grandfather in ‘49 in a covered wagon - she eighteen, he twenty-one, and how her child was born in such a wagon during a famous battle with the Redskins, and how, when the Indians were finally defeated, my grandfather but put his head in at the door of the wagon, with a smoking gun still in his hands, to greet his newborn child.”

49 Ainda mais indigesto do que reconhecer que a eugenia foi base da maior parte dos discursos modernizadores nesse período, é o fato de que boa parte delas, conforme Richard Weikart (2003) discutia abertamente o extermínio racial – seja por supor que as raças não-brancas iriam fatalmente se extinguir por sua inferioridade, seja por propor políticas diretamente genocidas. O próprio Ernst Haeckel entendia que o

Deter-se diante dessas declarações de Isadora Duncan, expondo aspectos menos discutidos de sua ideologia estética, não está a serviço de realizar um julgamento *post-mortem* da artista. No entanto, recusar o debate de aspectos tão brutais na sua pesquisa em dança seria aceitar o conceito e a experimentação de liberdade como possíveis somente diante de uma demarcação racial opressora e letal. Falamos, aqui, com os artistas e críticos de dança do presente. É para eles (para nós) que direcionamos essas perguntas finais: Do que o campo da dança cênica ocidental está se protegendo quando se recusa a compreender as violências estruturais que erigiram sua linguagem? Seria uma defesa de mercado? Seria uma defesa de classe? Seria uma defesa racial? Seria certa vergonha? Ou uma preguiça de repensar os próprios modos de produção? Ao ignorarmos bases eugênicas que fundamentaram práticas cênicas e educacionais, não corremos o risco de perpetuá-las? Não estaríamos sendo racistas? Capacitistas? Transfóbicos? É possível que nossas ações artísticas, agora mesmo, estejam ainda alimentando perspectivas e políticas fascistas? Estaríamos, como artistas, ou mesmo como feministas, reproduzindo imagéticas de empoderamento feminino que reiteram padrões de beleza corporal brancos, magros e longilíneos? Estaríamos, como artistas ou mesmo como feministas, reproduzindo imagéticas de empoderamento feminino que reiteram ideologias capitalistas de liberdade?

“expansionismo europeu (...) estava levando outras raças, como os indígenas americanos e aborígenes australianos, à extinção. ‘Ainda que essas raças se propagassem mais abundantemente que o branco europeu’, ele observou, ‘cedo ou tarde eles vão sucumbir às primeiras na luta pela existência’” (Weikart, 2003, p. 275). “European expansion (...) was driving other races, such as the American Indians and Australian aborigines, to extinction. ‘Even if these races were to propagate more abundantly than the white Europeans’, he averred, ‘yet sooner or later they would succumb to the latter in the struggle for existence.’”

REFERÊNCIAS

- CARDEN-COYNE, Ana. Performing The New Civilization. In: CARDEN-COYNE, Ana. **Reconstructing the Body: Classicism, Modernism, and The First World War**. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 266-310.
- COLOMINA, Beatriz. **X-Ray Architecture**. Zürich: Lars Müller Publishers, 2019.
- DIKÖTTER, Frank. Race Culture: Recent Perspectives on the History of Eugenics. **The American Historical Review**, v. 103, n. 2, p. 467-478, 1998.
- DUNCAN, Isadora. El movimiento y la forma. In: SÁNCHEZ, José Antonio (ed.). **El arte de la danza y otros escritos**. Madrid: Ediciones Akal, 2003a. Livro digital, n.p.
- DUNCAN, Isadora. I See America Dancing. In: COPELAND, Roger; COHEN, Mashal (org.). **What is Dance?** Oxford: Oxford University Press, 1983a, p. 264-265.
- DUNCAN, Isadora. La danza de los griegos. In: SÁNCHEZ, José Antonio (ed.). **El arte de la danza y otros escritos**. Madrid: Ediciones Akal, 2003b. Livro digital, n.p.
- DUNCAN, Isadora. La escuela de danza. In: SÁNCHEZ, José Antonio (ed.). **El arte de la danza y otros escritos**. Madrid: Ediciones Akal, 2003c. Livro digital, n.p.
- DUNCAN, Isadora. La libertad de la mujer. In: SÁNCHEZ, José Antonio (ed.). **El arte de la danza y otros escritos**. Madrid: Ediciones Akal, 2003d. Livro digital, n.p.
- DUNCAN, Isadora. La piedra filosofal de la danza. In: SÁNCHEZ, José Antonio (ed.). **El arte de la danza y otros escritos**. Madrid: Ediciones Akal, 2003e. Livro digital, n.p.

DUNCAN, Isadora. The Dance of The Future. In: COPELAND, Roger e COHEN, Mashal (org.). **What is Dance?**. Oxford: Oxford University Press, 1983b, p. 262-264.

GORDON, Rae Beth. **Dances With Darwin, 1875-1910: Vernacular Modernity in France**. New York: Routledge, 2016. Livro digital, n.p.

GOTMAN, Kéline. **Choreomania**. Oxford: Oxford University Press, 2017. Livro digital, n.p.

HEWITT, Andrew. **Social Choreography: Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement**. Durham: Duke University Press, 2005. Livro digital, n.p.

HOLT, Niles R. Ernst Haeckel's Monistic Religion. In: **Journal of the History of Ideas**, v. 32, n. 2. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971, p. 265-280.

KARINA, Lillian; KANT, Marion. Sectarianism and Dance: The Historical Path of Racial Hygiene. In: KARINA, Lillian e KANT, Marion. **Hitler's Dancers: German Modern Dance and the Third Reich**. New York: Berghahn Books, 2004, p. 30-38.

KAZIOR, John. The Beauty and Violence of Ernst Haeckel's Illustrations. **Eye On Design**, 8 de abril de 2021. Disponível em: <https://eyeondesign.aiga.org/the-beauty-and-violence-of-ernst-haeckels-illustrations/>. Acesso em 20 out. 2022.

PAUST, Enrico; RADDATZ-BREIDBACH, Carlies Maria; HOßFELD, Uwe; BAUER, Joachim; e GERBER, Stefan. Ernst Haeckel's Colonial Skulls. **Annals of the History and Philosophy of Biology**, v. 26. Göttingen: Göttingen University Press, 2022, p. 123-200.

RAGONA, Mellissa. Ecstasy, Primitivism, Modernity: Isadora Duncan and Mary Wigman. **American Studies**, v. 35, n. 1, p. 47-62, 1994.

SONTAG, Susan. **Doença como metáfora: Aids e suas metáforas**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, livro digital.

WEIKART, Richard. Progress Through Racial Extermination: Social Darwinism, Eugenics, and Pacifism in Germany, 1860-1918. **German Studies Review**, v. 26, n. 2, p. 273-294, 2003.

ZIEGLER, Mary. Eugenic Feminism: Mental Hygiene, the Women's Movement, and the Campaign for Eugenic Legal Reform, 1900-1935. In: **Harvard Journal of Law & Gender**, v. 31, n. 1, p. 211-235, 2008.

APRESENTAÇÃO DE
Transformação de práticas de dança,
de Sylvie Fortin
POR **Mariana Trotta**

Li o artigo “Transformação de práticas de dança” com ímpetos de liberdade.

Escrito por Sylvie Fortin (2003), renomada pesquisadora da dança, professora do Departamento de Dança da Universidade de Quebec, Canadá, que dança em seus escritos, entre outras pesquisas relevantes para a área da dança, as contribuições da educação somática para a formação do intérprete, o texto suscita inúmeras questões sobre as articulações do poder no corpo.

Depois de duas décadas, leio com certo espanto como o ensino da dança pode ser, ainda hoje, um lugar de aculturação do corpo. O artigo faz um recorte de gênero, utilizando o termo “moças”, o que me causou certo riso no canto esquerdo da boca, por ser um termo que pode ser associado aos antigos manuais de boas maneiras e comportamentos para as mulheres. Longe de ser um artigo antiquado ou datado, a escrita de Sylvie é extremamente relevante para pensar práticas feministas de emancipação da mulher artista da dança.

Não há no artigo uma problematização de gênero como performatividade social, mas existe um entendimento que nos leva a refletir sobre como a dança pode ser um lugar de opressão, quando o corpo é trabalhado e moldado a partir de referenciais externos a ele. A problematização é posta na crítica às pedagogias tradicionais de ensino da dança e criação coreográfica, em que os coreógrafos eram “donos” dos intérpretes. Em que o imaginário da bailarina de corpo magro e longilíneo reitera práticas

excludentes. O artigo evidencia a necessidade e a urgência da experiência do corpo estar associada às pedagogias feministas.

Para a autora, sendo os artistas da dança os únicos que não se livram do seu instrumento de trabalho que é o corpo, a pesquisadora afirma seu interesse em pedagogias que questionam as fontes de saber e as dinâmicas de poder nelas empreendidas. Sua proposta metodológica é integrar os conhecimentos da tradição com aqueles provenientes do nosso próprio percurso pessoal.



Transformação de práticas de dança
Sylvie Fortin

TRADUÇÃO: **Gustavo Ciriaco**

Decidi aqui refletir sobre a relação poder/saber no interior da minha disciplina: a dança contemporânea e, mais particularmente, o seu ensino. A aula de dança me parece um microcosmo interessante para a reflexão sobre as articulações do poder no corpo de meninas e moças.

A DANÇA, UMA PRÁTICA NO FEMININO

No Canadá, estima-se em torno de seis mil o número de artistas profissionais de dança, sendo que 80% são mulheres. Apesar de pouco elevado, esse número faz com que por volta de meio milhão de meninas sejam atraídas pela dança nas diversas escolas do país. Acredito que isso ocorra, em parte, pela imagem estereotipada da bailarina – jovem, bela, longilínea (e, por consequência, certamente feliz) que exerce sempre uma fascinação no imaginário das jovens moças. A relação com o corpo dessas jovens estudantes de dança, quer sigam carreira ou não, será afetada pela prática de dança em um meio fortemente hierarquizado, em que se valoriza uma certa ideologia do corpo. Nessa apresentação, abordo a dança como um lugar de aculturação importante para meninas e jovens em termos da relação com a autoridade, mas também em termos da valorização do “outro” ou de “si” como fonte de saber. Sustento a ideia de que uma modificação das fontes de saber empreende uma mudança nas relações de poder. Assim, abordo as diferentes

formas de práticas corporais como fonte possível, tanto de opressão quanto de emancipação.

DO “CORPO QUE DANÇA” AO “CORPO COTIDIANO”

Lembremos que a dança não pode existir sem o corpo. O corpo em movimento constitui a própria matéria da dança. A obra do artista se incorpora em sua carne. De todos os artistas, os intérpretes de dança são os únicos que não se livram jamais de seu instrumento de trabalho. As inscrições corporais de sua arte se impregnam em sua identidade e os acompanham em sua vida de todos os dias, o que leva Mônica Dantas (2001) a falar de uma continuidade entre o corpo que dança e o corpo cotidiano. A plasticidade de nossos tecidos corporais, em particular das fâscias, registra, retém e conserva na memória não somente os gestos executados no estúdio, mas igualmente os valores implícitos e explícitos do ambiente de dança. O corpo que dança não está cortado do cotidiano, daí a importância de escutar as práticas de dança sob o ângulo das assimetrias do poder e do saber. Contribuindo para a preparação dos artistas das futuras gerações, a observação crítica dos modelos pedagógicos me parece ser de primeira importância.

FONTES DO SABER

O filósofo Tony Eichelberger (1989) postula três fontes principais do saber: a tradição, a pesquisa científica e a experiência pessoal. Segundo ele, o recurso à tradição é o argumento mais frágil para justificar uma ação. No ensino da dança, a tradição é uma fonte muito importante de saber. É interessante notar que a criação coreográfica evoluiu por rupturas sucessivas com as obras estéticas anteriores, enquanto que o ensino permaneceu fiel em grande parte aos usos e costumes da tradição. A maioria dos professores e das professoras ensina da forma como

aprendeu, e as atitudes e comportamentos se *perpetuam* de geração em geração, o que *perpetua* um certo *status quo* no ensino.

ESTUDOS ETNOGRÁFICOS SOBRE A QUESTÃO DO CORPO

É nesse contexto geral que eu me interesso por pedagogias que questionam as fontes tradicionais de saber e as dinâmicas de poder no interior das práticas de dança. Meu interesse não é demonstrar a superioridade de um método de ensino sobre outro, tarefa que caracterizava a pesquisa nos anos de 1950, mas antes dissecar práticas novas do modo como os próprios atores/autores dessas novas práticas a vivem, a sentem, a compreendem. Através do recurso a estudos etnográficos, observo de que maneira o corpo é moldado no meio de uma aula de dança por um sistema que atribui o saber e o poder aos coreógrafos ou aos professores e professoras. Na linhagem de Michel Foucault (1975), nós podemos dizer de fato que a prática da dança, como todas as outras práticas corporais, contribui para construir, desconstruir e reconstruir incessantemente o nosso corpo. Duas questões tornam-se então importantes de se saber: 1) que valores são suscetíveis de guiar essa construção e 2) que papel a pessoa é chamada a desempenhar nessa construção.

PRATICAS CORPORAIS DE REPRESENTAÇÃO E DE EXPERIÊNCIA

Para responder a essas duas questões, recorro ao filósofo Richard Shusterman (2000), que divide as práticas corporais em duas categorias: aquelas ligadas à representação do corpo e aquelas com ênfase na experiência do corpo. As práticas ligadas à representação insistem sobre a aparência exterior do corpo. É o caso do fisiculturismo, dos programas de condicionamento físico de emagrecimento ou de modelamento, da escarificação¹ ou da tatuagem. As práticas associadas

1 Produção de pequenas incisões simultâneas e superficiais na pele (N. do T.).

à experiência do corpo preferem se concentrar na qualidade do que é vivido interiormente como no tai chi, na yoga, na bioenergia ou na educação somática. Essas duas categorias não são evidentemente exclusivas, mas são úteis na medida em que questionam os valores subentendidos nas novas práticas corporais e, no meu caso, no que elas ameaçam a ortodoxia da formação tradicional em dança.

PARADIGMA DOMINANTE: A DANÇA COMO PRÁTICA CORPORAL DE REPRESENTAÇÃO

De modo geral, ainda que se vise na dança a expressão da interioridade ou a relação simbólica e subjetiva, ela encoraja uma ênfase sobre o corpo-objeto, o parecer. Os professores e as professoras demonstram o movimento se oferecendo como imagem referencial. A gestão do corpo dos alunos repousa sobre critérios de apreciação externos a eles mesmos. Isso dito, existem cada vez mais práticas de dança que engajam os indivíduos em um processo de exploração de seus corpos no plano do sensível e do subjetivo. Em meus trabalhos, tento retrair, então, nas práticas de dança, mais as relações com o corpo na primeira pessoa (o eu) do que na terceira pessoa. Um exemplo de valorização do corpo/sujeito mais do que o corpo/objeto seria aquele do professor que convida o aluno a determinar a posição ideal para executar um movimento, baseando-se mais naquilo que se está experienciando do que em padrões estéticos arbitrários.

A EXPERIÊNCIA DO CORPO E AS PEDAGOGIAS FEMINISTAS

Apoiar-se em sua própria experiência para aprender se liga às pedagogias feministas descritas por Adams St. Pierre (2002), Ellsworth (1989), Sandell (1987) e Shapiro (1995). Nessas pedagogias feministas, a pessoa é convidada a se tornar um *expert* dela mesma, interrogando e analisando a sua própria experiência. Comecei essa apresentação

questionando a tradição como fonte de saber. A minha proposta aqui não é de sugerir que seja preciso romper com a tradição, mas, sim, como o escrevia Belenky (1989) em sua obra *Women's ways of knowing*², de integrar os conhecimentos da tradição com aqueles provenientes de nosso próprio percurso pessoal. Essa valorização do corpo vivido, que encontramos em certas práticas de dança, nos métodos de educação somática e na pedagogia feminista, favorece para mim o que o filósofo Richard Shusterman (1999) chamou de autoformação criadora. Essa possibilidade de autoformação criadora pelo indivíduo parece às vezes ter sido obscurecida por uma certa compreensão do construtivismo. Na linhagem de Foucault, por exemplo, a teórica da dança Susan Foster (1997, p. 241) escreve: “cada técnica de dança constrói um corpo específico e especializado, que representa a visão estética de dança de um dado coreógrafo ou de uma tradição”³. Foster, para mim, atribui demasiada importância ao papel dos coreógrafos ou dos pedagogos como responsáveis pela construção do artista intérprete. Ela negligencia o papel da pessoa como sujeito de sua própria construção. Seu discurso, a meu ver, encoraja o “*disempowerment*”⁴ dos intérpretes de dança.

PRÁTICAS CORPORAIS COMO FONTE DE OPRESSÃO E DE EMANCIPAÇÃO

Remeter-se ao outro para apreciar a justeza de seu gesto, assim como, por exemplo, se remeter aos ditados da indústria de cosméticos, para confortar a apreciação de sua aparência, perpetua uma atenção a si mesmo dominada pelas representações exteriores regulamentadas pelos diferentes mestres da imagem que podem ser a publicidade, os coreógrafos ou os professores e professoras de dança. Uma dificuldade da aprendizagem através da reprodução de um modelo é que a pessoa

2 Uma tradução do título seria “As maneiras de conhecer das mulheres” (N. do T).
3 Versão do tradutor.
4 Enfraquecimento (N. do T).

nem sempre pode converter o que ela vê naquilo que ela deveria sentir. É desejável que o aluno possa ver o professor demonstrar o que ele propõe, mas a demonstração do professor deveria idealmente ser acompanhada de estímulos para que o aluno recolha, em sua experiência vivida, os verdadeiros índices que lhe revelarão como reproduzir o que ele viu. A exploração sensível da pessoa por ela mesma é uma fonte de saber complementar à dos professores e professoras. Do mesmo modo que uma autoridade estética se inscreve em nossa carne através de práticas corporais nas quais nos engajamos, essas diferentes práticas corporais podem também ser utilizadas como fonte de resistência e emancipação. Dito de outra maneira, se for verdade que relações de poder de opressão se inscrevem em nosso corpo, então essas relações de opressão podem ser postas de novo em questão pelas práticas corporais. Reconhecer o uso preponderante das representações do corpo na sociedade midiática contemporânea, assim como no estúdio de dança, nos convida a nos engajar ainda mais em práticas que reconciliem as noções de corpo/objeto e corpo/sujeito.

DO CORPO DÓCIL À AUTORIDADE DA CARNE

À maneira do educador somático Don Johnson (1983), pode-se ver nessas práticas de reconciliação uma fonte imediata de poder, graças à validação do “outro” e de “si” como fonte de saber. Em seus escritos, Johnson faz promoção daquilo que ele chama “*sensual authority*”, que eu traduzi desajeitadamente por “autoridade da carne”. Em meus trabalhos (Fortin 1998, 2001), fico atenta às manifestações dessa “autoridade da carne”, assim como fico atenta aos processos de construção do “corpo dócil”, para retomar um conceito de Foucault. Na dança, é lamentável que os intérpretes se percebam e sejam muito frequentemente estimulados pelos pedagogos a se perceberem como corpo-objeto, pertencendo a esses últimos. Jane Kominsky admite que essa tendência se atenuou nos dias atuais ao relatar a sua experiência de trinta anos atrás: “Quando eu comecei com dança moderna, você pertencia a UM coreógrafo... o

coreógrafo era seu dono” (Kosminsky 2002). Essa ideia de intérpretes de dança como sendo o receptáculo dos saberes dos coreógrafos ou dos professores e professoras se encontra fortemente em oposição com uma perspectiva feminista. “Pedagogas feministas transformam o estudante de um receptor passivo da ‘verdade’ em um sujeito ativamente engajado em construir conhecimento e experiência pessoal de valor em adição aos métodos ‘objetivos’ tradicionais de investigação”, lembram Duncan e Stasio (2001, p. 225-239).

CONCLUSÃO

Para terminar, reitero que, no meio do ensino da dança, questionar a validade de diferentes fontes de saber pode provocar modificações nas relações de poder entre pedagogos/alunos e artistas/intérpretes. A pessoa, ao se apropriar de seu próprio corpo como fonte de saber, torna-se menos vulnerável ao exercício do poder de outra pessoa sobre ela. Afinal de contas, esse corpo que foi moldado sou Eu. “Nosso corpo somos nós mesmos. É a nossa única realidade tangível”, escrevia Thérèse Bertherat (1981). Meu corpo/eu é a expressão de meu duplo percurso artístico e cotidiano, sócio-cultural e pessoal, e se revela meu primeiro espaço de liberdade para desfazer pressões.

REFERÊNCIAS

BELENKY, Mary et al. **Women’s Ways of Knowing**. New York: Basic Books, 1986.

BERTHERAT, Thérèse. **Le corps a ses raisons**. Paris: Seuil, 1981.

DANTAS, Monica. **La construction du corps dansant**. Manuscrito não publicado. Departamento de Dança. Universidade de Québec em Montréal, 2001.

DUNCAN, Kathryn; STASIO, Michael. Surveying Feminist Pedagogy: A Measurement, an Evaluation, and an Affirmation. **Feminist Teacher**, v. 13, n. 3, p. 225-239, 2001.

EICHELBERGER, Tony. **Disciplined Inquiry: Understanding and Doing Social Research**. New York: Longman, 1989.

ELLSWORTH, Elizabeth. Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 3, p. 297-324, 1989.

FORTIN, Sylvie. Somatics: A Tool for Empowering Modern Dance Teachers. In: SHAPIRO, Sherry B. (org.). **Dance, Power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1998.

FORTIN, Sylvie. **The Self in Dance: Proceedings of Danz Research Forum**. New Zealand: The University of Waikato, 2001.

FOSTER, Sylvie. Dancing Bodies. In: DESMOND, Jane C. (org.). **Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance**. Durham: Duke University Press, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir**. Paris: Gallimard, 1975.

JOHNSON, Don. **Body**. Boston: Beacon Press, 1983.

KOSMINSKY, J. **Tradition and Innovation in Dance: Questioning Technical Training**. Conferência de abertura. Estivale du Département de Danse, Université du Québec à Montréal, 2002.

SANDELL, Renee. The Liberating Relevance of Feminist Pedagogy. **Studies in Art Education**, v. 32, n. 3, p. 178-187, 1991.

SHAPIRO, Sherry B. Toward transformative teachers: critical and feminist perspectives in dance education. In: SHAPIRO, Sherry B. (org.) **Dance, Power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1998.

SHUSTERMAN, Richard. **Performing Live:** Aesthetic Alternatives for the Ends of Art. Ithaca: Cornell University Press, 2000.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Poststructural Feminism in Education.

Qualitative Studies in Education, v. 13, n. 5,

p. 477-515, 2000.



Danças urbanas na cultura hip hop: as reelaborações da prática na festa e a operação do performativo racializado

Luciana Monnerat de Faria

Sérgio Pereira Andrade

A cultura hip hop, conhecida por ser um movimento jovem, afrodiaspórico, periférico, urbano e rebelde, é comumente celebrada em festa. Mas não apenas isso, pois a festa é praticamente seu começo, meio e fim, constituindo assim o hip hop enquanto uma cultura de festa. E é essa a ideia que desenvolvemos neste texto, tentando entender os cruzamentos entre cultura hip hop, festa e danças urbanas.

Em meados da década de 1970, mais precisamente no dia 11 de agosto de 1973, o então jovem jamaicano DJ Kool Herc tocou em uma festa produzida por sua irmã, Cindy Campbell, para celebrar a volta às aulas no número 1520 da Avenida Sedgwick, no South Bronx (Piskor, 2016). A data acabou ficando conhecida mundialmente como aniversário do hip hop e foi recentemente declarada como Dia de Celebração do Hip Hop nos Estados Unidos (Reb Team, 2021). Foi em festas como essa, normalmente gratuitas ou com ingressos muito baratos, que começou a se desenvolver o primeiro e mais importante elemento fundador da cultura hip hop, o DJ (*deejay* ou *disco jockey*), através da arte da mixagem musical. Utilizando álbuns de funk, soul e disco music e dois toca-discos conectados a um mesmo equipamento de som, DJs como Kool Herc, Grandmaster Flash e Afrika Bambaataa deram seus primeiros *scratches*¹,

1 *Scratch* é a palavra utilizada para se referir a uma técnica de discotecagem que produz um som de “arranhar” os discos de vinil.

escolhendo as melhores músicas – e seus trechos mais dançantes – para não deixar ninguém parado na pista de dança.

Praticamente simultâneo ao nascimento do **DJ** como elemento da cultura hip hop, veio o segundo: o **MC**, ou Mestre de Cerimônia; a pessoa com a posse do microfone, responsável por apresentar o show dos/das DJs e manter o público enérgico. A arte desse jogo com as palavras e a música, majoritariamente improvisado, se desenvolveu e fez nascer o rap, *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). O rapper brasileiro Emicida define MCs como “controladores do microfone, senhores das palavras que manipulam em seus corpos de maneira que, juntas, a vivência e o conhecimento se tornem o fogo e a pólvora, prontos para um disparo certo” (Emicida in Piskor, 2016, p. 5).

Na apresentação de seu livro *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*, Mel Duarte fala sobre como “a poesia falada nada mais é do que uma herança cultural” (Duarte, 2019, p. 9) e como a oralidade sempre foi uma maneira comum em diversas culturas de manter seus costumes e crenças vivos. A autora se refere ao movimento *poetry slam* ou batalha de poesia, que se iniciou na década de 1980 com o poeta Marc Smith em Chicago, nos Estados Unidos, e que foi trazido para o Brasil pela atriz e MC Roberta Estrela D’Alva, mais especificamente à cidade de São Paulo, em 2008 (Ibid., p. 10). Assim como no *slam*, no rap a “palavra falada” é uma das formas de oralidade da cultura hip hop. É através de sua poesia que MCs se expressam para celebrar, lamentar ou até mesmo vociferar raivas e frustrações, mantendo a cultura viva e registrada em suas letras. Desde seu nascimento até a atualidade, o rap não acontece somente na forma de improviso, como em batalhas semelhantes aos *slams*. Ele também se desenvolve como gênero musical, no qual a letra pode ser previamente escrita e trabalhada junto à produção instrumental da música.

A fluidez ritmada, chamada na cultura hip hop de *flow*, aparece como característica nas vozes de diversos gêneros musicais periféricos, como

o próprio rap, o trap², nosso funk carioca³, o *grime*⁴ ou mesmo outros gêneros com menos influências diretas do norte das Américas, como o repente – fazendo com que saiam das periferias, na humilde opinião desta autora, as melhores produções musicais do país com tamanha riqueza de ritmos, poesias, memórias e oralidades.

Voltando ao hip hop e suas origens estadunidenses, o contexto social da época e local onde a cultura nasce é dominado pela cultura das gangues de rua do Bronx. Em muitas das versões contadas sobre essa história, isso fez com que Bambaataa, ex-líder de gangue e fundador da Universal Zulu Nation⁵, enxergasse um potencial afirmativo nessa nova cultura, o que o levou a guiar seus seguidores por um caminho menos violento para resolverem suas diferenças. Foi nesse clima de rivalidades e territorialismos que o fenômeno das citadas batalhas, também chamadas de rachas, nasceu (Piskor, 2016). Essas poderiam ser disputas entre equipes de som, DJs, MCs e/ou dançarinas/os/es, onde o público era o júri.

As batalhas e rachas ocorrem até hoje em encontros, festas, *slams* e festivais da cultura hip hop, tanto na música como na dança (como veremos mais adiante). Popularmente, diferenciamos ambas chamando de “rachas”

2 Gênero musical mais recente, normalmente com uma estética voltada para a ostentação de bens materiais, como no clipe “Boné da Lacoste”, do artista Leskill. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RzxPYnw2o7s>. Acesso em 23 jul. 2023.

3 O funk carioca nasceu nos bailes das comunidades do Rio de Janeiro e se espalhou pelo país, sendo um gênero influenciado principalmente pelo Miami Bass. Possui influência do hip hop, rap e diversos outros gêneros negros, principalmente estadunidenses. Uma das MCs mais antigas e com maior reconhecimento na cena é Tati Quebra Barraco, que aparece no clipe “Mamãe da putaria”, em parceria com o coletivo de música e festa Heavy Baile e MC Carol. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vwo9YpI_QMQ. Acesso em 23 jul. 2023.

4 O *grime* é um gênero que surgiu na Inglaterra em 2000, com influência jamaicana. Aqui no Brasil, o Brasil Grime Show convida artistas MCs do funk, rap, hip hop e outros gêneros musicais pretos para cantarem em beats (batidas/bases instrumentais) de grime, como na videoperformance de Diniboy, MC Naninha & N.I.N.A. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ykQIEtzGDtU>. Acesso em 23 jul. 2023.

5 A Zulu Nation surgiu, inicialmente, como um grupo organizador de festas de hip hop liderado por Afrika Bambaataa. Com o tempo, se tornou a Universal Zulu Nation, a maior ONG internacional de conscientização da Cultura hip hop. Cf. <https://www.facebook.com/OfficialUniversalZuluNation/>. Acesso em 23 jul. 2023.

as disputas que acontecem de maneira espontânea, em festas, *cyphers*⁶ ou rodas de improviso. Já as “batalhas” são competições sistematizadas, separadas por categorias ou linguagens e normalmente organizadas em eventos com premiações, banca julgadora e/ou critérios de avaliação previamente estabelecidos. Mas estes termos, “racha” e “batalha”, não necessariamente são diferenciados dessa maneira no cotidiano.

O terceiro elemento fundador da cultura hip hop é o *graffiti*, ou grafite. Este, que começou como assinaturas e/ou desenhos em fachadas urbanas e equipamentos públicos, demarca territórios de gangues e representa a linguagem das artes gráficas dentro da cultura – as *tags* que no Brasil ainda conhecemos como “pixo” ou “pixação”. Fred Brathwaite, que assinava inicialmente com o codinome Bull 99, posteriormente adotando o nome Fred Fab Five, foi um dos primeiros a entender o potencial de sua arte ao compará-la com a pop art que via nos museus e galerias que visitava. Fred criou a *crew* (grupo) The Fabulous Five, responsável pelo famoso Trem de Sopas Campbell, que circulava pela cidade de Nova Iorque (Piskor, 2016). Junto com Jean-Michel Basquiat, seu amigo, conheceram Glenn O’Brien, editor da revista *Interview*, de Andy Warhol, e levaram essa arte das ruas para as grandes galerias e museus de arte.

Chegamos ao quarto elemento que representa a linguagem da dança: o *breaking*. Justamente por se tratar de uma prática de dança, este pode ser o grande conector que nos permite começar a compreender a ideia que abre este texto. O *breaking* ganha esse nome por, inicialmente, ser dançado por seus agentes-praticantes, os *b-boys* e as *b-girls*, no *breakdown* da música – parte instrumental mixada para tocar em *loop* por DJs. É uma linguagem construída inicialmente em cima de fundamentos relativamente simples: *top rock*, *footwork*, *freeze* e *power moves*.

6 No rap, a palavra *cypher* se refere a um encontro de vários MCs em uma única música, normalmente com duração maior (5 a 15 minutos) e com letras construídas por improviso. Na dança, é um encontro informal, quase como uma festa espontânea ou uma roda de dança sem competitividade (rachas ou batalhas), onde os/as/es dançarinos/as/es improvisam dentro da técnica de dança que dominam.

O *top rock*, simplificada, seria a parte da dança feita em pé, desenvolvida a partir de danças sociais, principalmente da era da soul music. As danças sociais, ou *social dances*, são passos que surgem a partir justamente da socialização da comunidade negra estadunidense, por vezes acompanhados de músicas que descrevem movimentações nas suas letras ou relações bairristas. Na música, artistas como James Brown (cantor, compositor, dançarino e multi-instrumentista, conhecido por mesclar a dança em suas performances, inspirando passos que levavam seu nome em homenagem ao gingado de seus pés), Rufus Thomas (autor de sucessos como “Do the Funky Chicken” e “(Do the) Push and Pull”, músicas em que o cantor literalmente ensinava como executar os passos que as nomeavam) e Aretha Franklin (que, assim como Thomas, lançou a música “Rock Steady”, com um *step* de mesmo nome) deram grandes contribuições para a criação e/ou difusão das danças sociais. A produção dessas danças sociais não se manteve apenas na era do funk e do soul estadunidenses, mas segue continuamente com diversos outros gêneros musicais. Voltando à parte dançada em pé do *breaking*, também podemos falar dos *up rocks*. Estes são danças com gestuais de briga e provocações, com movimentações de ataque e defesa, com uma marcação, normalmente feita a cada quatro tempos da música, em que agachamos até quase encostar os ísquios nos calcanhares e subimos de volta.

Já o *footwork* é o trabalho de pés feito no chão, normalmente com mais de dois apoios, trocando peso entre mãos, pés ou outros pontos possíveis a cada corpo que executa essa dança, como cotovelos, costas, ombros, cabeça ou joelhos. O desenvolvimento desse trabalho de chão acabou sendo chamado também de *floorwork* (ou por vezes de *ground moves*), inclusive quando executado em outras práticas de dança. Existem alguns movimentos de *footwork* considerados passos básicos, como *six steps*, *three steps* – que ganham estes nomes de acordo com o número de vezes em que os pés tocam o chão para dar uma volta em torno do próprio eixo –, *CC* (ou *crazy comandos*) e *baby step* – ambos movimentos em que o quadril torce em relação aos ombros com apoio das mãos no chão simultâneo ou alternado em relação aos pés, sendo o primeiro de costas para o chão e o segundo de costas para o teto.

O *freeze*, a pose de impacto da dança, é normalmente utilizado para a finalização de uma entrada na *cypher* ou na batalha, ou como forma de marcar pausas ou viradas na música. Os fundamentos do *breaking* possuem uma estética marcada pela virtuosidade, um esforço de fazer com que os movimentos pareçam difíceis ou impossíveis a qualquer um. Nesse aspecto, os *power moves* são as movimentações de maior dificuldade e demonstração de força, pois é este fundamento que se apropria de acrobacias aéreas e de solo das mais diversas técnicas corporais.

Todas essas danças e *steps* foram muito bem ilustrados e explicados em documentários como *Old School Dictionary* (2004), dirigido por Nasazumi Kajiyama, onde importantes dançarinos estadunidenses, considerados parte da primeira geração de suas danças, fazem uma espécie de catálogo audiovisual das danças *popping*, *locking* e *breaking*. Entretanto, muitas das informações presentes neste texto são conhecimentos adquiridos através da oralidade e vivência, sobretudo da autora Luciana Monnerat, em treinos coletivos, encontros promovidos por festas ou festivais da cultura, com alguns desses mestres mais velhos de fora do país, ou grandes mestres brasileiros das danças urbanas, como Frank Ejara⁷ (São Paulo, 1972), um dos principais e mais antigos nomes das danças urbanas de São Paulo, e JP Black⁸ (Rio de Janeiro, 1980), que, além de grande dançarino e professor no Rio de Janeiro, também é o MC em diversos eventos da cultura hip hop.

7 Frank Ejara é dançarino, coreógrafo, produtor musical e membro importante da cultura hip hop desde 1984. Em meados dos anos 90, iniciou suas pesquisas sobre as origens e histórias das assim chamadas street dances (dança de rua/danças urbanas) e desde então tem contribuído com a difusão, fundamentação e profissionalização dessas danças no Brasil. É fundador da Companhia de dança Discípulos do Ritmo (com nove espetáculos produzidos) e, por doze anos, foi produtor e curador da Jam Olido em São Paulo, evento (tipo cypher) de onde emergiu toda uma geração de dançarinos/as/es a partir de meados da década de 2000.

8 JP Black, nome pelo qual João Paulo Félix é conhecido, é dançarino, professor, produtor e grande mobilizador da cultura hip hop no Rio de Janeiro, principalmente na região do Complexo do Alemão, onde formou gerações de grandes artistas da dança. Um dos maiores e mais antigos nomes nas cenas das batalhas de dança, principalmente na modalidade locking, possui reconhecimento do seu trabalho tanto nacional quanto internacionalmente (América Latina e Europa). JP também é MC da Groove Party e DJ e sua história na dança se mistura com a história das danças urbanas no Rio de Janeiro.

Tradicionalmente, a dança *breaking* é ensinada entre seus praticantes de uma maneira oral. Assim como outras danças urbanas, a maior parte dos conhecimentos sobre fundamentos e histórias da cultura hip hop e de culturas da diáspora negra é perpetuada através da oralidade. Não há formação técnica ou teórica institucionalizada dessas práticas de dança (na realidade existem alguns cursos e formações com esse intuito que começaram a aparecer), ainda que existam grandes mestres e professores/as dando aulas de qualidade inquestionável nos mais diversos espaços. No entanto, o que mostramos em texto escrito aqui é que uma formação consistente também é possível frequentando ambientes como festas, batalhas, treinos abertos e *cyphers*, lugares onde inclusive a autora Luciana Monnerat se formou como dançarina e professora de danças urbanas.

Apesar de ter o Brooklyn reconhecido como seu local de nascimento, a cultura hip hop é, dentre as culturas produzidas pela diáspora africana, uma das mais difundidas mundialmente na atualidade. Essa é uma afirmação que fazemos sem receio de exageros, pois é uma cultura riquíssima nas linguagens artísticas que seus elementos representam, além de atravessar e ser atravessada por diversas outras culturas da diáspora africana – fator que, juntamente com a globalização, provavelmente colabora para sua popularidade. Halifu Osumare, em seu livro *The Africanist Aesthetic in Global Hip-Hop: Power Moves* (2007), fala justamente sobre como esta cultura se faz presente em todo lugar, de capitais a zonas rurais, se internacionalizando e sendo abraçada por milhares de culturas pelo mundo pós-moderno. Mesmo tendo a rebeldia e a desobediência em sua raiz, a autora analisa como a cultura hip hop se torna esse fenômeno internacional de cultura pop pela convergência de duas forças: a mídia capitalista e transnacional e a cultura popular afro-americana, sendo ainda uma cultura que “permanece impregnada de modos de expressividade africanistas” (Osumare, 2007, loc. 106)¹⁰. A autora ainda fala sobre como “a cultura hip-hop se tornou internacional em amplitude e profundidade,

9 Tradução nossa do original: “remains steeped in Africanist expressive modes”.

10 Utilizamos como referência a obra de Osumare (2007) na versão eBook Kindle, que não contém paginação. Indicamos a numeração “loc.” para facilitar a localização da referência para o/a leitor/a na versão digital.

com milhares de culturas pelo mundo a abraçando de várias formas”¹¹ (Id.), essencialmente reunindo corpos de juventudes marginalizadas, o que aqui no Brasil compreendemos como pessoas de maioria negra, por vezes de gêneros dissidentes e de classes sociais mais baixas.

Entre os anos de 2007 e 2010, foi gravado o documentário *Nos tempos da São Bento* (Botelho, 2010), na cidade de São Paulo. O nome do filme homenageia o local que ficou conhecido como berço da cultura hip hop na cidade, a estação de metrô São Bento, e conta um pouco como foi o surgimento da cultura hip hop no Brasil no início dos anos 1980. O documentário mostra como praticantes dessa cultura, em diferentes regiões do país, mas focando no território de São Paulo, começaram a produzi-la de maneira quase espontânea e simultânea, o que faz muito sentido com a ideia de diáspora apresentada por Stuart Hall (2003) e de que identidades com raízes africanas sobrevivem em diversos territórios, se misturando às culturas locais.

Para Halifu Osumare (2007) os conectores que explicam o nível global do hip hop seriam: cultura, classe, opressão histórica e rebelião juvenil. De acordo com a autora, o encontro entre estes fatores e o chamado “poder da palavra” – um dos princípios primordiais da estética africanista conhecido como *nommo* – é o que reflete nas características transtemporal e transespacial da cultura hip hop. No filme *Nos tempos da São Bento* (Botelho, 2010), apesar de o foco ser a história da capital São Paulo, é possível ver como “o movimento hip hop pipocou no Brasil todo” (em depoimento de GOG, artista de Brasília, gravado para o documentário), mesmo sem haver comunicação direta entre as regiões – como hoje temos, com o acesso à internet e às mídias sociais –, graças à conexão intrínseca entre as populações negras e periféricas das cidades. O narrador Paulo Brown abre o filme com a fala: “Diferentes sabedorias que emergem numa mesma época, numa mesma sociedade, produzem variadas concepções de memórias e remetem a modos diferentes de história”. Assim, o filme acaba sendo, além de um documento

11 Tradução minha do original: “Hip-hop culture has become international in breadth and depth, with thousands of cultures throughout the globe having embraced it in various forms.”

audiovisual de nossa história, uma linda homenagem à colaboração de cada região para o que hoje conhecemos como cena brasileira do hip hop e também homenageia um pouco das danças urbanas.

No documentário, aparecem outras danças além do *breaking*, dança oficialmente considerada como um elemento fundador da cultura hip hop, o que já nos aponta para um entrecruzamento entre essas outras práticas de dança e o movimento hip hop. Quando se iniciou esse movimento no Brasil, havia uma mistura de linguagens de práticas de dança, que a partir da década de 2000 aprendemos a nomear como *popping* e *locking*, a partir de trocas mais diretas com dançarinas/os/es estadunidenses. Todas essas práticas, até então, eram colocadas no “pacote *breaking*”. Naquele momento, esse fenômeno de adotar um termo guarda-chuva por aqui aconteceu influenciado pelo cinema, com a grande repercussão dos filmes *Beat Street* (de Stan Lathan) e *Break Dance* (de Joel Silberg), ambos de 1984, como mostrado no documentário. Além do *breaking* conhecido em São Paulo, ouvíamos outros nomes, que variavam de acordo com a cidade onde o movimento acontecia, também se referindo às mesmas danças, como: “pop-lock”, “break de chão”, “break de alto”, “break aéreo” e infinitas outras variações. Em outras regiões do país, também surgia o termo “dança de rua”, que Rafael Guarato (2020, 2021) historiciza muito bem e sobre o qual comentamos mais à frente. Assim, ainda na década de 1980, começam as conexões da cultura hip hop com outras práticas de dança no Brasil.

O virtuosismo na execução da dança, já citado, também se faz presente nessas outras práticas de dança, provavelmente por influência da cultura dos rachas e das batalhas com um tom de afirmação identitária. O alto grau de dificuldade nas movimentações também foi fortemente influenciado por artes marciais, como o kung-fu e a capoeira, e movimentos acrobáticos da ginástica artística. Essa influência é mais evidente nos *power moves* do *breaking*, mas ela também aparece em movimentações de impacto em diversas outras danças. OGs ou *original generation*¹² da

12 Pessoas consideradas como a (ou mais próximo da) primeira geração de uma dança (com os/as/es quais tivemos inúmeras oportunidades de conversar ao longo de anos de práticas nessa cultura).

hip hop dance e da *house dance* – também danças urbanas com origem marcada na cidade de Nova York, com forte relação com a cultura de festa – como Buddha Stretch e Caleaf Sellers, em suas visitas ao Brasil e no documentário *New School Dictionary* (2013) dirigido pelos japoneses Que e Kenta, falaram sobre como a criação das danças era diretamente influenciada por quem a praticava e pelos movimentos musicais que a acompanhavam. A grande quantidade de imigrantes e comunidades de outros países dentro da cidade de Nova York provavelmente colaborou para que esses corpos diversos, muitas vezes (porém, não somente) com a diáspora africana em comum, compartilhassem seus conhecimentos e vivências para a criação das danças e culturas que ali nasciam entre as décadas de 1960 e 1980. Sobre os nomes dados a essas práticas de dança, Marjory Smarth (1969-2015), uma das principais OGs da *house dance* de origem e família haitiana e criada em Nova York desde sua infância, nos contou em sua vinda ao Rio de Janeiro como este nome foi escolhido por acaso. Quando pesquisadores visitavam festas de *house music* para produção de documentários, perguntaram a dançarinas/os/es que dança estavam dançando. Smarth conta que a resposta foi seguindo a ideia de que “se estamos dançando em *house music*, provavelmente estamos dançando *house dance*”.

Apesar do *breaking* não ter o mesmo nome que a cultura, como o *hip hop dance* tem, é esta a dança considerada o quarto elemento da cultura, pelo histórico e contexto do seu surgimento (Piskor, 2016). As danças da era *funk e soul music*, principalmente o *popping* e o *locking* – também mostrados no documentário *Old School Dictionary* de Nasazumi Kajiyama (2004) – antecederam o nascimento da cultura hip hop. Ainda assim, é possível ver sua grande influência na criação do *breaking* nos Estados Unidos, e um surgimento quase simultâneo aqui no Brasil na década de 1980, como mostrado em *Nos tempos da São Bento* (Botelho, 2010).

Voltando a cruzar com contextos da cidade de Nova Iorque, foi a partir de conversas com grandes nomes da dança estadunidense, como Brian Footwork Green, Archie Burnett, Buddha Stretch, Don Campbell, Caleaf Sellers, Marjory Smarth e vários outros considerados OGs de suas práticas, que pudemos conhecer melhor essas danças e como eram

chamadas nos Estados Unidos. Foi a partir do ano de 2004 – quando grandes festivais de dança como o Festival Internacional de Hip Hop de Curitiba-PR e, posteriormente, o Festival Rio Hip Hop Kemp, no Rio de Janeiro-RJ, trouxeram essas personagens para o Brasil –, que essas danças, já dançadas aqui, começaram a se consolidar como práticas de culturas da diáspora negra norte-americana¹³.

Por último, mas não menos importante, temos o **conhecimento** como quinto elemento da cultura hip hop. Este elemento, menos palpável que os quatro primeiros e por vezes menos citado também, é o construtor da comunidade internacional que vive esta cultura. É o conhecimento incorporado¹⁴, passado através das letras das músicas e das vivências com a sociabilidade nas festas, *cyphers*, treinos abertos (maioria em espaços públicos), batalhas, aulas e até festivais, que perpetua a cultura hip hop e a conecta com outros movimentos culturais da diáspora negra e juventude das periferias urbanas.

Foi juntando as vivências e práticas de dança, aprendizados vindos da oralidade com informações de filmes documentários, que agentes-praticantes das danças urbanas começaram a entender a relação das danças com a festa. Afinal, já era uma prática transmitir esse conhecimento incorporado como exercício de afirmação comunitária muito antes de este estar registrado em literaturas acadêmicas. Estas danças não são apenas produzidas no espaço da festa: elas formam lugares, territórios, comunidades ou até mesmo culturas locais, como o Charme¹⁵, no Rio de Janeiro e o Lagartixa¹⁶, em São Paulo.

13 Para maior aprofundamento de como esse intercâmbio e o circuito de festivais, inclusive os competitivos, influenciaram na construção e nomeação destas práticas, cf. Garcia (2019).

14 No livro *Arquivo e repertório*, Diana Taylor (2013) define performance como conhecimento incorporado. Na obra, a autora explica como essa transmissão de conhecimento se dá não apenas por memórias produzidas na forma de “arquivo”, como bibliografias escritas, mas também através do “repertório”, que seriam os atos de transferência, práticas e eventos de comportamento reiterado, as performances, que produzem e mobilizam as interações culturais.

15 Sobre a cultura dos bailes charmes, assistir à série *Charme anos 80*, do Acervo Cultne. Disponível em: <https://acervo.cultne.tv/musica/charme/197/charme-anos-80>. Acesso em 23 jul. 2023

16 Lagartixa é o nome dado para uma prática de dança, comum nas festas black de São Paulo na década de 1990. É um movimento semelhante ao dos bailes charme do Rio de Janeiro,

A famosa pirataria, muito utilizada desde os tempos das *mixtapes* com sets inteiros de DJs tocados na festa, gravados em fita K-7 e vendidos no mercado paralelo, foi (e talvez ainda seja) uma das principais vias pelas quais disseminamos as informações que adquiríamos na cultura hip hop, além de ser uma parte importante também de sua criação musical através de técnicas como os *samplers*, que copiam trechos, sequências de acordes ou letras e os modificam para serem colocados em novas músicas. No documentário *Nos tempos da São Bento* (Botelho, 2010) também é possível ver como muitas informações, coletadas através de recortes de jornais, revistas, fotos, músicas, ou seja, de qualquer tipo, eram tratadas como tesouros e compartilhadas entre as *crews* ou *gangues* (como são chamados os grupos de dançarinas/os/es de danças urbanas) frequentadoras dos encontros e treinos. Também era comum agentes-praticantes se iniciarem na dança em determinadas técnicas mais populares, como *breaking* ou *hip hop dance*, e migrarem para outras em que sentissem seus corpos mais confortáveis. Esse trânsito acontece muitas vezes por intermédio da socialização em eventos como festas, treinos abertos ou oficinas de dança, tornando notável como algumas dessas práticas de dança se relacionam não somente por semelhanças técnicas fortes, como também pelos territórios produzidos por elas.

Dentre esses pontos em comum, de maneira muito superficial podemos citar: o *dancehall*, cultura complexa com origem na Jamaica, país de origem de Kool Herc e Cindy Campbell, que influenciou o nascimento da cultura hip hop e possui elementos semelhantes com nomeações diferentes, como *selecta*, que cumpre o papel de DJ, ou *toaster*, como MC; a cultura *ballroom*, tendo a dança *voguing* como um de seus elementos e como esta se relacionava com a cultura *house* musicalmente, cuja dança já foi chamada de *clubbing* para indicar sua origem nos *clubs* noturnos de dança, ambas culturas com nomeações que indicam sua origem em festas, inclusive; a relação interpessoal muito próxima entre dançarinos/as/es da cena *house dance* com dançarinos/as/es da cena *hip hop dance*,

mas com passos mais enérgicos e marcados com mais força, principalmente com as pernas e os pés, como mostra o vídeo “1min de lagartixas domingo das antigas”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ua4dXpB-i9o>. Acesso em 23 jul. 2023.

inclusive com alguns como Brian Green e Buddha Stretch passeando por ambas; ou ainda como o *waacking* se relacionava com o *locking*, por ambos se originarem mais próximos à Costa Oeste norte-americana, e com o *voguing*, por ambos fazerem parte da comunidade negra LGBTQIAPN+. Enfim, os exemplos e as histórias são vários!

Os próprios OGs vieram para o Brasil colocando essas danças num grande pacote, referindo-se a elas como *street dances*. Aqui no Brasil a expressão ganhou uma primeira tradução para “dança de rua”, expressão altamente difundida para o grande público com o sucesso nos anos 1990 do grupo Dança de Rua do Brasil, liderado pelo coreógrafo Marcelo Cirino¹⁷.

No final da década de 2000 e começo da de 2010, o acesso à internet se tornou cada vez mais comum nas casas brasileiras¹⁸. Desse modo, vídeos musicais e de dança de outros países ou regiões do Brasil, filmes artísticos e documentários se espalharam mais rapidamente e, junto com a grande mídia capitalista e transnacional, potencializaram a difusão do hip hop como parte integrante da cultura *pop* (Osumare, 2007). Era um momento em que já havia uma grande certeza quanto a “saber” o que a comunidade do hip hop estava fazendo, dançando e produzindo. Foi nesse contexto de difusão entre mídias, profissionalização de mais agentes-praticantes e criação de novos mercados de trabalho que o termo “danças urbanas” apareceu e foi ficando. Era clara a existência de um elo muito forte entre essas danças, negras e periféricas em sua origem. Assim, nomeamos nossas práticas com esse termo guarda-chuva, que poderia significar tantas coisas ou mesmo incluir conceitualmente uma infinidade de outras práticas, mas que para nós significava simplesmente o nome daquilo que fazíamos como artistas e produzíamos como comunidade.

17 Rafael Guarato (2020) faz uma ótima revisão bibliográfica e histórica, que discutiremos mais à frente, a respeito do surgimento do termo aqui no Brasil.

18 No breve artigo escrito por Herivelto Raimundo L. Macedo (2017), é possível se situar um pouco melhor sobre o histórico da internet e sua entrada nas casas brasileiras.

As tais “danças urbanas”, como o termo “colou” e qual sua relação com a cultura hip hop

Apesar do que pode indicar o significado literal da expressão, não tratamos por “danças urbanas” qualquer dança originada em ambientes urbanos, mesmo que a principal característica comum às suas origens seja o fato de todas possuírem populações negras de periferias urbanas como agenciadores dessas práticas. Entretanto, existe outro maior, que não necessariamente se refere à origem, mas que une as danças às quais nos referimos aqui: a cultura hip hop. Desse modo, apresentaremos um pouco mais dessas danças e do modo como a cultura hip hop, de certa forma, as une em aliança cultural e política.

Ainda, cabe ressaltar que os usos e desusos de qualquer palavra ou termo (como o de “danças urbanas”) para designação de um conjunto de danças, signos, agentes e/ou eventos são sempre políticos; envolvem um processo de reiterações e desvios de disputas entre aquelas/es/us que os invocam (como sobre os direitos, as legitimidades e as formas de uso do termo), bem como uma economia dos seus efeitos performativos (o que o termo/a palavra faz?) e dos campos de força mobilizados (as convenções, as narrativas etc.). Avançamos nessa discussão passo a passo, mas por ora gostaríamos de destacar que esse processo de legitimação se complexifica ainda mais quando esse ato de fala é marcado pela experiência de resistências e de modos de subjetivação de grupos sociais historicamente oprimidos e marginalizados.

Em seu texto *Quem tem medo da palavra negro* (2010), Cuti – codinome pelo qual o poeta, escritor e dramaturgo Luiz Silva é mais conhecido – fala sobre como a palavra “negro” no Brasil foi e ainda é muitas vezes rejeitada para se referir a pessoas racializadas como negras. Essa rejeição não é feita apenas por pessoas brancas, mas por vezes por instituições ou mesmo por pessoas com fenótipos da negritude. No texto, o autor conta sobre a “luta semântica entre a palavra ‘negro’ e aquelas associadas ao prefixo ‘afro’” (Cuti, 2010, p. 7) e a relação dessa disputa de narrativas com o racismo que estrutura sociedade e história brasileiras.

No Brasil, movimentos sociais como o Movimento Negro Unificado (MNU) contra a Discriminação Racial – apresentado à sociedade nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 1978 e ainda em atividade – e a Frente Negra Brasileira (1931-1937) – também fundado em São Paulo, movimento que chegou a se organizar como partido político por algum tempo – fizeram a escolha política de se apropriar da palavra *negro* e positivá-la. “Naquele momento (e ainda hoje) foi escolhida a palavra ‘negro’ porque ela é a única do léxico que, ao ser empregada para caracterizar organização humana, não isenta o racismo” (Cuti, 2010, p. 7). Como poderia uma pessoa, não integrante de quaisquer desses movimentos, afirmar qual a melhor palavra para ser utilizada por eles? Com que autoridade, num mundo pós-abolição da escravidão, poderia um pesquisador contrariar o nome escolhido pelos próprios movimentos sociais? Cuti responde em seu texto quais as motivações políticas por trás da disputa de narrativas entre os termos “afro” e “negro” e a quem ela interessa: “No ‘afro’, o fenótipo negro se dilui. É por isso que o jogo semântico-ideológico tem se estabelecido e o sutil combate à palavra ‘negro’ vem se operando, pois ela não encobre o racismo, além disso lembra reivindicação antirracista” (Ibid., p. 1). Cuti apresenta a falta de historicidade do racismo no prefixo “afro” e como o mesmo não acontece com a palavra “negro”, que em seu performativo coloca um determinado grupo de pessoas como subumanos por seu contexto histórico, por isso a escolha de utilizá-la positivando seu significado político.

Entretanto, outra discussão em torno da palavra negro aparece, mas com outra oposição: a palavra “preto”. Nabby Clifford, homem negro ganense conhecido como embaixador do reggae no Brasil e que já mora no país há pelo menos 30 anos, afirma que a palavra correta para se referir às mesmas populações e culturas seria “preto” ou “preta”¹⁹. Clifford sinaliza que o Brasil é o único país que fala português e utiliza a palavra negro de maneira positiva para se referir a pessoas e culturas

19 Fala de Nabby sobre a discussão, vídeo “Negro ou preto? É preto”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ccWl1om4QA>. Acesso em 23 jul. 2023.

da diáspora africana. Entretanto, na explicação de Cuti, a escolha de se apropriar do termo “negro” é justamente sobre um posicionamento político de adotar um termo que gera incômodo e positivá-lo socialmente, argumentando justamente que quando se trata de palavras, “seus significados e suas morfologias não são para sempre” (Cuti, 2010, p. 4). Mas, afinal, qual seria o correto?

Pensando ainda sobre a diversidade de subjetividades entre as populações negras – ou pretas – e periféricas, é difícil definir um termo como correto e outro como errado. Entretanto, assumimos que tais disputas estão presentes em diversos jogos semânticos em diferentes territórios, inclusive no campo da dança e nos estudos de culturas afrodiáspóricas, como as aqui abordadas. Estas disputas, muitas vezes, estão mais conectadas a contextualizações políticas, temporais, culturais e territoriais das palavras do que apenas à semântica ou definições de termos ou conceitos.

No filme *New School Dictionary* (Que; Kenta, 2013), o dançarino e OG da *hip hop dance* Buddha Stretch fala sobre a conexão entre música e dança ao dizer “onde quer que a música vá, há sempre uma dança para acompanhá-la”²⁰. Ele se refere aos movimentos ou eras da música negra estadunidense e como danças sociais surgem concomitantemente, essencialmente através da sociabilidade de pessoas da diáspora negra que vivem nas periferias das cidades. Essas danças, por sua vez, são aglomeradas em diferentes práticas, chamadas por ele de *styles*, ou estilos [de dança]. Esses estilos são as práticas, algumas já citadas neste texto, aglomeradas sob o termo guarda-chuva *street dances*. Mas por que usamos termos guarda-chuva e que práticas são por eles englobadas?

As escolhas de termos guarda-chuva normalmente estão associadas a questões de mercado e políticas, simultaneamente. Avanti Meduri (2013) fala, em seu estudo sobre dança e política, de um movimento político na Grã-Bretanha que remarca a dança indiana como “South Asian dance

20 Tradução nossa do original “wherever the music takes of, there is always a dance to go with it” (Que; Kenta, 2013).

genres” (danças do Sul da Ásia). A utilização deste termo guarda-chuva cria, naquele contexto territorial, uma aliança política entre as danças de países como Índia, Sri Lanka e Bangladesh, entendendo a diversidade cultural entre essas danças, mas “usando-o seletivamente como uma bandeira de conveniência para integração na cultura britânica dominante, e também para, simultaneamente, etnicizar e historicizar suas identidades culturais”²¹ (Meduri, 2013, p. 178).

Nos Estados Unidos, alianças entre as *street dances* são descritas pelos OGs, desde seu surgimento. Em uma situação mais atual, podemos citar como exemplo o festival de dança Ladies of Hip-Hop Festival (Ladies of Hiphop, 2023), movimento que se iniciou entre mulheres dançarinas de *hip hop dance* para treinar *floorworks* e empoderá-las através da dança. A partir de 2004, o encontro se tornou um festival anual com batalhas, aulas e *cyphers*, incluindo outras práticas de dança além do *hip hop dance*, como *house dance*, *locking*, *popping* e *waacking*. O festival acontece na cidade de Nova York, berço de muitas dessas danças – não de todas –, o que também pode ser um exemplo de como essas outras culturas e práticas de dança são atravessadas pela cultura hip hop, não somente pelos contextos de origem, como também por essas alianças que se criam para o mercado, e em algumas vezes tornando o próprio “hip hop” um termo guarda-chuva. Essa aliança pode ser analisada como um movimento, semelhante ao descrito por Meduri (2013), unindo danças de diáspora negra do país em pacotes inicialmente simplistas, mas que permitem a entrada de seus agentes-praticantes no mercado.

No Brasil, como já indicamos, algumas dessas práticas surgiram simultaneamente nas periferias urbanas. Rafael Guarato, em seu artigo “Os conceitos de ‘dança de rua’ e ‘danças urbanas’ e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte I)” (2020)²²,

21 Tradução nossa do original “using it selectively as a flag of convenience to integrate into british mainstream culture, and also to ethnicize and historicize their cultural identities and both simultaneously” (Meduri, 2013, p. 178).

22 Em “Os conceitos de ‘dança de rua’ e ‘danças urbanas’ e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte II)”, Guarato (2021) aprofunda a discussão decolonial, explicando a raiz racista da relação de poder performada por pessoas, ainda que negras e periféricas, vindas dos Estados Unidos em relação à população

faz uma grande revisão bibliográfica sobre como os termos “dança de rua” e “danças urbanas” são definidos de maneiras distintas, por autores distintos e que atuam em áreas bem diferentes de conhecimento. Já no início do texto, o autor também afirma que atualmente é possível encontrar uma quantidade considerável de estudos, comparando com sua própria pesquisa anterior, no ano de 2008, sobre o que ele define como “danças populares com técnicas e estéticas de danças afro-estadounidenses” (Guarato, 2020, p. 117). Na hipótese de Guarato,

“dança de rua” e “danças urbanas” não são sinônimos e não se configuram como simples termos descritivos. Mas são conceitos formulados e difundidos por seus fazedores(as), ao longo do tempo, carregando consigo não apenas o intuito de designar saberes específicos vinculados a práticas empíricas peculiares, mas como demarcadores de um distanciamento significativo em relação às suas estéticas, regras, locais de saber e modos de organização cultural (Guarato, 2020, p. 118).

Ainda segundo o autor, a “dança de rua”, enquanto conceito, seria uma invenção brasileira, pois em sua visão “em nenhum outro lugar do globo existiu a dança de rua, ela foi um termo elaborado e difundido para designar um fazer em dança, assumindo suas especificidades aqui, no território nacional”²³ (Guarato, 2020, p. 120). O autor descreve

negra e periférica do Brasil e/ou da América Latina. Ele também fala da continuidade do pensamento colonial, que de fato ocorre, que reconhece determinados “saberes” advindos das capitais como válidos, em detrimento de outros advindos de cidades do interior – quando compara a força dos termos “dança de rua” em cidades do interior como Uberlândia e “danças urbanas” em capitais como Rio de Janeiro e São Paulo. Entretanto, segue com a manutenção de uma narrativa de disputa ontológica entre os termos “dança de rua” e “danças urbanas” que, neste texto, buscamos pensar a partir de outro ponto de vista: entendendo ambos os termos como advindos da comunidade que vivencia essas práticas de dança.

23 Não necessariamente concordamos com a ideia do autor de que a dança de rua só existiu aqui no Brasil. Dança de rua nos parece como uma primeira tradução do termo *street dance*, mesmo que tenha existido, sim, uma estética específica de “dança de rua” em determinado tempo e/ou lugar(es) no Brasil, nos parece haver uma relação com a história do *street dance* nos EUA. Mais à frente desenvolveremos esse assunto.

uma narrativa histórica brasileira, onde grupos de dança, se inserindo no mercado dos festivais competitivos de dança, difundiram o termo entre as décadas de 1980 e 1990, tendo como um dos protagonistas dessa difusão o coreógrafo Marcelo Cirino, com o grupo Dança de Rua do Brasil (Santos-SP), e o Festival de Dança de Joinville. Dessa forma, essa abordagem nos leva a inferir que a difusão do termo se encontra diretamente conectada ao mercado dos festivais competitivos:

Quando danças oriundas das regiões periféricas passam a frequentar o ambiente dos festivais competitivos — ambiente historicamente criado no Brasil por profissionais vinculados em sua maioria à prática e ao ensino do balé em sua tradição clássica — os fazedores da dança de rua passaram a prospectar a possibilidade de sobrevivência monetária mediada pela dança. No ambiente dos festivais, havia profissionais de dança que viviam e sobreviviam desse ofício. O aparecimento do desejo em ser profissional de dança veio acompanhado do esforço em ser reconhecido como artista, fazedor de arte.

(...) o desafio não era mais convencer seus pares populares, mas os novos pares com os quais pleiteavam o reconhecimento enquanto profissionais (Guarato, 2020, p. 127).

Guarato aponta que o termo “danças urbanas”, por sua vez, surge como uma espécie de disputa semântica com o termo anteriormente adotado “dança de rua” — o que para mim, discursivamente, parece emular algum traço daquela disputa descrita por Cuti (2010) entre os termos “negro” e “afro”, ou a descrita por Clifford entre “negro” e “preto”. Guarato afirma que o abandono do termo “dança de rua” não foi gradativo. Ele aconteceu pelo fato de o termo começar a não dar conta das multiplicidades de práticas de dança produzidas pela população

periférica fazedora dessa dança que ocorre fora dos ambientes de festivais competitivos (Guarato, 2020, p. 134).

Um das figuras centrais para difusão do termo “danças urbanas” no Brasil foi Frank Ejara, que não era uma figura muito presente, até então, nos festivais competitivos, como Cirino – mas, como mostrado no documentário de Guilherme Botelho *Nos tempos da São Bento* (2010), é considerado um dos nossos OGs, especializado nas danças *poppping* e *locking*. Estas são danças da era *funk* e *soul music*, também por vezes foram chamadas de *funk styles* – ainda que existam algumas discordâncias sobre este termo e quais práticas ele engloba, mas não vamos entrar nessa discussão aqui –, originárias da Califórnia e anteriores ao nascimento da cultura hip hop, como mostra o documentário de Nasazumi Kajiyama, *Old School Dictionary* (2004).

Como já dito, algumas dessas práticas de dança no Brasil se iniciaram simultaneamente, como o *poppping*, o *locking* e o *breaking*, catalogadas no filme de Nasazumi (2004) e protagonistas no filme de Botelho (2010). Quando essas práticas começam, diretamente conectadas com a música, ganham nomes que são influenciados pelas informações da cultura *pop*, que chegam através da grande mídia com videoclipes musicais e filmes: *street dance*, *breaking*, *break dance* entre outros. Isso é um dos fatores que mostra como o desenvolvimento e a difusão da cultura hip hop estão diretamente ligados à utilização de tecnologias eletrônicas e/ou digitais. Entretanto, nas periferias sempre existiram dificuldades de acesso das mais diversas, e uma delas é com a língua inglesa. Se referir a essas práticas com palavras na língua portuguesa facilita a fala e o entendimento de todos os praticantes. Assim a primeira tradução, “dança de rua”, aparece. Estes foram alguns dos primeiros termos guarda-chuva descritos no filme de Botelho (2010), que não cobre a cena dos festivais competitivos, mas apenas o contexto das ruas e dos espaços públicos, especificamente da estação de metrô de São Bento, no centro da cidade de São Paulo.

Quando estes mesmos agentes-praticantes da cultura hip hop saem das ruas e levam suas práticas para os palcos dos festivais competitivos, novas estéticas vão se formando para se adaptar às normas de competição.

É nesse movimento que aparecem e ganham destaque grupos como Jazz de Rua e, principalmente, Dança de Rua do Brasil, dirigido por Marcelo Cirino, que com seu sucesso fez com que o Festival de Dança de Joinville criasse a categoria Dança de Rua, seguindo o nome de seu grupo (Guarato, 2020). É criada uma fórmula de sucesso baseada na estética de Cirino na década de 1990, no circuito dos festivais. Entretanto, o termo também continua sendo usado por outros agentes-praticantes fora deste circuito, que mantêm outra estética, também atravessada pelas referências da grande mídia e cultura *pop*, mas sendo praticada ainda nas rodas, *cyphers* e batalhas que ainda não ocupavam teatros e que, até hoje, seguem ocupando outros territórios geográficos.

Com o sucesso nos festivais competitivos e a ocupação cada vez maior da cultura hip hop, tanto com a linguagem da música quanto com a da dança, na grande mídia internacional descrita por Osumare (2007), a necessidade de criação de novos territórios dentro do mercado de trabalho para dançarinas/os/es de danças urbanas foi surgindo. O local do festival competitivo, na prática, não gerava renda para seus agentes-praticantes. As academias de dança e outros festivais, como os de dança contemporânea – onde artistas recebem cachês para se apresentarem, diferentemente dos competitivos, onde artistas pagam taxas de inscrição –, se mostraram como opção. É nesse período que, Ejara descreve, surge a decisão de usar o termo “danças urbanas” no lugar de “dança de rua”:

Eu sempre achei, e por experiência própria, que o termo ‘dança de rua’ era pejorativo. A tradução literal de ‘Street Dance’ nunca foi bem vinda pra quem não faz parte dela. Eu como diretor de uma Cia. profissional de dança, sei bem o que já ouvi de produtores e programadores sobre o termo ‘dança de rua’ para definir as danças que fazemos. Muitos acham de imediato que somos mendigos, crianças abandonadas, sem teto e todo tipo de preconceito embutido que vem de brinde com a palavra ‘rua’, pois é cultural

e é assim que o povo encara a palavra (Ejara apud Guarato, 2011, p. 136).

Identifico, porém, que o que Ejara descreve como pejorativo sobre o uso do termo “dança de rua” é quando assume uma função de depreciação por parte de pessoas que não vivem esse universo. Ainda, é importante notar que, por essas danças se tratarem de práticas coletivas de periferias majoritariamente negras, o exercício que fazemos na teorização sobre essas práticas precisa se atentar para não criar narrativas marcadas por um certo tipo de estereotipagem consequente do racismo, tal como descrita por Stuart Hall (2016, p. 192), que “tende a acontecer onde existem enormes desigualdades de poder”. Segundo Hall, “a estereotipagem implanta uma estratégia de ‘cisão’, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida, exclui ou *expele* tudo o que não cabe, o que é diferente” (Ibid., p. 191, grifos no original). É pensando em não reproduzir essa estereotipagem de cisão que aqui avançaremos para a compreensão de que o surgimento do termo “danças urbanas”, ao contrário do que aponta Guarato, denota então uma reelaboração de estratégia dos próprios agentes-praticantes dessas danças para se profissionalizarem e entrarem em novos mercados.

Há sim divergências entre opiniões sobre a escolha e uso do termo, que, não esqueçamos, é um exercício de tradução de outro termo, *street dance* (e “dança de rua” é literalmente isso). Porém essas divergências, acreditamos, dizem mais respeito às múltiplas dinâmicas da performatividade da linguagem em diáspora²⁴ do que denotam uma dramaturgia de mais ou menos colonialidade, de mais ou menos brasilidade, como parece querer teorizar Guarato. O trabalho do autor e sua dramaturgia da cisão entre os termos danças urbanas e dança de rua, ambos termos guarda-chuva, apesar da importante pesquisa historiográfica, nos parece falhar nesse sentido.

24 Nos referimos, com performatividade da linguagem em diáspora, às rearticulações transformativas que as culturas negras em diáspora vão reelaborando desde o exercício situado da língua – como vemos no dinamismo histórico do “pretuguês” pensado por Lélia Gonzales (2020), que não se enquadra em qualquer discurso de origem simples.

“Danças urbanas”, um performativo racializado

Preferimos observar o aspecto performativo de tais termos: danças urbanas e dança de rua são usos da linguagem, uma operação. Como atos de fala, tais termos surgem como estratégias de organização do trabalho profissional em momentos históricos diferentes, atuando como guarda-chuvas que abraçam práticas de dança associadas à cultura hip hop²⁵. Quando dizemos que “danças urbanas” opera como um performativo, evidenciamos que este instaura contextos específicos, mais do que atribui valores ontológicos pré-discursivos, anteriormente postos ao seu uso²⁶. Esse movimento ocorre para introduzir práticas de grupos historicamente marginalizados que disputam com danças em contextos de mercados elitistas, como uma estratégia para que os/as/es próprios/as/es agentes-praticantes dessas danças não necessitem explicar seus fazeres para quem não vive essa cultura²⁷. Sendo assim, por que toda essa discussão que parece querer desacreditar o uso de “danças urbanas”?

É preciso notar que todo esse questionamento sobre o uso do termo “danças urbanas” aqui no Brasil ser correto ou não, de um ponto de vista antirracista e decolonial, também tem dimensões de uma discussão igualmente “importada” que viralizou na internet, através das mídias sociais. Quando dizemos que toda cultura hip hop é atravessada pelos efeitos das dinâmicas do capitalismo e da apropriação de suas tecnologias

25 Inclusive, é importante destacar que, como vimos no documentário de Botelho (2010), o termo “dança de rua” também aparece nos contextos fora dos festivais competitivos com a estética que Guarato descreve como pertencente ao termo “danças urbanas”.

26 Tal compreensão acompanha a crítica de Derrida (1991) à teoria do performativo de Austin (1990): “o performativo não tem o seu referente fora de si ou, em todo o caso, antes de si e face a si. Não descreve qualquer coisa que exista fora da linguagem e antes de si. Produz ou transforma uma situação, opera. [...] O performativo é uma “comunicação” que não se limita essencialmente a transportar um conteúdo semântico já construído e vigiado por um objeto de verdade (de desvelamento do que é no seu ser ou de adequação entre um enunciado judicativo e a própria coisa)” (Derrida, 1991, p. 363).

27 Para uma análise situada de como essa estratégia articulou a classe de profissionais de danças urbanas na cidade do Rio de Janeiro, cf. Monnerat de Faria (2023). Na sua dissertação de mestrado, a autora correlaciona esse movimento às estratégias da comunidade de danças urbanas aquilombadas na Groove Party, importante festa no cenário da cultura hip hop carioca, organizada pela autora há mais de dez anos.

(Osumare, 2007), isso não quer dizer que tal cultura localmente não estabeleça seus próprios mecanismos de reelaboração de suas práticas, tendo sempre que acompanhar uma onda global.

Com o isolamento social como medida de segurança para a contenção da pandemia da covid-19, durante o ano de 2020 – primeira e principalmente –, o uso da internet e das mídias sociais como principal meio de sociabilidade entre a juventude, incluindo as populações de agentes-praticantes das danças urbanas, se intensificou. Juntamente, ou talvez consequentemente, a viralização do vídeo do assassinato de George Floyd, homem negro de 46 anos, por um policial branco, na cidade de Mineápolis, nos EUA, provocou uma segunda onda de manifestações, virtuais e presenciais, do movimento Black Lives Matter no país, com grandes reverberações pelo mundo (Milaré, 2020).

Em decorrência deste acontecimento, várias discussões em torno do racismo voltaram a ganhar visibilidade na grande mídia e se espalharam pelo globo. Uma destas discussões foi sobre os rótulos da indústria fonográfica, que, com campanhas nas mídias sociais promovendo a hashtag #MTVRacista, contestavam categorias de premiações onde apenas artistas negros concorrem, como R&B e Urban Music, excluindo-os de concorrer nas principais categorias, que ficavam apenas entre artistas brancos/as (Redação, 2020). Foi nesse contexto que o termo *urban* e todas suas implicações históricas raciais e racistas nos Estados Unidos voltou a ser discutido amplamente. Com a ampla difusão nas mídias sociais, que, como sabemos, na contemporaneidade tem efeitos de mundialização, não demorou para que esse debate chegasse ao campo e comunidades da dança. Se o adjetivo *urban*, em inglês, no contexto da indústria fonográfica está carregado de estereótipos racistas, por que seria correto utilizarmos sua tradução em português para designar danças de origem negra e estadunidense?

Camilla Millan escreveu um artigo para a revista *Rolling Stone* cruzando as discussões entre as categorias da música e o termo guarda-chuva utilizado até então pela comunidade da dança no Brasil (Millan, 2020). Neste artigo, dois importantes nomes da dança, de

uma geração mais nova, porém próxima aos nossos OGs, são entrevistados: Henrique Bianchini, homem branco, professor e pesquisador de danças e músicas da diáspora negra nos Estados Unidos, e Hugo Oliveira, artista da dança, negro, favelado e então doutorando em Comunicação Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Além deles, também são entrevistados outros grandes nomes do campo da música, como Djenane Vieira, ativista negra, mestra em Música pela Universidade Federal da Bahia e então doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo.

No artigo, o contexto estadunidense da palavra *urban* e os motivos pelos quais o termo é considerado racista pela população negra é muito bem explicado. Contudo, atentamos aqui para o fato de que as “palavras trazem conteúdo, têm suas histórias no idioma, seus significados e suas morfologias não são para sempre” (Cuti, 2010, p. 4). Apesar da tradução literal de *urban dances* ser justamente o termo que usamos aqui, “danças urbanas”, o contexto territorial de seu surgimento não é igual e o termo anterior, em inglês, seria *street dances*.

No ponto de vista de Hugo Oliveira:

A tradução de *street dance* para dança de rua deixa uma lacuna. Lá [nos Estados Unidos], *street dance* é tido como dança popular, feita de forma social, não necessariamente na rua. O hip hop, por exemplo, é uma dança de club, o locking e popping também. A dança que de fato foi feita na rua seria o breaking, então isso causou durante um tempo esse lastro de informação que é decorrente das pessoas que participam dessa cultura (Oliveira apud Millan, 2020).

Já Henrique Bianchini problematiza os conceitos de todos os termos guarda-chuva:

Qual é o problema? A omissão do crédito. A ideia de apagamento ou esvaziamento cultural pode ser

um resultado do uso de ambos os termos, já que nenhum deles dá crédito à cultura que deu origem a isso. Quando falo ‘urbano’ estou falando que é de cidade, porém cidade não dá crédito, ela omite informação sobre de quem e de onde veio. ‘*Street*’ traz consigo o mesmo problema, com o agravante de ainda ter a possibilidade de interpretação literal ‘da rua (...)’. Nem todas têm relação direta com chão, rua ou asfalto. Esse agravante da interpretação literal é o que aconteceu no Brasil e continua acontecendo em várias partes do mundo. Pessoas que entendem que dançamos na rua — e não necessariamente é verdade. Porém, por um outro lado, *street* não tem este histórico de ser uma palavra que é usada como substituto para tudo aquilo que vem de comunidades afro-diaspóricas. Então não carrega consigo esse estigma do racismo estrutural como carrega a palavra *urban* nos EUA (Bianchini apud Millan, 2020).

Por sua vez, no entendimento de Guarato, os termos nem ao menos seriam sinônimos, procedimento teórico que cria uma disputa de narrativas entre “dança de rua” e “danças urbanas” semelhante à proposta por Cuti entre a palavra “negro” e “aquelas associadas ao prefixo ‘afro’” (Cuti, 2010, p. 7). Para Guarato,

Até os primeiros anos do século XXI, o termo dança de rua adquiriu respeito e passou a ser empregado não somente nos festivais, mas também no cotidiano periférico, como forma vocabular para descrever diferentes fazeres de dança que se identificavam com o tempo presente, com as mídias audiovisuais e com o ambiente e estética marginalizada da sociedade. Portanto, tratava-se de um termo que apesar de ganhar certo aspecto organizativo e estético cada vez

mais delineado nos ambientes dos festivais competitivos, ela apresentava feição genérica quando aplicada ao cotidiano das danças e suas diversidades técnicas, estéticas e hibridações (Guarato, 2020, p. 133).

Essa pressuposição de Guarato, por sua vez, não ocorre também atualmente com as danças urbanas? Afinal não fomos nós, os próprios agenciadores dessas danças, pessoas majoritariamente negras e periféricas, que começamos a chamá-las assim?

O que propomos aqui não é um encerramento conceitual do termo “danças urbanas”. Como um performativo, “danças urbanas” é um termo guarda-chuva, genérico, e que nunca será capaz de dar conta de todas as peculiaridades de cada cultura e prática de dança englobadas pré-discursivamente por ele. Ou seja, ele é uma prática: faz e reelabora sua própria cena constantemente, sua própria atuação como termo a cada contexto em que se apresenta, se rearticula. Além disso, entendemos que, por se tratar de uma categoria racializada [como negra], jamais dará conta conceitualmente de uma “coisa em si”, pois o próprio conceito de “raça em si” é uma invenção hegemônica de uma ordem de poder (Hall, 2016). Sendo assim, neste texto adotamos um entendimento político do termo, articulando-o como um performativo: ou seja, mais do que meramente descrever um conjunto de realidades, ele as reitera, as reinscreve.

Apesar de se tratar de uma cultura com nascimento delimitado no território do Brooklyn, e por isso ter a influência de um contexto político e social estadunidense, a cultura hip hop é também parte da diáspora negra. É uma prática que cria novos territórios culturais nas regiões geográficas onde ela é vivida. É o que Osumare (2007) explica em sua pesquisa sobre a estética africanista presente na cultura, e como esta se faz presente em tantas outras culturas pelo mundo pós-moderno. Assim, considero que ainda que a questão de uso ou desuso do termo *urban* seja levantada em outro país (algo que não podemos ignorar, como Oliveira disse em entrevista a Millan), concordo que sim, podemos contextualizar suas implicações aqui no Brasil.

Enquanto os termos (igualmente guarda-chuvas) usados por Bianchini e Guarato, que supostamente dariam conta dos conceitos, são “danças vernaculares afro-estadunidenses” (Bianchini apud Milla, 2020) e “danças populares com técnicas e estéticas de danças afro-estadunidense” (Guarato, 2020, p. 117), vejo surgirem duas problemáticas. Primeiramente, em se tratando de práticas e culturas periféricas, e entendendo as faltas de acesso dessas regiões e populações, como nomearemos suas práticas com expressões e termos com os quais os próprios agentes-praticantes não se identificarão? Como chamar um conjunto de aulas praticadas por diversos professores no Rio de Janeiro, por exemplo, com todas as suas dinâmicas locais de reelaboração, de “afro-estadunidense”?

Estamos diante, outra vez, de uma discussão sobre o uso de um termo que busca, politicamente, dar contorno às práticas e estratégias quilombistas (Nascimento, 2002) que fazemos, tal como nos aponta Cuti (2010) sobre a uso recente da palavra “negro” pelos movimentos sociais no Brasil.

Portanto, após a revisão e reflexão sobre a origem do termo no contexto brasileiro, entendemos que a incorporação do termo “danças urbanas” pelas/os/es próprias/os/es agentes-praticantes desta cultura ocorre não necessariamente pela conceituação do termo, mas sim por motivações essencialmente políticas relacionadas à entrada desses corpos, dissidentes, no mercado de trabalho. Retomando a disputa construída entre os termos “negro” e “preto” já mencionada, levantada por Clifford, concluímos que aqui está o melhor paralelo a ser feito em relação ao questionamento de Guarato (2020) sobre qual seria o termo que creditaria melhor a comunidade de agentes-praticantes (“dança de rua” ou “danças urbanas”), pois, em ambas as situações, o que temos são as próprias populações refletindo e decidindo sobre suas próprias nomações.

Escolhemos, assim, um posicionamento, mas não um termo ou outro. Assim como Grada Kilomba pensa sobre a tradução tardia do seu livro para o português, acreditamos que a língua, “por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra

que usamos define o lugar de uma identidade” (Kilomba, 2019, p. 14). Nesse sentido, não há ato de fala que esteja imune a tal dimensão. O nosso posicionamento, se refere a quem fala e não ~~puramente (e o borrão aqui é proposital)~~ ao que se fala. Se vamos nos identificar e autodenominar negro, preto, dançarinas/os/es de danças urbanas, de dança de rua, de *break* de auto, de *break* de chão, de *bleique* ou o termo que for, a nossa escolha é usar a denominação escolhida por nós. Aqui, “eu sou quem descreve minha própria história, e não mais quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (Ibid., p. 28).

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John Langshaw. **Quando o dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- CUTI. Quem tem medo da palavra negro. **Revista Matriz**, Porto Alegre, [s.n.], nov. 2010.
- DERRIDA, Jacques. Assinatura acontecimento contexto. In: DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991, p. 349-373.
- DUARTE, Mel (org.). **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. Ilustrações de Lela Brandão. São Paulo: Planeta, 2019.
- GARCIA, Vanessa. **Danças urbanas no Brasil**: terminologias, profissionalização e festivais. Uberlândia: Composer, 2019.
- GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUARATO, Rafael. Os conceitos de “dança de rua” e “danças urbanas” e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (parte I). **Arte da Cena**, v. 6, n. 2, p. 114-154, ago./dez., 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/artce/article/view/66882>. Acesso em 23 jul. 2023.

GUARATO, Rafael. Os conceitos de “dança de rua” e “danças urbanas” e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte II). **Arte da Cena (Art on Stage)**, v. 7, n. 1, p. 150-175, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/68328>. Acesso em 23 jul. 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovic; Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte/Brasília: UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri/PUC Rio, 2016, p. 139-182.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios e racismo cotidiano** [Plantation Memories]. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADIES OF HIPHOP. **Mission**. New York: [s.n.], 2023. Disponível em: <https://www.ladiesofhiphopfestival.com/about.html>. Acesso em 23 jul. 2023.

MACEDO, Herivelto Raimundo L. Surgimento e evolução da internet no Brasil. **Eletronet – EletroBlog**. 27 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.eletronet.com/surgimento-e-evolucao-da-internet-no-brasil/>. Acesso em 23 jul. 2023.

MEDURI, Avanthi. Geo-Politics, Dissensus, and Dance Citizenship: The Case of South Asian Dance in Britain. In: BRANDSTETTER, Gabriele; KLEIN, Gabriele (ed.). **Dance [and] Theory**. Hamburg: Universitat Hamburg, 2013, p. 177-182.

MILLAN, Camilla. Como categorias ‘urbanas’ criam barreiras para músicas e danças negras e perpetuam o racismo. **Rolling Stone**, 29 de junho de 2020. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/como-categorias-urbanas-criam-barreiras-para-as-musicas-e-dancas-negras-e-perpetuam-o-racismo/>. Acesso em 23 jul. 2023.

MILARÉ, Gabriel. Caso George Floyd: o estopim do #BlackLivesMatter. **R7**, Blog do QG, 8 de junho de 2020. Disponível em: <https://blog.enem.com.br/caso-george-floyd-o-estopim-do-blacklivesmatter/>. Acesso em 23 jul. 2023.

MONNERAT DE FARIA, Luciana. **Groove Party**: festa, política e performatividade negra nas danças urbanas cariocas. 2023. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2002.

NEW School Dictionary, Direção de Que e Kenta, com produção de Adhip e Angel Dust Co Ltd. Ilya Nikulin. Publicado em 19 de março de 2013. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1GPdCbciInY&feature=youtu.be>. Vídeo (1h e 36 min), son., color. Acesso em 23 jul. 2023.

NOS tempos da São Bento: uma história dentro da história do Hip Hop em São Paulo. Direção de Guilherme Botelho, Publicado em [2010]. **YouTube**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=z8FtIypGeVs>. Vídeo (1h e 32 min), son., color. Acesso em 23 jul. 2023.

OLD School Dictionary - Popping, Locking, Breaking. Training video, filmed in 2004 in Japan, with the participation of the team of legends Electric Boogaloos. Direção de Masazuni Kajiyama. Old School Cartel, Publicado em 11 de jan de 2015. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=olTvRAiBNXE>. Vídeo (1h e 15 min), son., color. Acesso em 23 jul. 2023.

OSUMARE, Halifu. **The Africanist Aesthetic in Global Hip Hop**: Power Moves. New York: Pawgrave MacMillan, 2007. E-book.

PISKOR, Ed. **Hip Hop Genealogia** [Hip Hop Family Tree]. Revisão de Mateus Potumati. São Paulo: Veneta, 2016.

REB TEAM. Senado dos EUA declara 11 de Agosto o Dia de Celebração do Hip Hop. **Rimas e Batidas**. Portugal, 4 de agosto de 2021. <https://www>.

rimasebatidas.pt/senado-dos-eua-declara-11-de-agosto-o-dia-de-celebracao-do-hip-hop/. Acesso em 23 jul. 2023.

REDAÇÃO. Após VMA, mídias sociais passam a acusar MTV de racista; saiba por quê. **Catraca Livre**, Entretenimento, 31 de agosto de 2020. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/entretenimento/apos-vma-redes-sociais-passam-a-acusar-mtv-de-racista-saiba-por-que/>. Acesso em 23 jul. 2023.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

Práticas integrativas em Educação Somática e dança para artistas do corpo: memórias corporais de uma pesquisa.

Mariana Destro Nomelini
Jacyan Castilho de Oliveira

Esse artigo é fruto da pesquisa de mestrado “Práticas integrativas em Educação Somática e dança para artistas do corpo”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ), de autoria de Mariana Nomelini, sob orientação da Prof. Dra. Jacyan Castilho. Consiste, portanto, menos em uma reescrita e mais em uma abordagem sobre o tema que ainda ressoa em nossos trabalhos de autoras pesquisadoras.

A pesquisa está armazenada em nossa memória corporal e poderíamos contá-la na mesa de uma cafeteria, quantas vezes fosse necessária, pois ela aconteceu na perspectiva da prática como metodologia de pesquisa. Em cada órgão, tecido, célula do nosso corpo há um pedaço vivido e experimentado do texto original.

No campo das artes, essa metodologia que segue a noção da prática durante todo o processo como o próprio fator estruturante da pesquisa encontra defesa no Manifesto pela Pesquisa Performativa, do autor Brad Haseman (2006). Neste manifesto, o autor ressalta uma abordagem de pesquisa em que a prática não ilustra ou complementa a investigação, como é comum nas pesquisas qualitativas; antes, ela constitui o cerne e conduz a investigação. O artista que está em pesquisa, portanto, não busca necessariamente a resolução de um problema, mas experimenta e pratica uma abordagem criativa de uma questão. Essa perspectiva também encontra suporte na Abordagem Somático Performativa, de Ciane Fernandes, que explica:

A prática é, em si mesma, o método de pesquisa, seu eixo principal e meio de organização. Nesse contexto, o impulso criativo é bem mais importante para delinear o desenvolvimento da pesquisa do que a hipótese ou o problema (Fernandes, 2015, p. 26).

Enfatizamos também uma tendência que é do campo da Educação Somática (ES): a de considerar as reações somáticas do próprio pesquisador como dado empírico (Fortin, 2010). Nesse sentido, essa escrita de artigo seguiu a mesma dinâmica: sentimos o próprio corpo; de forma ativa observamos as memórias dessa escrita e em seguida colocamos no papel tudo aquilo que chegou ao corpo para apenas depois reler o texto original e realizar os contornos necessários. Daremos, então, corpo a essas memórias.

1. O início

Retornando às origens da investigação, percebemos que o início do percurso foi um momento de enorme importância, pois foi onde deu-se o processo de descoberta de um corpo-pesquisadora.

Desde o princípio, o objetivo central da pesquisa foi oferecer a artistas do corpo práticas em educação somática e dança para a autoinvestigação corporal. Esta intenção desassociava-se da noção comumente assumida da preparação corporal de artistas cênicos atrelada a um específico projeto cênico. Em sua origem, o esforço de cruzar estudos da ES e da dança para uma proposta de atuação no campo da preparação corporal nasceu das vivências no projeto de pesquisa e criação artística Preparação Corporal para Atores, do grupo de pesquisa Dramaturgias do Corpo, vinculado aos cursos de graduação em Dança em parceria com o curso em Direção Teatral (DT), ambos da UFRJ.

Este projeto, ainda vigente, consiste em colocar em relação estudantes de Dança e de Direção Teatral, visando uma experiência de prática cênica em comum. Os alunos dos cursos de Dança e participantes da

disciplina/projeto conduzem as preparações corporais dos elencos das duas montagens finais de formação dos alunos diretores do curso da DT. Esse espaço de troca fomentado pelos dois cursos de graduação é um terreno fértil para os alunos, pois possui consistente processo formativo para que estes experimentem determinados aspectos do território da cena teatral profissional para o trabalho de preparação, além de ter sido o espaço onde nós (autoras) nos encontramos como professora e aluna.

Nesse mergulho formativo nós, estudantes, recebemos algumas ferramentas norteadoras e somos contornados por conceitos a respeito dessa prática, sempre orientados pela coordenação do projeto. As coordenadoras Lígia Tourinho e Maria Inês Souza Galvão entendem os desafios com as seguintes camadas:

Esquemáticamente o preparador corporal está diante de alguns desafios: as necessidades específicas de cada atuante, as necessidades do corpo coletivo, a instauração de uma poética corporal comum e, por fim, o desvelamento deste corpo cênico em desenvolvimento, que é a obra. Cada processo é um novo mundo imaginário e fantástico que se apresenta. E neste novo mundo, o processo de trabalho percorre, em geral, três etapas: a escuta, o encontro e a fricção (Tourinho; Souza, 2016, p. 183).

A etapa da escuta é o momento de conhecer os indivíduos e as primeiras propostas para a obra, ou, como as professoras denominam, momento de “auscultar o projeto”, percebendo o caminho entre os desejos do diretor e a materialização da obra. A segunda etapa é o encontro com os artistas, o diretor e toda a equipe que integra as diversas funções do processo de criação. Nesse momento, as singularidades, habilidades e fragilidades da proposta ficam expostas. A última etapa é a ação da fricção, que é o lugar onde ocorre o complexo cruzamento entre as ideias do(a) preparador(a) com as

do(a) diretor(a). A fricção é compreendida como uma possibilidade de atrito positivo, e não como uma oposição ou resistência às diferenças de propostas (Id.).

Quando vamos a campo, novas questões se abrem. O caráter empírico do projeto é de fato um terreno fértil para preparadores corporais das artes, e possibilitou destacar algumas questões norteadoras para a pesquisa, que também podem ser consideradas aspectos variáveis da preparação corporal: 1) a necessidade de trabalhar com corpos que passam por diversas experiências artísticas, carregando formações corporais e subjetividades diversas; 2) a escassa cultura de treinamento/ investigação corporal cotidiana dos alunos atores brasileiros, para além da necessidade de representação de uma personagem; 3) a importância de criar uma metodologia e trabalho corporal específicos para cada processo criativo, reconhecendo a ampla possibilidade de técnicas, sistemas e métodos de dança e teatro acessíveis; 4) reconhecer nossa própria abordagem de atuação, recorrendo à bagagem de experiência artística e didática que cada preparador(a) traz; 5) a flutuação da assiduidade dos elencos, frequentemente decorrente da vulnerabilidade de situação social e econômica; 6) a instabilidade emocional dos artistas diante da precarização da vida no país; 7) as inter-relações da equipe de criação, algumas vezes conflituosas; 8) a restrição de orçamento para a produção; 9) a luta por acesso a espaços físicos adequados para ensaios; 10) a influência dos aspectos políticos-territoriais em que a obra é desenvolvida e 11) os tensionamentos entre a preparação corporal, a direção de movimento e a coreografia no teatro, muitas vezes com a própria direção, como problemática histórica do campo.

De todas essas questões, a que mais movia inquietudes dos(as) participantes do projeto era a ausência de um trabalho corporal contínuo. Era quase unânime que os corpos que chegavam para os trabalhos específicos estavam parados há algum tempo. Essa realidade é algo mais distante dos bastidores da dança, pois o treino para esses artistas é, em sua maioria, uma prática diária, mesmo para aqueles que não seguem uma técnica específica, e sim uma investigação autodidata do próprio corpo.

Para isso, torna-se indispensável relembrar, para além do projeto da UFRJ, a presença dos trabalhos com o Coletivo Errante¹, que foram os artistas que se entregaram no início da pesquisa à prática como metodologia de investigação. Foi durante os experimentos com o Coletivo que ficou pulsante que a educação somática e a dança seriam as abordagens mais consistentes para o trabalho que estava se construindo, e algo no sentido de um trabalho “processual” foi se formando.

Mas foi apenas na época da pandemia da covid-19, durante o *lockdown* imposto à população, que a perspectiva de práticas de autoinvestigação diárias para artistas ganhou espaço definitivo. As questões de nível emocional e econômico desestabilizaram as experimentações presenciais, mas ao mesmo tempo criaram possibilidade de novos formatos. Surgiu nesse contexto o desejo e a necessidade de desenvolver, para os artistas, práticas em que eles pudessem manter uma pesquisa de movimento mesmo em isolamento social, dentro de suas casas, com poucos recursos.

O formato escolhido foi o podcast, e essa decisão estava atrelada à necessidade de aprofundar uma escuta cuidadosa do corpo, uma vez que o sentido da visão encontrava-se hiperativado com os trabalhos remotos, além de propor um formato que pudesse chegar de forma ampla e gratuita à casa dos artistas.

A partir dessas descobertas, a pesquisa foi se afinando para os temas necessários para o aprofundamento dos campos que contornavam a construção das práticas corporais, como a Educação Somática, seus princípios e sua relação com a dança.

1 O Coletivo Errante nasceu em 2012, no contexto do curso em Direção Teatral da UFRJ. Foi composto em diferentes épocas pelos artistas cênicos Livs Ataíde, Luiza Rangel, André Locatelli, Davi Palmeiras e Jasmin Sánchez. A pesquisa prática junto ao coletivo foi desenvolvida entre 2019 e 2020.

1.1 Uma outra origem: a Educação Somática e seu encontro com a Dança

No campo da Educação Somática retornamos às origens, buscando identificar, em especial, os princípios norteadores. Fez-se necessário primeiramente compreender o termo somática, cunhado por Thomas Hanna (1928-1990) na década de 1970 (Fernandes, 2015) – educador que, por sua vez, trazia investigações que aproximavam as relações entre pensamento e práticas de escuta do corpo como processos individuais de percepções de si.

Mais tarde, quando em 1976 o pioneiro reinterpreta as palavras gregas *soma* (corpo vivo) e *somatikos* (corpo vivido) como o corpo experienciado e regulado internamente para descrever abordagens de integração entre corpo-mente (Fernandes, 2015), ele sugere um corpo imerso na noção de processo e que está em constante transformação (Hanna, 1993). Suas descrições sobre os *somas* contemplam muitas complexidades da própria existência:

Todos os somas são processos holísticos de estrutura e função em constante troca entre matéria e energia; somas tendem simultaneamente à homeostase e equilíbrio enquanto tendem à mudança e desequilíbrio num paradoxo que caracteriza e produz a vida; todo processo somático acontece em padrões rítmicos cíclicos de movimento interno alternante (por exemplo, sístole/diástole, expansão/contração, parassimpático/simpático, sono/vigília); na ecologia somática, o soma tende à autonomia e independência de seu ambiente enquanto tende a desejar e depender dele – tanto social quanto fisicamente; todos os somas crescem numa alternância entre funções adaptativas analíticas e sintéticas rumo à diferenciação; somas coordenam suas partes holisticamente, intencionando seu crescimento, diferenciação e integração (Hanna, 1976, p. 32).

Já a expressão Educação Somática (ES) foi estabelecida e publicada por Thomas Hanna em 1983, em um artigo na revista *Somatics*. O texto afirmava que a ES é a “arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio-ambiente. Estes três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (Hanna, 1983 apud Fortin, 1999).

A partir da visão de Hanna, caminhamos para outros autores como forma de delinear o campo, sendo a visão integrativa de Sylvie Fortin norteadora, uma vez que considera que a educação somática “engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (Fortin, 1999, p. 40).

Após compreender uma trajetória histórica sobre a conceituação do campo, identificar princípios era um processo essencial. E, nessa busca, identificamos como um dos pontos de convergência a natureza investigativa do corpo a partir do ponto de vista da própria experiência de si. Para a ES, cada indivíduo é singular e pode encontrar no próprio corpo sua referência primária para o autoconhecimento, autocura, autorregulação e autoexpressão. Há, para isso, uma busca pelo aprofundamento da percepção de si por meio de práticas de conscientização corporal através do movimento, que dão ao indivíduo novas qualidades e formas de se movimentar em vida. José Lima destaca a “mudança”, também encontrada no aspecto da (re)organização já trazido, como uma possibilidade que vem a partir de um trabalho com a consciência: “Todas [as práticas somáticas] trabalham no sentido de desenvolver no indivíduo a consciência de seus próprios atos como instrumento de mudança” (Lima, 2010, p. 61).

O aspecto do trabalho em primeira pessoa possui bastante relação com a perspectiva do corpo como soma, definida por Thomas Hanna como:

O corpo percebido a partir de si mesmo, como percepção em primeira pessoa. Quando o ser humano é percebido de fora, do ponto de vista de uma terceira pessoa, o fenômeno do corpo humano é percebido. (...) O soma, sendo percebido internamente, é

categoricamente distinto de um corpo, não porque o sujeito é diferente, mas porque a perspectiva é diferente: é a propriocepção imediata – um modo de sensação que fornece dados únicos (Hanna apud Fortin, 2002, p. 128, tradução nossa).

E para que esses dados únicos sejam reconhecidos, as abordagens somáticas não descartam a necessidade de pensar o singular em constante interação com o meio em que vivemos. Como observado, a educação somática nega os dualismos cartesianos e trabalha no sentido da construção de um conhecimento a partir da integralidade do ser. Edgar Morin, que se debruça sobre o fenômeno da complexidade, nos auxilia a identificar as unidades e a integrá-las às complexidades das existências, que dão suporte para muitos pesquisadores somáticos contemporâneos. O autor traz aspectos opostos, como o da “autonomia” – características das unidades individuais diferenciadas dos seus meios – e o da “codependência” – a permeabilidade às informações ou às relações de troca com esse meio (Morin, 2003). Esse pensamento dialoga com o pensamento de Hanna, no qual esse processo é apontado como a tendência do *soma* à autonomia e independência de seu ambiente, ao mesmo tempo que tende a desejar e depender dele. Segundo Morin,

Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro (Ibid., p. 40).

Trazendo para o escopo da educação somática, destaco na passagem acima o aspecto biológico das experiências culturais. Para o campo somático, os estudos estruturais e funcionais da anatomia e fisiologia aparecem sob uma perspectiva experimental de si com o/no meio em

que se vive. Para que seja dado o caráter experimental, a referência primária é essencial, além de se considerar as práticas em corpos ainda vivos, diferentemente dos corpos dissecados pelas quais as medicinas tradicionais apoiam sua produção de conhecimento.

No contexto histórico, o encontro entre dança e ES aconteceu em um momento de grandes transformações, em que a dança renunciava ao compromisso com o figurativo e o narrativo, passando a buscar no próprio corpo a matéria de acontecimento da criação. Dominici (2010) ressalta as alterações nos modos de pensar o corpo na dança, respeitando os seus limites anatômicos, o estímulo à exploração de novos padrões de movimento e o questionamento das estéticas em dança firmadas pela tradição acerca do treinamento corporal.

Essas alterações ocorreram, em grande parte, sob o tradicional modelo de observação e cópia do movimento, passando para protocolos de investigação a partir do próprio corpo, introduzindo camadas sensório-perceptivas que evidenciavam que o movimento (um paradigma para a dança) não é apenas uma resposta em forma de ação, mas um continuum no “sentir, perceber e agir”, no dizer de Bonnie Cohen (2015).

Nesse sentido, sabemos que esses modos de saberes do corpo, baseados na educação somática, vêm articulando alterações significativas nos modos de fazeres da dança, estimulando o respeito entre estrutura e função corporal e permitindo às subjetividades romperem com modelos rígidos para o treinamento corporal. Sylvie Fortin destaca aspectos de melhoria técnica, prevenção e cura de traumatismos e o desenvolvimento das capacidades expressivas (Fortin, 1999). Seguindo por essa linha, a educadora somática e pesquisadora em dança Silvia Soter também considera o refinamento técnico e a ampliação das capacidades expressivas do dançarino como resultado de uma relação com a educação somática (Soter, 1998).

Essa soma da dança, das noções de percepção pessoal da ES com o conhecimento da estrutura biológica é o que sustenta e estrutura nossa investigação. Nesse sentido, contornaremos nas próximas linhas a abordagem somática que deu apoio a essa pesquisa, relacionando-a

com os princípios até aqui levantados, cuidando a partir desse ponto dos aprofundamentos que alicerçam as práticas integrativas criadas.

1.3 A abordagem somática experimentada

O Body Mind Movement® Brasil (BMM) aconteceu como suporte teórico e experiencial nessa investigação. O método tem como fundador o dançarino, educador e terapeuta do movimento somático Mark C. Taylor (EUA), que tem como grande influência no seu trabalho o método do Body-Mind Centering® (BMC®), criado por Bonnie Bainbridge Cohen, em cujo curso nos Estados Unidos foi diretor, além de professor nos Estados Unidos e na Alemanha².

Os princípios estruturais e funcionais, assim como os de consciência pelo movimento referencial em primeira pessoa, identificados na análise geral do campo da ES, aparecem no BMM®, principalmente, por meio da anatomia vivencial, do toque, do movimento. Esses princípios associam-se com as diversas camadas da experiência humana, como a física, a energética, a emocional e a espiritual, e dão suporte para uma integralização dessas camadas e a compreensão de uma interferência múltipla. Há foco nos estudos de cada uma das estruturas anatômicas, nos seus sistemas corporais e no estudo do desenvolvimento motor humano. Salientamos que, mesmo apoiados nesses estudos, algumas vezes cristalizados pela anatomia clássica, a educação pelo BMM® tem como princípio considerar a singularidade de cada ser humano, sua progressão, experiências e idiosincrasias.

O BMM® também se relaciona com outras abordagens somáticas e com a dança contemporânea sob forte influência do fundador Mark Taylor, de suas experiências como diretor artístico e coreógrafo do Dance Alloy (PA) e do Mark Taylor & Friends (NY), e como membro da faculdade de dança da Universidade de Princeton.

2 Disponível em: <https://www.bmmbr.com>.

Considerando-se tudo o que foi exposto como princípios norteadores, a pesquisa não aconteceria sem considerar as experiências em primeira pessoa vividas pelas pesquisadoras, portanto o método passou a ser um dos pilares de suporte empírico do trabalho.

Entre muitos caminhos possíveis de se abordar na extensa experiência com o BMM® e suas influências do BMC®, optamos por priorizar alguns conceitos basilares dos métodos, que delinearão a roteirização das práticas integrativas. Entre os principais conceitos, estão: as “Anatomias Vivas”, termo que surgiu a partir das experiências com a anatomia vivencial do BMM® e a “visualização” (imagem guiada); “somatização” e “focalização ativa” como conceitos do método BMC®, devidamente abordados a seguir.

A anatomia vivencial pode ser considerada como a experiência corporificada dos nossos sistemas corporais e nossas estruturas anatômicas (sistema esquelético, sistema nervoso, sistema de órgãos, sistema muscular etc.), e do desenvolvimento da motricidade humana.

Dada a importância das experiências com o aspecto biológico nas investigações corporais somáticas, seja nas aulas com a equipe do método BBM® ou nas vivências com os artistas da pesquisa, fez-se necessário investigar formas de compreensão desse aspecto para a pesquisa na perspectiva do estudo da anatomia humana.

Defendemos que essas outras formas estavam ancoradas na experimentação de uma anatomia em nosso próprio corpo em vida, a qual nomeamos como Anatomias Vivas. É possível encontrar suporte nos escritos de Vanessa Matos (2019) para essa terminologia no plural e para a defesa de uma experimentação da anatomia humana no próprio corpo, ainda vivo e no processo de construção de si.

A possibilidade de aprender anatomia humana, considerando o espectro das anatomias existentes simultaneamente em um corpo vivo, nos inspirou a encontrar formas de atualizar o estudo dessa disciplina. Formas de conhecer a anatomia humana viva, por meio da inserção do autoconhecimento do corpo - como da

vida. Levou-nos a repensar o próprio termo anatomia, limitado ao cadáver, re-significando-o dentro da compreensão das anatomias que compõem a vida do ser humano em variados estratos sócio-culturais: anátomo-cinesio-fisiológica, histológica, microscópica, macroscópica, patológica, ontológica, ontogênica filogênica, social, geográfica, ancestral, do movimento, emocional, mental, sensível, vibracional, energética, da bem aventurança, experimentada, artística, sagrada (Matos, 2019).

Para o pioneiro autor Stanley Keleman (1992), é preciso aprender a repensar a anatomia mais do que como um simples “materialismo estático” (formas que não se alteram), ilustrações e imagens de corpos mortos, abstrações sob a forma de fórmulas fisiológicas. Para o autor, os estudos anatômicos possuem uma tendência à utilização de imagens bidimensionais para seu ensino, deixando de lado o elemento mais importante: a vida emocional. Bonnie Cohen caminha no mesmo sentido, contrária a uma aprendizagem da anatomia humana que esteja pautada apenas em imagens visuais, apontando possíveis lacunas nessa forma de ensino: “Nós temos uma imagem dela, mas não temos a sua cinestesia dentro de nós mesmos. [...] é um conceito intelectual, não a informação entrando visceralmente dos proprioceptores” (Cohen, 2015, p. 123).

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Keleman a respeito do que seria a anatomia, concebendo-a como uma “autoidentidade”: “Sem anatomia, não há emoções” (Keleman, 1992, p. 12). Para o autor, ela é uma realidade pulsante, em constante movimento e (trans)formação: um processo cinético e emocional dinâmico, entendendo o corpo como um processo vivo, subjetivo, evolutivo e capaz de organizar a si mesmo. Assumir as formas do nosso processo evolutivo, para o pesquisador, é fundamental para nos assumirmos como criaturas corporificadas, que passamos por uma diversidade de formas ao longo da vida, em um contínuo do nosso nascimento até a morte. Ele complementa trazendo

que a anatomia emocional são “(...) camadas de pele e músculo, mais músculos, órgãos, mais órgãos, ossos e a invisível camada de hormônios, bem como a camada da experiência” (Ibid.).

Já os conceitos da visualização (imagem guiada) e a somatização oferecem caminhos para a corporalização total, sendo a primeira o processo imaginativo do cérebro sobre os aspectos do corpo, e nesse sentido informando sua existência. A somatização é o processo em que os sistemas cinestésico, proprioceptivo e tátil informam ao corpo que ele existe. Nesse processo, há uma testemunha, como uma consciência interior.

Por fim, um modo de praticar a escuta de si aparece por meio do que Bonnie Cohen (2015) nomeia como focalização ativa. “Para perceber claramente, a atenção, a concentração, a motivação ou o desejo, é preciso focar ativamente naquilo que vamos perceber. [A focalização ativa] organiza a nossa interpretação da informação sensorial” (Ibid., p. 30).

1.4 Práticas integrativas

As práticas integrativas foram imaginadas e criadas imersas no contexto apresentado até aqui e se apresentam em áudio por meio do formato de podcasts nomeados como Escutas Somáticas Dançadas (ESD), lançados por Mariana Nomelini em canal de streaming no YouTube, entre os anos de 2019 e 2021. A escolha do formato criou um diálogo entre o modelo de escuta em áudio com a escuta do próprio corpo.

As ESD foram criadas com os seguintes objetivos:

- 1) Aplicar em todas as criações de conteúdos a possibilidade de os artistas experimentarem o princípio da referência em primeira pessoa da ES;
- 2) Aplicar aspectos anatômicos, fisiológicos e emocionais, considerando a perspectiva das Anatomias Vivas;
- 3) Aplicar os conceitos e elementos observados e identificados nos métodos somáticos do BMM® e BMC® como modos de praticar as Anatomias Vivas: visualização (imagem guiada); somatização (iniciação pelo movimento, toque, cinestesia, propriocepção e interocepção);

e focalização ativa pelos modos de praticar a escuta e atenção do próprio corpo, a partir de verbos de estímulo do(a) facilitador(a), como: “convide”, “observe”, “perceba” etc.

- 4) Aplicar a noção das respostas devolutivas, indicada na pedagogia do BMM@;
- 5) Criação de conteúdo com narração própria;
- 6) Distribuição do conteúdo em plataforma digital gratuita para amplo acesso.

Como proposta de escuta dos conteúdos ao leitor/ouvinte, sugerimos que acesse os podcasts antes dos conteúdos descritos sobre o processo de criação e roteirização, que serão apresentados a seguir. Esse caminho é indicado devido ao estímulo para vivenciar a experiência no corpo antes de observar o processo de construção teórica, sofrendo com isso menos interferência da autora e mais prevalência na experiência em primeira pessoa pelo ouvinte.

Destacamos que os roteiros apresentados serviram como suporte para o ato da gravação, portanto, pode haver pequenas diferenças no conteúdo final disponibilizado, fenômeno próximo ao que acontece quando o roteiro está em cena, corporificado em um artista, e por isso ganha novas camadas de presença.

Ao todo foram criados oito conteúdos em podcasts. Compartilharemos a seguir os dois mais ouvidos até o presente momento. Para efeitos de compreensão do leitor dos princípios norteadores que deram suporte à construção dos roteiros, apresentaremos entre colchetes o princípio observado em cada etapa da experiência. Ressaltamos, porém, que estes princípios nunca foram enunciados verbalmente para o ouvinte do podcast propriamente dito.

Podcast #1: Oceano Interno³

Anatomias Vivas: Abordar aspectos da vida intrauterina, aplicando a noção do movimento como o primeiro sentido a se desenvolver na relação com o tato. Trazer o padrão dos movimentos de contração e

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HTKFbl5nZ5c&t=67s>.

expansão a partir da respiração, por serem movimentos que também podem ser encontrados na vida celular. Iniciar a noção do toque como um caminho importante para dar suporte na localização de estruturas e na iniciação de movimentos. Possibilitar uma associação da noção de acolhimento de si com a posição fetal para possíveis experiências individuais ou memórias corporais e afetivas dos praticantes. Vivenciar a vida fluida dentro do útero, composta principalmente pelo líquido amniótico, assim como da vida fluida existente na vida das células pelos líquidos intracelular e intercelular.

Roteiro:

Escolha um lugar e posição confortável para deitar o seu corpo e feche os olhos.

Observe [focalização ativa] que nessa posição você está entregando seu corpo ao chão (que pode ser uma cama, sofá, grama etc.), com isso diminuindo os esforços que os sistemas do seu corpo fazem para se manter na postura em pé.

Então, aproveite a entrega!

Localize também se há resistências nessa relação com o chão.

Busque observar [focalização ativa] as partes do corpo que estão mais resistentes,mas também aquelas que se conectam facilmente.

Aos poucos, leve sua atenção para a parte do seu abdômen, na região do umbigo. Caso seja necessário, pode convidar suas mãos [somatização – toque] a pousarem sobre essa região.

Conecte-se com a expansão e contração da sua respiração e busque ficar um tempo observando-a [somatização – iniciação pelo movimento].

Lentamente, você vai convidando seu corpo a ficar na posição fetal, como se sua cabeça fosse encontrar seus joelhos [visualização – imagem guiada]. Entenda a melhor maneira de permanecer nessa posição, sem muitas tensões. Vá até onde conseguir.

Imagine-se rodeada por uma água muito tranquila, onde você pode flutuar com segurança [visualização – imagem guiada].

Observe [focalização ativa] sua pele em contato com essa água, criando um contorno do seu corpo [somatização – toque].

Ao mesmo tempo em que sua pele mantém contato com esse ambiente de fluidos externos, ela protege seus fluidos internos, como uma fronteira porosa para as sensações e relações.

É interessante quando criamos consciência dos nossos fluidos internos e de toda a imersão do oceano que está dentro do nosso corpo: alimentando, transportando, correndo nas canalizações do nosso organismo [somatização – interocepção].

Como é bom quando a gente pode dançar esses fluidos!

Experimente dançar [somatização – iniciação pelo movimento] um pouquinho os fluidos internos em relação com a água que te contorna.

Quais movimentos podem surgir nessa dança de entrega e proteção?

Você pode criar a relação que quiser entre o mundo interno e externo.

Observe suas mãos em contato com a água, braços, cabeça, coluna, pelve (conhecida como bacia), pernas e pés [somatização – toque].

Essa dança permite um universo de estados de leveza.

Você pode fluir sentindo a dança das águas do seu corpo.

Lentamente, vá convidando seu corpo a pausar.

Observe as águas que ainda correm [somatização – cinestesia].

Observe que seus movimentos interferiram nos estados de fluidez do oceano interno.

Como foi para você? Você gostaria de compartilhar sua experiência? Quais sensações e sentimentos surgiram dessa prática? Você percebeu algo novo? Gostaria de compartilhar quais movimentos apareceram nessa experiência?

Podcast #2: Mais 5 Minutinhos⁴

Anatomias Vivas: Abordar o movimento do toque no próprio corpo pelas mãos como uma potente estrutura para o estímulo de novas sensações e movimentos. Convidar o praticante a perceber que podemos produzir essas sensações a partir de estruturas especializadas e com padrões do corpo para com o próprio corpo, nesse caso os receptores táteis térmicos. Abordar o sentido da visão na relação com padrões de

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oV4o7HtPfs8&t=61s>.

movimentos repetitivos no cotidiano, assim como estruturas do corpo, como os ossos (pela coluna vertebral) e seus aspectos de sustentação e suporte para o movimento.

Segue o roteiro:

Está com pouco tempo hoje?

Vamos para uma prática rápida e profunda!

Esfregue uma mão na outra até você perceber um aumento de temperatura [somatização – toque].

Leve suas mãos lentamente até o seu rosto [somatização – toque], e deixe sua cabeça descansar sobre elas.

Aproveite esse cantinho quentinho e escurinho que se formou para relaxar o peso da sua cabeça [focalização ativa].

Você já observou quais estruturas se ativam em nosso corpo para segurarem a cabeça quando ficamos muito tempo olhando para nosso celular? [focalização ativa e somatização – cinestesia, propriocepção e interocepção].

Devolutivas: Como foi para você? Você gostaria de compartilhar sua experiência? Quais sensações e sentimentos surgiram dessa prática? Você percebeu algo novo? Gostaria de compartilhar quais movimentos apareceram nessa experiência?

Exemplos de respostas devolutivas:

Muito legal ser sonoro, principalmente nesse momento. Eu de fato me perdi. As vezes em pensamentos outros (o que é o mais comum para mim. Bastante dificuldade de ficar no momento) e depois fiquei em um entrelugar, mesmo. E aí apaguei [dormiu]. Acordei [tonto]. Mas me fez muito bem. As orientações eram muito claras. Deu vontade de fazer mais, uma vez por dia antes de dormir. Mas não sei se é uma boa⁵.

5 Mensagem enviada por telefone celular pelo estudante e artista da UFRJ Pedro Barroso Mantel (1995-), no dia 8 de dezembro de 2020, referente ao podcast #1.

Começo novamente essa devolutiva pela imagem escolhida para o podcast: muito coerente com a mensagem que você traz... Para mim reflete muito de como a gente pode administrar o tempo, mesmo que seja pouco tempo, em algo que seja significativo e consistente. Tem a imagem de uma ampulheta, no lado esquerdo, uma foto sua com uma das mãos apoiadas na lateral do rosto, que para mim reverbera como um lugar de pausa, de tempo e como lidar com esse pouco tempo. Interessante também como você vai, aos poucos, introduzindo o conteúdo novamente com uma voz tranquila e serena que faz com que a gente consiga embarcar na proposta. A trilha foi uma escolha mais uma vez coerente, e de uma música que fica muito de acordo porque ela tem um tempo que não é rápido e nem lento demais, e que entra no lugar dos 5 minutos. Como se fosse 5 minutinhos mesmo. Claro, isso ficou para mim. E como realmente esse conteúdo que você trouxe, apesar de não ser um conteúdo extenso, o quanto ele é potente e faz com que a gente perceba em um gesto só, aliás dois gestos: o primeiro, de esfregar as mãos até aumentar a temperatura e depois colocar as mãos no rosto e deixar a cabeça apoiando. Porque as vezes é isso: não precisa de muitas referências ou da condução de muitas coisas a serem feitas para se conseguir bons resultados desse lugar de ativação da consciência e desse corpo em estado presente. Uma outra coisa que quero deixar como destaque é como é importante e interessante escutar sua expiração dentro do podcast. Ela traz um lugar de um encontro tão próximo, mesmo você não estando junto comigo. Essa sensação de você sentir também, por mais que seja uma mensagem que já foi gravada, mas o

fato de ter essa respiração me trouxe uma sensação **de você estar ao meu lado fisicamente** [grifo nosso]. E acho isso interessante de dar destaque. Fica aqui registrado esse lugar de estar lado a lado⁶.

Conclusão

A maior riqueza do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
("Retrato do artista quando coisa", Manoel de Barros)

Concluir uma pesquisa não é tarefa fácil, ainda mais no contexto das somáticas. Portanto, uma das conclusões que tiramos dessa trajetória é a certeza da continuidade dessas descobertas em cada novo corpo que entrar em contato com os escritos. Preferimos acreditar na noção de "incompletude" trazida por Manoel de Barros, que dialoga com o *continuum* defendido pelas abordagens dessa investigação.

Não há conclusão e sim novos caminhos, principalmente para os artistas do corpo. Insistimos mais uma vez na noção de prática diária de autoinvestigação, entendendo que não haverá nunca uma conclusão

6 Devolutiva de Paula Mori, em formato de áudio pelo aplicativo WhatsApp, em 26 de julho de 2021, referente ao podcast #2.

para aqueles que destinam seus corpos às artes do movimento e da cena. Assim, esperamos que as práticas integrativas de fato se acoplem ao cotidiano de experiências corporais desses artistas.

De forma geral, um dos principais objetivos junto à construção das práticas foi a de apresentar novos caminhos de preparação corporal, em que a ES e a dança se mostrassem abordagens potentes na criação de modos de autoinvestigação corporal, reafirmando o espaço da prática da experimentação no próprio corpo como um princípio fundante para qualquer outro próximo passo.

Ficamos por aqui, até onde as memórias chegaram aos nossos corpos, como prática metodológica dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BODY Mind Movement Brasil, 2020. Website. Disponível em: <https://www.bmmbr.com/sobre>.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir**: educação somática pelo método do Body-Mind Centering®. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Sesc São Paulo, 2015.

DOMINICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010.

HANNA, Thomas. The Field of Somatics. **Somatics**, Novato, The Novato Institute for Somatic Research and Training, v. 1, n. 1, p. 30-34, 1976.

HANNA, Thomas. **The Body of Life**: Creating New Pathways for Sensory Awareness and Fluid Movement. Rochester: Healing Arts Press, 1993.

HASEMAN, Brad. A manifesto for performative research. **Media International Australia incorporating Culture and Policy**, n. 118, p. 98-106, 2006.

FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, n. 1, p. 9-38, 2015.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução de Márcia Strazzacappa. **Cadernos do GIPE-CIT**, n. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie. Living in movement: development of sommatic practices in different cultures. **Journal of Dance Education**, v. 2, n. 4, p. 128-136, 2002.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, n. 7, p. 77-88, 2010.

KELEMAN, Stanley. **Anatomia emocional**. Tradução de Myrthes Suplicy; supervisão técnica de Regina Favre. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, José Antônio de Oliveira. “Educação Somática: limites e abrangências”. **Pro-Posições**, v. 21, n. 2, p. 51-68, 2010.

MATOS, Vanessa. “Anatomopoesia - Uma Proposta Pedagógica de Integração dos Saberes”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 3, p. 695-725, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOTER, Silvia. A educação somática e o ensino da dança. In: KATZ, Helena. **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998.

TOURINHO, Lígia; SOUZA, Inês G. A preparação corporal para a cena como evocação de potências para o processo de criação. **ARJ**, v. 3, n. 2, p. 178-193, 2016.



APRESENTAÇÃO DE
Gesto e percepção,
de Hubert Godard
POR **Ruth Silva Torralba Ribeiro**

Uma alegria receber o generoso convite da professora Silvia Soter para escrever a apresentação da reedição do texto “Gesto e percepção”, de Hubert Godard, pesquisador de referência no campo da análise do movimento. Esse texto foi publicado originalmente, na França, em 1995, e no Brasil, em 2001, pela coleção Lições de Dança, organizada por Silvia Soter e Roberto Pereira e editada pela UniverCidade. A coleção Lições de Dança vigorou entre os anos de 1998 e 2005 e favoreceu a consolidação da pesquisa em dança no espaço acadêmico no Brasil, se caracterizando como uma importante fonte bibliográfica, não só para dança, como para outras áreas do conhecimento.

“Gesto e percepção” foi fundamental para a minha trajetória de pesquisadora em dança e de várias pessoas pesquisadoras implicadas com os temas da expressividade, da gestualidade e das relações entre corporeidade e subjetividade. No texto, o autor afirma que a postura traz implícita não somente questões a respeito da locomoção e da fisiologia do corpo, como componentes afetivos e expressivos, que permeiam o corpo em virtualidade. Uma perspectiva que quebra com toda uma tradição dualista/mecanicista/racionalista a respeito dos estudos da corporeidade e da subjetividade e com toda uma tradição dos estudos de dança centrados na historiografia, sem privilegiar o trabalho do corpo que dança, os treinamentos e técnicas corporais, que, para Godard, seriam os reais “fundamentos da dança”.

O autor persegue a dinâmica interna ao gesto que lhe dá sentido, os processos geradores do movimento e os modos de contágio sensorial

que ocorrem na relação dos corpos dançantes entre si e com o público, entendendo as atitudes posturais como espaço de inscrição da história no corpo. Godard apresenta o conceito de “pré-movimento”, caracterizado pela forma como cada corpo rege seu peso na relação com a força gravitacional, que empresta a carga expressiva ao movimento, determinando o estado de tensão, as qualidades intensivas do gesto e os modos de percepção. Nessa perspectiva, toda mudança na postura incide em nossos estados afetivos, assim como todas as mudanças afetivas produzem, mesmo que a nível molecular, uma mudança postural. Os corpos dançantes, na busca pela expressividade, têm assim um desafio que se refere a um grau de refinamento de suas sensações. Esse refinamento das sensações, essa percepção dos micros movimentos do corpo, permitiria se aproximar do pré-movimento, espaço privilegiado de reorientação de nossos padrões posturais. Outra noção importante apresentada no texto é a de “empatia cinestésica” ou “contágio gravitacional”, uma experiência de se permitir ser transportado pelo movimento do outro, o que equivoca os modos como cada corpo gesta a relação com o peso do mundo. Uma partilha da experiência sensível em que ocorre “uma aventura política”, criando um zona-intensiva-comum entre corpos, demonstrando como a relação com a alteridade amplia as possibilidades expressivas do corpo.

Neste ano de 2023, em que eclode um desejo de regeneração e reparação, após 4 anos de desgoverno exercido por uma direita que representa uma velha estrutura colonial racista, patriarcal, homofóbica, capacitista, extrativista e fascista, que atacou duramente a saúde, a educação e a cultura em nosso país, esta nova edição de “Gesto e percepção”, protagonizada novamente por Silvia Soter, aparece no cenário da dança e das pesquisas em dança como uma chama de inspiração.

Se queremos suspender o céu¹ frente a um mundo colapsado por uma crise sócio-humanitária-climática, precisamos ativar a potência poético-política-coletiva de nossos gestos e percepções. Segundo Godard, os movimentos culturais “repousam, talvez, antes de tudo, nas

1 Referência ao livro *A queda do céu* (2015), de Bruce Albert e Davi Kopenawa.

profundezas da gênese do gesto”, e os corpos dançantes são testemunhas desses movimentos. Se é assim, como podemos através da dança dar testemunhos e agir em nossa contemporaneidade? Fica o convite para uma leitura que nos move em direção à potência poético-política da dança e dos movimentos do corpo.





Gesto e percepção
Hubert Godard

TRADUÇÃO: **Silvia Soter**

Gesto e percepção

Publicado, originalmente, como posfácio do livro *La danse au XXème siècle*, de Marcelle Michel e Isabelle Ginot (Paris: Bordas, 1995), no Brasil, esse texto fez parte do Lições de Danças 3, organizado por mim e por Roberto Pereira (Rio de Janeiro: Editora UniverCidade, 2001), com minha tradução. Esta tradução aqui publicada é uma versão revista e melhorada daquela de 2001. N. da T

A percepção de um gesto se dá de forma global e dificilmente permite que o ator ou o observador distingam os elementos e as etapas que fundam a carga expressiva do gesto. Cada indivíduo, cada grupo social, em ressonância com seu ambiente, cria e é submetido a mitologias do corpo em movimento que constroem quadros de referência variáveis da percepção. Conscientes ou não, esses quadros são sempre ativos.

A dança é o lugar, por excelência, que dá visibilidade ao turbilhão em que as forças de evolução cultural se afrontam, produzindo, controlando ou censurando as novas atitudes de expressão de si e de impressão do outro. Desse modo, o gesto e sua captação visual se apoiam em fenômenos de infinita variedade que impedem toda esperança de reprodução idêntica. O balé clássico, codificado por Beauchamps no século XVII, não escapa dessa problemática: apesar da aparente conservação de figuras (um *arabesque*, um *attitude*, um *rond de jambe*...), o modo como os gestos são produzidos e percebidos varia profundamente de uma época a outra. Uma variação mínima da parte do corpo que inicia o movimento, os fluxos de intensidade que o organizam, a maneira que o bailarino tem de antecipar e de visualizar o movimento que irá produzir, tudo isso faz com que uma mesma figura não produza um mesmo sentido.

Assim, a figura, a forma de um gesto, pouco nos ajuda a compreender sua execução, e ainda menos a compreender sua percepção pelo bailarino e pelo espectador. Diante dessa dificuldade, nossa maior tentação

é de nos contentarmos em classificar as danças por épocas históricas, por origens geográficas, por categorias sociais, por escolhas musicais, pela estética do figurino ou da cenografia, ou ainda pela forma dos diferentes segmentos corporais colocados em jogo. Todos esses parâmetros descrevem muito bem o contorno, mas pouco se aproximam das riquezas da dinâmica interna do gesto, que a ele dão sentido. No entanto, é possível reconhecer certas constantes, não nos indivíduos ou nas figuras que eles produzem, mas nos processos operadores do movimento e da sua interpretação visual.

O PRÉ-MOVIMENTO, OU A LINGUAGEM NÃO CONSCIENTE DA POSTURA

Como destacaram Rudolf Laban (1974; 1994), Erwin Strauss (1966) e outros, a postura ereta, além do problema mecânico da locomoção, contém elementos psicológicos e expressivos, mesmo antes de qualquer intencionalidade de movimento ou expressão. A relação ao peso, à gravidade, já contém um humor, um projeto sobre o mundo. É essa gestão do peso, específica e individual, que nos faz reconhecer, sem erro e apenas pelo ruído que produz, uma pessoa que nos é familiar subindo uma escada. Por outro lado, como os astronautas nos mostram, em situações sem a ação da gravidade, a expressividade é radicalmente outra, já que a referência essencial que nos permite interpretar o sentido de um gesto foi profundamente modificada.

Chamaremos de pré-movimento essa atitude em relação ao peso, à gravidade, que existe antes mesmo de nos movermos, pelo simples fato de estarmos em pé, e que vai produzir a carga expressiva do movimento que iremos executar. A mesma forma gestual, por exemplo, de um *arabesque*, pode estar carregada de significados diferentes, dependendo da qualidade do pré-movimento que será submetido a grandes variações, mesmo que a forma permaneça. É ele que determina o estado de tensão do corpo e que define a qualidade e o tom específico de cada gesto. O pré-movimento age sobre a organização gravitacional, isto é, sobre a

forma como o sujeito organiza sua postura para ficar em pé e responder à lei da gravidade, nessa posição. O sistema dos músculos gravitacionais¹, cuja ação escapa em grande parte à consciência e à vontade, é encarregado de assegurar nossa postura; são esses músculos que mantêm nosso equilíbrio e que nos permitem ficar em pé sem que tenhamos de pensar. São ainda esses músculos que registram as mudanças em nossos estados afetivo e emocional. Assim, toda modificação de nossa postura terá uma incidência em nosso estado emocional e, reciprocamente, toda mudança afetiva provocará uma modificação, mesmo que imperceptível, em nossa postura.

Os músculos gravitacionais, encarregados de garantir nosso equilíbrio, antecipam-se a cada um de nossos gestos. Por exemplo: se quero esticar meu braço à frente, o primeiro músculo a entrar em ação, antes mesmo que meu braço se mexa, será o músculo da panturrilha, antecipando a desestabilização que o peso do braço irá provocar. É o pré-movimento, invisível, imperceptível para o próprio indivíduo, que acionará, simultaneamente, os níveis mecânicos e afetivos de sua organização. De acordo com nosso humor e com o imaginário do momento, a contração da panturrilha, que prepara, à nossa revelia, o movimento do braço, será mais ou menos forte e modificará o significado percebido. A cultura, a história do dançarino, a sua maneira de perceber uma situação e de interpretá-la, induzirá uma “musicalidade postural”, que acompanha ou surpreende os gestos intencionais executados. Os efeitos desse estado afetivo, que concede a cada gesto sua qualidade e cujo mecanismo compreendemos tão pouco, não podem ser comandados apenas pela intenção. É isso que confere, justamente, a complexidade do trabalho do dançarino... E do observador.

No filme *Ziegfeld follies*, de Vincente Minelli, de 1945, Fred Astaire e Gene Kelly, dançando em duo, realizam exatamente os mesmos gestos, ao mesmo tempo. No entanto, o efeito produzido por cada um dos dançarinos é radicalmente diferente. Como explicar essa diferença? Ao

1 Utilizou-se o termo gravitacional, no original *gravitaire*, para preservar o sentido manifesto pelo autor de interação com a gravidade. Na literatura em português, a musculatura tônica pode ser chamada de musculatura antigravitacional (N. do T.).

assistir ao filme em câmera lenta, quadro a quadro, vemos que, apesar da intenção de produzir os mesmos movimentos, a antecipação do ataque do gesto, o pré-movimento, é oposto nos dois.

Em um primeiro momento, Gene Kelly garante seu contato com o solo através de um movimento de pernas e de uma espécie de recolhimento do corpo (movimento concêntrico). Em seguida, orienta-se no espaço pelo olhar ou pelo braço e amortece seu ataque em um movimento de “empurrar” o chão, seguido de uma extensão na direção escolhida. Ele organiza sua relação com a gravidade de baixo para cima e de dentro para fora. Em oposição, Fred Astaire começa sempre por um movimento de orientação no espaço pelo olhar, pela cabeça ou pelo braço. Isso provoca, primeiro, uma extensão, uma suspensão (movimento excêntrico), e depois leva a um desequilíbrio, que é, em seguida, estabilizado por um movimento de pernas na direção do chão. Ele organiza sua relação com a gravidade de cima para baixo e de fora para dentro. Ainda em câmera lenta, reparamos que Gene Kelly sempre inicia a sequência um pouco mais tarde e a termina antes, já que essa “concentração antecipadora” dá a ele uma qualidade explosiva, particular à qualidade felina de seu movimento. O modo de Fred Astaire é mais espalhado no tempo, pela graça de sua inimitável suspensão.

Os fluxos de organização gravitacional, que acontecem antes do ataque do gesto, vão modificar profundamente a qualidade desse gesto e colorir-lo de nuances que nos “saltam” aos olhos, cuja razão nem sempre entendemos. Podemos, então, distinguir movimento e gesto. Movimento é aqui compreendido como um fenômeno que descreve os deslocamentos estritos dos diferentes segmentos do corpo no espaço, do mesmo modo que uma máquina produz movimento. Já gesto se inscreve na distância entre esse movimento e a tela de fundo tônico-gravitacional do indivíduo, isto é, o pré-movimento em todas as suas dimensões afetivas e projetivas. É exatamente aí que reside a expressividade do gesto humano, expressividade que a máquina não possui.

DO CENTRO DE GRAVIDADE... À EXPRESSIVIDADE

Heinrich von Kleist descreveu perfeitamente esse fenômeno em um texto fundamental, *Sobre o teatro de marionetes*, em que dialogam um primeiro-bailarino clássico e um espectador de marionetes. O bailarino exprime sua paixão pelas marionetes: “[...] um bailarino, querendo aprimorar-se, poderia aprender muitas coisas com elas”. E se explica: “Pois a afetação aparece, como o senhor sabe, quando a alma (*vis motrix*) encontra-se em qualquer outro ponto que não seja o centro de gravidade do movimento”. O dançarino define “a graça” como o estado em que não há distância entre o centro de gravidade e o centro do movimento. A marionete seria, nesse caso, portadora de um signo puro, pois não tem de dar conta do próprio peso. Por estar suspensa pelo alto do corpo, em vez de repousar no chão, seus segmentos corporais obedecem apenas às leis mecânicas. Se lançarmos uma marionete no espaço, de qualquer modo, a trajetória descrita por seus membros em torno do centro de gravidade será sempre uma parábola perfeita. Ao contrário do homem, a marionete não está à mercê da hesitação da afetividade, que cria uma distância entre o centro de gravidade e o centro de movimento, imperfeição cinética gerada pela interferência dos afetos. É na distância entre o centro motor do movimento e o centro de gravidade, nessa tensão, que reside a carga expressiva do gesto. O dançarino de Kleist, criticando o maneirismo de sua época, convoca a radicalidade plena de significados da marionete. Nesse caso, a expressividade é da competência do marionetista que dá vida aos impulsos do centro de gravidade, sendo a marionete apenas uma intérprete neutra que não interfere nesses impulsos.

As resistências internas ao desequilíbrio, organizadas pelos músculos do sistema gravitacional, vão induzir a qualidade e a carga afetiva do gesto. O aparelho psíquico se exprime através do sistema gravitacional, e é por seu intermédio que carrega de sentido o movimento, modulando-o

2 Usamos aqui a tradução em língua portuguesa feita por Pedro Süsskind (Rio de Janeiro: 7Letras, 2013).

e colorindo-o de desejo, de inibições e de emoções. O tônus resistente do sistema gravitacional se instala antes mesmo do gesto, desde o momento em que se formula o projeto de uma ação, à revelia do indivíduo e antes de atingir sua consciência. É por essa razão que os profissionais do movimento – os dançarinos, em particular – sabem que, para melhorar, modificar ou diversificar a qualidade do gesto, é preciso atingir todas as suas dimensões, inclusive o pré-movimento que somente o acesso ao imaginário permite tocar.

O bom domínio da organização gravitacional e de suas modulações, próprio ao trabalho da dança, é o que permite aos dançarinos de Pina Bausch dissociarem radicalmente dois níveis de expressão. Permite, por exemplo, que eles falem um texto enquanto desenvolvem uma sequência gestual que traz uma carga de significado oposta àquilo que é dito. A distorção entre a expressividade vocal e a expressividade do gesto é tarefa mais difícil para os atores, cujo trabalho procura, ao contrário, a transparência entre a proposta do texto e a atitude corporal.

AS ATITUDES POSTURAIS COMO LUGAR DE INSCRIÇÃO DA HISTÓRIA

A organização gravitacional de um indivíduo é determinada por uma mistura complexa de parâmetros filogenéticos, culturais e individuais. Trata-se tanto da passagem da fase quadrúpede à vertical na história da humanidade e na evolução da marcha quanto de uma história individual inserida em determinado ambiente cultural. Para o indivíduo, o aprendizado da linguagem, em paralelo ao aprendizado da marcha, organiza sua autonomia no mundo, levando em consideração, entre outros, os riscos complexos do processo de separação mãe/criança.

Todos esses elementos contribuem para tecer uma relação simbólica que vai vincular, no indivíduo, atitude postural, afetividade e expressividade, sob a pressão flutuante do meio em que está inserido. Qualquer modificação do meio levará a uma modificação da organização gravitacional do indivíduo ou do grupo em questão. As mitologias

do corpo que circulam em um grupo social se inscrevem no sistema postural e, reciprocamente, a atitude corporal dos indivíduos serve de veículo para essas mitologias. Determinadas representações do corpo que surgem em todas as telas de televisão e de cinema participam na constituição dessas mitologias. A arquitetura, o urbanismo, as visões de espaço e o ambiente no qual o indivíduo evolui exercerão influências determinantes em seu comportamento gestual.

O interesse pela organização vertical e a conquista de novos territórios encontra na Alemanha dos anos 1930 duas vertentes radicalmente opostas. Em Mary Wigman, a atitude de feiticeira, de rezadeira, marca a afirmação de uma tensão axial para cima ligada à exploração de um espaço imaginário interior que irá, no entanto, contradizer essa ascensão, numa perpétua redefinição das fronteiras de seu próprio corpo. Ao mesmo tempo, com a subida do regime nazista ao poder, um “outro corpo” se desenha em torno de um eixo sólido: um corpo armado, cujas fronteiras fixas não deixam mais abertura às variações das fronteiras internas, irá conquistar “outros territórios” pela força de um outro “eixo”. Para esse regime, a atitude de Mary Wigman é decretada degenerada.

Essas duas concepções, uma trabalhando o imaginário e a outra constringendo-o por uma ideologia, marcarão a organização tônico-gravitacional que antecipa e acompanha todo e qualquer gesto e atitude corporal. Os filmes de Leni Riefenstahl (*Olympia*³, sobre os jogos olímpicos de Munique de 1936) e os filmes de Mary Wigman carregam o rastro dessas oposições no “pensamento em movimento”.

Os dançarinos que partilham a experiência social comum ao grupo a que pertencem irão utilizar essa experiência como substrato do trabalho, e suas danças constituirão, alternadamente, expressão ou instrumento de questionamento da experiência. O sentido ligado às modulações do peso que se exerce sobre o eixo gravitacional permite o reconhecimento de evoluções profundas da história da dança. Por exemplo, o desenvolvimento da estética do balé romântico está inevitavelmente vinculado à busca de elevação que se exprime através

3 *Olympia*, dir. Leni Riefenstahl, 1938.

do uso das sapatilhas de ponta, das máquinas que transportavam as bailarinas pelo ar e, sobretudo, da evolução da técnica que, ao longo dos anos, “esticou” o corpo até a morfologia característica das bailarinas balanchinianas (cuja organização gravitacional se aproxima daquela que exemplificamos com Fred Astaire, ainda que os sinais corporais se apresentem de modo diferente). Ao contrário, a dança moderna marca o retorno ao peso, à queda e ao pé descalço. Outras nuances serão introduzidas nas diferentes qualidades de “transferência de peso”, que se tornarão centro das atenções de uma Doris Humphrey ou de uma Mary Wigman.

Não existe, no entanto, nenhuma regra linear que permita imaginar que qualquer modificação no espaço social leve, imediatamente, a mudanças reconhecíveis na produção coreográfica. O que se observa são períodos de acumulação de tensões estéticas que podem encontrar uma expressão artística só muito mais tarde, do mesmo modo que uma explosão social é fruto de acumulações de tensões que, num determinado dia, atingem um limite que obriga sua expressão.

A PERCEÇÃO E O OLHAR SEM PESO

São os fenômenos complexos da percepção que, segurando as rédeas do movimento, permitem chegar à compreensão dos processos que se operam no momento em que somos espectadores de dança. O movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência cinestésica (sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo) imediata. As modificações e as intensidades do espaço corporal do dançarino vão encontrar ressonância no corpo do espectador. A indissociabilidade do visível e do cinestésico fará com que a produção de sentido no momento de um acontecimento visual não deixe intacto o estado do corpo do observador: o que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, à minha revelia, na interpretação daquilo que vejo.

É a sensação de nosso próprio peso que nos permite não nos confundirmos com o espetáculo do mundo. Quando nosso trem parte da estação, é possível que não saibamos se é nosso trem que se move ou aquele que está ao lado. No caso de um espetáculo de dança, essa distância subjetiva que separa o observador do dançarino pode variar (quem se move realmente?), provocando um certo efeito de “transporte”. “Trans-portado” pela dança, tendo perdido a certeza do próprio peso, o espectador se torna, em parte, o peso do outro. Vimos a que ponto essa gestão do peso modifica a expressão; vemos, agora, a que ponto ela modifica as impressões do espectador. Como a gravidade organiza o que vem antes do movimento, organiza também o que vem antes da percepção do mundo exterior. Quando, pelo transporte, o olhar é restringido em menor intensidade pelo peso, ele viaja diferentemente. É isso que podemos chamar de empatia cinestésica ou de contágio gravitacional.

Temos aqui um ponto essencial: no corpo do dançarino, em sua relação com outros dançarinos, ocorre uma aventura política, a partilha do território. Uma organização nova do espaço e das tensões que o habitam vai interrogar os espaços e as tensões próprias do espectador. É a natureza desse “trans-porte” que organiza a percepção do espectador. É, então, impossível falar da dança, ou mesmo do movimento do outro, sem lembrar que falamos de uma percepção particular, e que a significação do movimento ocorre tanto no corpo do dançarino, como no corpo do espectador. Assim, a rede complexa de heranças, aprendizagens e reflexos que determina a especificidade do movimento de cada indivíduo determina também o modo de perceber o movimento dos outros.

A FIGURA E O FUNDO

Pela natureza dos transportes colocados em jogo, as estéticas particulares de Merce Cunningham e Trisha Brown podem esclarecer dois modos de operação distintos das vias da percepção. Ambos se afastaram de qualquer conteúdo narrativo que, com frequência, nas danças que os

precediam, conferia-lhes a textura que orientava o espectador a captar a figura observada.

Numa de suas peças, Cunningham retoma o que é chamado no balé clássico de *promenade*: uma bailarina em meia ponta, em apoio sobre uma perna, as duas mãos colocadas sobre o braço de seu *partner*, gira no eixo levada pelo passeio⁴ que seu *partner* efetua em torno dela. Essa figura, eternamente presente nos *pas-de-deux* clássicos, encontra habitualmente no balé uma carga ligada ao amor, confirmada pela natureza dos olhares trocados pelos *partners*.

Em Cunningham, essa figura ganha uma qualidade tão diferente que dificilmente nos damos conta de que se trata também de uma *promenade*. Os *partners* não estão preocupados com sua relação psicológica; nenhuma tensão se lê em seus olhares, como se seus olhos escutassem simplesmente o eco longínquo do recorte que provocam no espaço, talvez também um eco longínquo do pensamento de Kleist. As danças de Cunningham impõem a distância e proíbem a transferência. Elas obrigam o espectador a ver o signo e a figura pelo que são. Privado de um movimento “já interpretado”, o espectador se vê colocado diante de novos códigos estéticos. O pudor do coreógrafo passa pelo dançarino: este conhece a forma à qual deve chegar ou as regras do dispositivo que farão com que essa forma emergja (e que pode integrar jogos aleatórios). O dançarino sabe que deve desenhar a forma sem ruído, para não imprimir alteração nessa construção. Ele não está lá para ser visto, mas para permitir o surgimento do signo procurado ou provocado pelo acaso.

Podemos considerar a atitude postural e o pré-movimento, que antecipam inevitavelmente o gesto, como um plano de fundo sobre o qual se desenha o movimento aparente: a figura. O dançarino de Cunningham oferece a superfície mais neutra, mais invisível, e menos impregnada de afeto possível, para que a figura permaneça nítida, para que não seja borrada pelo fundo. A ausência de modificação perceptível antecipando o movimento permite que vejamos não mais o indivíduo que dança, mas a figura que é desenhada.

4 Em francês, a palavra *promenade* significa passeio (N. do T.).

O distanciamento entre a emoção do dançarino e aquilo que ele produz ocorrerá também no espectador, entre a figura observada e sua própria emoção. Nesse caso, o espectador não pode se deixar levar diretamente pela dança. Privado desse dado cinestésico imediato, o observador fica preso em seu imaginário perceptivo. A ele é dada a opção de um prazer traduzido pelo sensível, em jogos da ficção perceptiva... E perspectiva. Ele recria, finalmente, seu próprio turbilhão interior. Em consequência, o espectador, mais que o dançarino, é o verdadeiro intérprete da dança de Cunningham.

Em outro registro, o exemplo mais extremo da pesquisa de Trisha Brown é seu solo *If you couldn't see me*, de 1994. Integralmente dançado de costas, esse solo é a culminação de dezenas de anos de trabalho. Em oposição à estética de Cunningham, nessa obra não se vê praticamente nenhum signo afirmado: braços e pernas não se fixam em forma e parecem ser apenas prolongamento de tensões que trabalham com o espaço original, no nível de emergência do pré-movimento, precisamente lá onde se joga o equilíbrio postural. O público não tem outra saída a não ser ver a “tela de fundo”, o lugar de origem do movimento; o marionetista é despido. Fazendo isso, Trisha Brown esconde também os signos produzidos pela face, sendo o rosto um dos raros lugares do corpo onde se inscreve uma retórica imediatamente legível. Escondendo o rosto, ela priva o público de signos de afeto, impede qualquer interpretação intempestiva de sua dança e impõe a visão do fundo.

Enquanto o dançarino de Cunningham elimina qualquer rastro de sua própria emoção, qualquer forma de interpretação da figura que ele mostra, o dançarino de Trisha Brown é, o tempo todo, alimentado por seu próprio movimento, levando em conta o que ele cria, deixando sua própria sensibilidade ser afetada pelo movimento, reinterpretando a figura que ele produz num jogo de autoafecção (Bernard, 1990) de seu próprio gesto, completamente diferente da prática de Cunningham. O dançarino de Trisha Brown é menos fiel ao espaço, porém mais atento a uma dinâmica particular do movimento, que necessita uma escuta e uma sensação da frase vivida, do mais ínfimo rastro de sua origem: o pré-movimento. Aqui, o cinestésico passa à frente do olhar. Trisha

Brown considera que o dançarino deve se deixar tocar por seu próprio gesto, tocando assim o espectador, e também que a presença do espectador e do meio podem influenciar e modificar a representação. A partir daí, dançarino e espectador embarcam na direção da *terra incognita* de espaços sensíveis a serem descobertos.

Para retornar à metáfora da tela de fundo e da figura, Trisha Brown, ao contrário de Cunningham, dá visibilidade ao fundo, ao pré-movimento, na sua origem, cujo eco continua a habitar a forma produzida.

O estímulo causado pelo espetáculo seguiria, então, dois trajetos diferentes nas esferas perceptivas do observador. Em Trisha Brown, esse estímulo tocaria primeiro o sensível cinestésico (ainda não interpretado) para emergir, em seguida, como percepção consciente. Em Cunningham, em primeiro lugar viria a interpretação perceptiva (construção/desconstrução), que trabalha a matéria observada e que toca, em seguida, o sensível cinestésico do espectador.

INTERESSES POLÍTICOS: VARIAÇÕES DO MESMO SIGNO

Nas abordagens do movimento de Cunningham e de Trisha Brown estamos diante de dois projetos políticos, dois modos de relação com o mundo. É preciso, ainda, que as leituras se afinem para vermos de que modo, em uma mesma linguagem, de acordo com o período de tempo e os dançarinos da companhia, o trabalho de um coreógrafo sofre modulações.

É o que observamos, claramente, em Martha Graham, por exemplo, cujas escolhas técnicas fundadas sobre a famosa alternância *contraction/release* perduraram por um período bastante longo. Documentos filmados de diferentes épocas permitem ver que a contração — flexão complexa da parte baixa das costas — corresponde a uma forma bastante constante através dos anos, mas sofre variações importantes, de qualidade e de significado, de acordo com o período. Nos anos 1930, no início da obra de Graham, essa contração acontecia como um movimento concêntrico, como uma ação de “recolhimento” (lembramos do

estilo de Gene Kelly descrito anteriormente). Em obras mais recentes, vê-se exatamente o contrário: ainda que a forma pareça a mesma, o movimento tornou-se excêntrico, mais próximo (como na organização de Fred Astaire) de um alongamento ou de uma linha de espaço que se curva ao estirar-se do que de uma contração propriamente dita. O nome da figura não mudou, mas o significado tornou-se praticamente oposto e já prepara para a *curve*⁵ de Cunningham.

A dificuldade em dar conta desses fenômenos está na base de toda a obra de Laban (1994, 1974), que opunha “pensamento motor” e “pensamento em palavras” (em suas obras *La Maitrise du mouvement* e *Effort*, em particular). Ele defendia a ideia de que os fundamentos de uma cultura estão em jogo nas relações particulares entre uma determinada gestão do peso e os valores de expressividade, através dos fluxos e dos tratamentos do espaço e do tempo. A impossibilidade de nossa organização linguística de abarcar o sentido profundo do movimento levou-o à aventura do seu sistema de notação, que não se apoia numa metáfora linguística, e sim numa representação pictográfica que responde, analogicamente, aos estados do corpo ainda não projetados na esfera da interpretação linguística.

A atenção àquilo que está contido no movimento, à sua qualidade, mais que aos contornos no movimento (época, cenografia, figurinos, narração, música etc.) faz jorrar correlações e semelhanças entre danças que estariam, em geral, classificadas em categorias separadas. É no gesto que a produção de sentido se organiza. Assim, podemos aproximar o estilo de Agrippina Vaganova ao de Doris Humphrey e trazer para uma mesma família o estilo da Ópera de Paris e de Merce Cunningham. Nos dois primeiros, opta-se pela não frontalidade do corpo do bailarino, e há grande mobilidade da caixa torácica e grande importância do *epaulé* (leve torção da cintura escapular), o que provoca uma torção na caixa torácica, que se tornará um ponto forte de sua expressividade. O braço aceita o movimento da escápula antes de se deslocar, demonstrando algo do afeto, o que dá esse sentimento de

5 Flexão do tronco realizada como movimento excêntrico (N. do T.).

qualidade expressiva, particular à Escola de Vaganova ou ao lirismo de Doris Humphrey.

Ao contrário, em Cunningham e em parte da Escola Francesa, o corpo do dançarino se apresenta de forma muito mais frontal (para Cunningham, essa frontalização do corpo do bailarino se dá em contrapartida à desfrontalização do espaço cênico). A escápula é mais controlada e o movimento do braço não é acompanhado pelo movimento do ombro, o que imprime certa sobriedade na exposição do sentimento. Desse modo, a caixa torácica é controlada pelo solo, através da bacia, enquanto que nos dois primeiros exemplos é o centro da caixa torácica (caro a Delsarte) que inicia o movimento. Essas duas abordagens da expressão da parte superior do corpo irão impor trabalhos de pernas diferentes, desenvolvendo técnicas distintas.

Assim, é a análise e a compreensão dos conteúdos dinâmicos do gesto que permitem realizar aproximações entre famílias estéticas tradicionalmente opostas: a técnica de Vaganova, desse ponto de vista, seria próxima do trabalho de Doris Humphrey. Poderíamos ainda traçar uma ligação entre o estilo de Bournonville e o de Dominique Bagouet quanto à qualidade da relação do corpo com o solo e à liberdade dos fluxos escapulares. Ou ainda, ao contrário, numa forma aparentemente idêntica de batidas dos pés no solo, comum ao kathakali, ao flamenco ou ao *tap dance*, perceber diferentes acentos na dinâmica do peso e da suspensão, que identificam, para o espectador, a natureza particular de cada uma dessas danças.

Sobretudo, essa abordagem acentua o trabalho do dançarino, aquele que condiciona plenamente a produção de sentido. É perturbador constatar a que ponto a história nos deixa inúmeros dados sobre os figurinistas, os músicos e os coreógrafos, mas se cala quando se trata de falar sobre o dançarino e seu trabalho, seu treinamento, suas técnicas corporais, enfim, os reais fundamentos da dança.

Seria esse silêncio simples consequência da tradição de transmissão eminentemente oral da dança? Ou será que esse véu faria descobrir que a *res publica* carrega consigo necessariamente uma certa dose de restrição da *res corporea*? O dançarino seria, então, um arauto, testemunha

dos movimentos da cultura que repousam, talvez, antes de tudo, nas profundezas da gênese do gesto.

REFERÊNCIAS

BERNARD, Michel. Les nouveaux codes corporels de la danse contemporaine. **La danse, art du XXème siècle?**. Lausanne: Payot, 1990.

LABAN, Rudolf. **La maîtrise du mouvement**. Paris: Actes Sud, 1994.

LABAN, Rudolf. **Effort**. Plymouth: Macdonald & Evans, 1974.

KLEIST, Heinrich von. **Sobre o teatro de marionetes**. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

STRAUSS, Erwin. **The Upright Posture: Phenomenological Psychology**. New York: BasicBooks, 1966.



APRESENTAÇÃO DE

Laban, ou a experiência da dança, de Isabelle Launay

POR **Lígia Tourinho**

Publicado em português pela primeira vez em 1998, o texto “Laban, ou a experiência da dança”, de Isabelle Launay, apresenta alguns aspectos dos estudos de Laban, como o conceito de “região do silêncio” e a crise da corporeidade frente à revolução industrial e ao terror da guerra. O pioneirismo de Laban ao colocar o movimento como arte fundadora, provocou os modelos de encenação de seu tempo, fazendo com que ele se transformasse em um dos principais nomes da dança moderna. Ao trazer a experimentação do movimento como propulsora para a criação, segundo Ciane Fernandes (2018), Laban estabelece o embrião do que atualmente denominamos como Prática como Pesquisa, Pesquisa Guiada pela Prática ou Pesquisa Performativa.

Launay vem ao longo de sua carreira se dedicando a analisar aspectos da vida e obra de Rudolf Laban e seus desdobramentos, respeitando sua perspectiva paradoxal, a complexidade de sua vida e obra e seus desdobramentos através de gerações de artistas pelo mundo. A pesquisadora também tem se dedicado a orientar pesquisas de mestrado e doutorado no campo labaniano. A pertinência desta republicação se dá pelos muitos referenciamentos que este texto coleciona e pela crise da corporeidade ser ainda uma urgência de nosso tempo.

Laban teve uma vida longa e repleta de contradições, como assumir a direção de dança da Berlin Staatsoper (Ópera Estatal de Berlim) durante o Terceiro Reich e, em 1936, ter sua coreografia destinada aos Jogos Olímpicos de Verão proibida por Goebbels, por não promover

as ideias nazistas (Preston-Dunlop, 2008). Neste momento, dois anos antes do início da Segunda Guerra, Laban é enfaticamente convidado a deixar a Alemanha. Kurt Jooss e Sigurd Leeder o auxiliam a migrar para Dartington Hall, quando inicia sua colaboração com Lisa Ullmann e Sylvia Bodmer, levando a fundação do Laban Art of Movement Guild (atual Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance). Ainda na Inglaterra, que o acolheu durante a guerra, publicou o livro *Effort* (1947), juntamente com Frederick Lawrence, organizando parte de seus estudos sobre as qualidades de movimento.

Apesar do reconhecido protagonismo de Laban, a construção de suas teorias se deu em coletivo e na parceria com importantes colaboradoras e colaboradores, o que vem se consolidando através de gerações como campo labaniano. Os estudos seguem em movimento e agregando importantes figuras de diferentes tempos, como Mary Wigman, Suzanne Perrottet, Ann Hutchinson Guest, Valerie Preston-Dunlop, Irmgard Bartenieff, Peggy Hackney, Bonnie Bainbridge Cohen, Carol-Lynne Moore, Martha Eddy, dentre outras e outros, algumas e alguns citadas e citados ao longo deste texto, mas, em grande parte, mulheres (Tourinho, 2019).

Os estudos labanianos têm suas correntes tradicionais nas escolas inglesa e estadunidense, enquanto o Brasil tem se consolidado há quase um século pela intensa atividade de pesquisas e práticas. Atualmente a China inicia um processo formativo, mostrando-se como um possível polo de pesquisa.

As perspectivas de Laban chegam em São Paulo na década de 1940, com a mudança definitiva de Maria Duschenes para o Brasil, e se constituem como campo de conhecimento em escala nacional, com a apresentação do Sistema Laban/Bartenieff, por Regina Miranda, no final dos anos 1970. Em 2009 a artista liderou a criação da Pós-Graduação em Laban/Bartenieff na Faculdade Angel Vianna, com a possibilidade de equivalência de estudos no Laban Institute of Movement Studies (LIMS), em Nova York. Desde 2002 o Rio de Janeiro tem sido sede de grandes conferências internacionais Laban, organizadas por Regina Miranda, reunindo a comunidade labaniana de todo o mundo. Verificamos atualmente

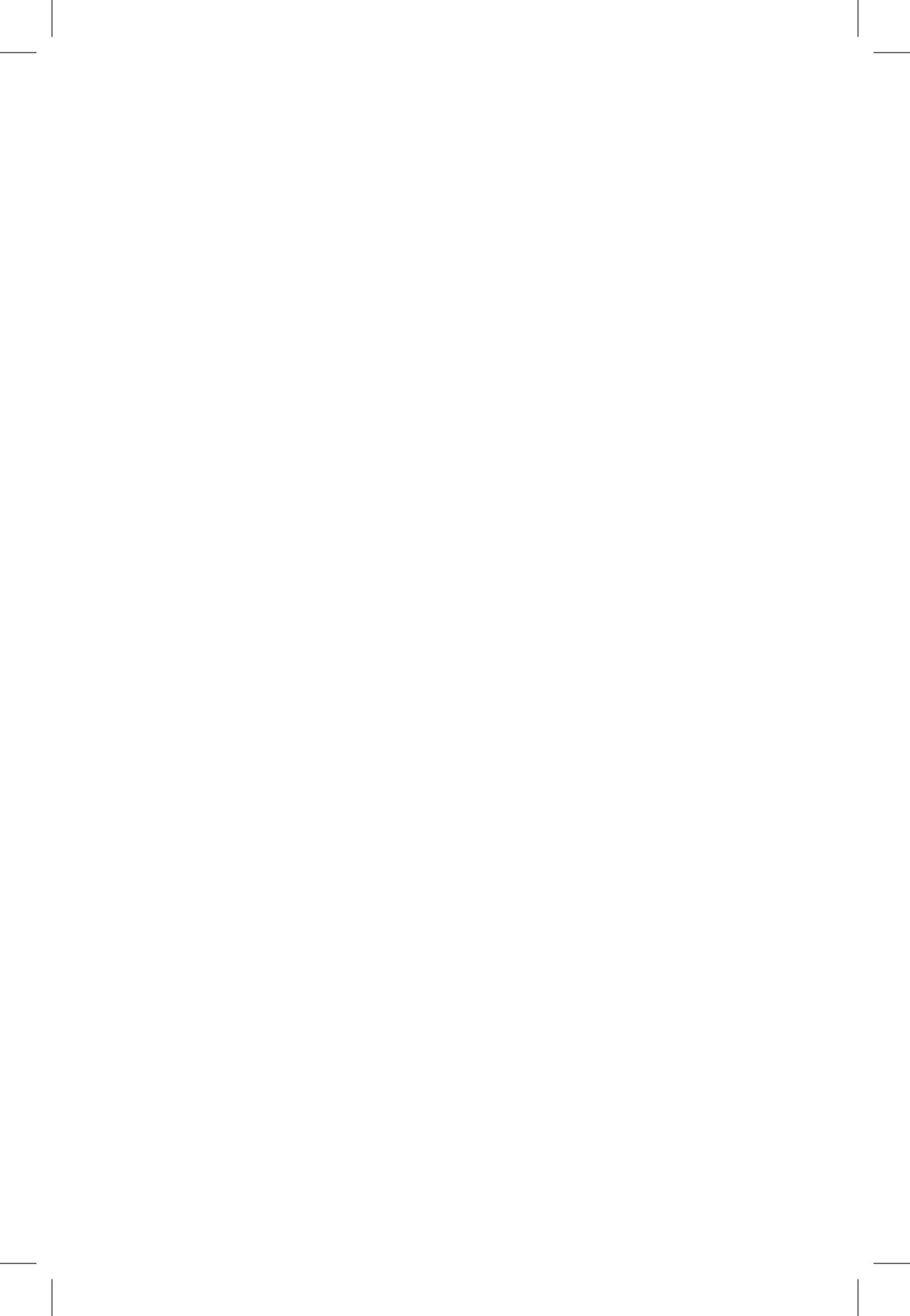
a presença de pessoas pesquisadoras do campo labaniano em todas as regiões do país.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Ciane et. al. A arte do movimento na prática como pesquisa. **Anais da Abrace**, 2018. Campinas: Unicamp, 2018, p. 1-13. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view>. Acesso em 10 jul. 2023.

PRESTON-DUNLOP, Valery. **Rudolf Laban: An Extraordinary Life**. Hampshire: Dance Books, 2008.

TOURINHO, Lígia. O protagonismo das mulheres no campo labaniano. **X Reunião Científica da ABRACE**, 20, 2019, Campinas. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4591>. Acesso em 10 jul. 2023.





Laban, ou a experiência da dança
Isabelle Launay

TRADUÇÃO: **Gustavo Ciríaco**

LABAN, OU A EXPERIÊNCIA DA DANÇA

No início de sua carreira, Rudolf von Laban¹ certamente não se imaginava como “pai fundador” ou como “pioneiro” da dança moderna europeia. E, se ele se proclamou, às vezes, “moderno”, foi em resposta aos discursos críticos, tentando nomear, mesmo que de forma confusa e até contraditória, o que ele percebia como sua originalidade própria. Reivindicar a “dança”, mesmo a “moderna”, já teria sido um fazer à “moda antiga”, trabalhando no quadro da história de uma arte designada como tal, com os seus lugares, suas instituições, suas regras e seus mestres. Laban abordava, por volta de seus 20 anos, uma prática chamada de “dança moderna” (Brandenburg, 1913), sem jamais ter aprendido a dançar em uma escola, e sem pensar que ele trabalhava no desenvolvimento de uma arte, batizada de “dança moderna”. Ele não parece preocupado, a não ser com uma coisa: a importância do movimento e sua influência sobre a qualidade da vida cotidiana. Ele hesita, assim, em definir claramente as suas primeiras tentativas. O que ele faz procura ainda o seu nome². Ele realizava, como ele mesmo disse, “experiências de dança”. As suas colaboradoras mais próximas, Suzanne Perrottet e Mary Wigman, foram testemunhas do início desconhecido: “cada um

1 Rudolf von Laban (1879-1958) organiza em 1899 seu primeiro festival de dança. Um acidente põe fim à sua carreira de intérprete em 1926. Ele se consagra então no ensino, apresentando sua notação e realiza na Alemanha, até 1936, o essencial de sua obra coreográfica. Tornando-se diretor de dança sob o Terceiro Reich, ele se exila em outubro de 1937. Na Inglaterra, trabalha nos domínios da dança, da indústria e da terapia.

2 Em particular na sua “fazenda de dança”, de 1913 a 1917.

devia criar tudo. Eu vivia inteiramente para essa coisa que ainda não existia” (Perrottet, 1986, p. 96). “O dançarino moderno não havia vindo ao mundo. (...) Nenhum de nós se preocupava com o futuro. Nós não pensávamos na dança como uma profissão. (...) As experiências não conduziam a uma forma artística definida. (...) [Laban tinha um] sistema de ginástica, [mas] sem limites, sem linhas teóricas nem leis estritas. O que se tornou sua teoria de dança era, naquele momento, ainda, um país livre, um imenso, excitante e fascinante território de caça a se percorrer, onde se fazia descobertas todos os dias. Todo fenômeno era observado com igual curiosidade para ser jogado em um grande saco e estudado em seguida” (Wigman, 1954).

Esta “caça” se definiu à margem deste ritmo sempre binário que opõe clássicos e modernos, amadores e profissionais, atores e espectadores. Ela não era de fato destinada a um público. “As peças diferiam muito das novas danças que nasceram do círculo de nossos dançarinos profissionais. Elas eram bem diferentes do que mais tarde foi chamado de dança. Os movimentos eram simples e as ideias de base das peças não eram tidas em função de um espetáculo (...), mesmo se, mais tarde, um estilo para a representação tivesse emergido” (Laban, 1975, p. 155).

Laban encarou, em seguida, essa passagem à cena; mas perseguir a experiência era, antes de tudo, tentar fundar uma prática e uma teoria do movimento, como experimentação e saber, para que uma corporeidade inédita surgisse, capaz de responder às transformações da vida moderna. A desconfiança radical em relação aos locais de teatro existentes, às práticas coreográficas contemporâneas, ao “exército estéril dos administradores da arte”³, estava enraizada em um traumatismo profundo e em uma constatação aguda, sobre os quais Laban construiu sua fábula da modernidade.

Laban percebe, com pavor, o que se tornou a experiência do movimento no seio da multidão e da cidade industrial. Ele mede, no interior dos corpos que a fazem nascer, o preço da modernização técnica, a dor da guerra e também a da fome. Ele vê desaparecer uma forma de

3 De acordo com Kurt Joos (aluno de Laban), citado por Maletic (1987).

experiência imemorial, em que tradições privadas e coletivas, memória voluntária e involuntária, se fundiam, em que os cultos e os ritos achavam seu lugar. Essa experiência é substituída doravante por uma experiência pobre, “experiência defunta”, dirá Walter Benjamin, “a qual, por eufemismo, se chama ‘experiência vivida’” (Baudelaire, 1979a, p. 240). “O homem que perdeu a sua experiência é um homem moderno” (Baudelaire, 1979b, p. 187). Laban constata a impotência do homem moderno em se mover; a acumulação de seus movimentos é a acumulação do cansaço. O corpo mortificado do homem urbano como o corpo do soldado nas trincheiras⁴ são pobres em experiência comunicável. A experiência do trabalho, longe de dar de novo forças aos homens, faz com que eles percam “os recursos naturais e físicos da rememoração” (Benjamin, 1989b, p. 405).

Essa experiência “defunta” não é senão agitação, que, quando cessa, se deposita como “um ter morrido” (Baudelaire, 1979a, p. 240). Ela é um inventário de eventos vividos, passados, que se tornaram estrangeiros. Ela não alimenta o indivíduo, não o põe em movimento. Ela lhe pesa porque ele não a incorporou em si. Somente uma matéria morta pode se agitar, ser remexida. Uma corporeidade viva não se agita: seu movimento se organiza em um ritmo e em uma configuração espacial particulares. Laban percebe que o choque instantâneo do evento espetacular e da sensação forte tornou-se a norma. Um movimento que é incapaz de saber, sequer de memória, que não permite ao indivíduo ser senhor de sua experiência. O corpo reativo age, de agora em diante, sob o modo do reflexo, do “tranco”, sempre recomeçado do zero, subtraído da memória. A experiência “defunta” não pode mais então esperar pertencer a um calendário. “No domingo (...) as pobres almas se agitam muito e não têm história” (Baudelaire, 1979b, p. 195). Laban se horroriza com o espetáculo dessa multidão agitada, mecânica, que se esgota no mundo das mercadorias, constrói seu próprio labirinto “do qual ela nem sequer mais rir sabe” (Laban, 1975, p. 134). O corpo enlouquecido torna-se, ele mesmo, uma corporeidade labiríntica. Ele

4 Voltava-se mudo do campo de batalha. Ver: Benjamin (1989a).

se perde em uma multidão que é tráfico de partículas. Ele se distancia, fora do caminho do seu gesto, na própria circulação de seus átomos. Ele não é mais o “mestre da cerimônia” (Laban, 1959a) secreta que se trama nele. O corpo do autômato, de fato, assombra várias de suas visões, como, por exemplo, as da coreografia da bolsa de valores, as dos *meetings* políticos ou as da vida noturna.

A experiência “defunta” é uma experiência morta para a arte, e sua descoberta foi dolorosa. Esse “capítulo, o mais infeliz de minha vida”, foi como “um sonho ou um despertar horríveis” (Laban, 1959a, p. 39), escreve ele. “Estas experiências aterradoras me cortaram das artes. (...) Dançar estava terminado para mim. (...) Eu não tinha mais nada a esperar do teatro” (Laban, 1959a, p. 62). Laban confronta, assim, o modo de vida urbano e moderno com uma era de ouro do movimento, encarnado em uma cultura festiva e artesanal⁵. É desse distanciamento e dessa nostalgia que surge a sua interrogação inquieta sobre a identidade e a natureza do movimento. Como escapar da agitação⁶ característica da multidão moderna?

Sonho de presente? Vigília no presente? A busca de Laban oscila entre estes dois polos. Para poder dançar, Laban tenta fundar, a partir da pobreza da experiência “defunta”, uma experiência do movimento. Essa experiência existiria de alguma maneira, apesar de tudo, no centro mesmo de sua impossibilidade. Laban quer começar pelo princípio, partir em direção à descoberta dessa corporeidade, interrogá-la, aceitar todos os seus fenômenos, para evitar reduzi-la à noção fechada e dada de “corpo”. O dançarino não saberia mover-se com o corpo, instrumento ou envelope, encarregado de “expressar” uma emoção, ou uma “interioridade” em um espaço concebido como espaço vazio, a ser investido. Para Laban, a moção é inseparável da emoção, ela não saberia ser a sua expressão. Uma corporeidade se constrói a partir do domínio de uma única impulsão, multiplicando as alternâncias entre movimentos e sensações. Laban se interroga, então,

5 A da sua infância às margens do Danúbio.

6 Tão importante para os pensadores da Modernidade, como Baudelaire e Benjamin. Sua presença aqui não visa os aproximar de Laban, mas pôr em perspectiva seu discurso.

sobre as condições de possibilidade de uma dança da vida moderna, sobre o seu lugar, sobre o seu estatuto, no seio de uma sociedade que tende a aniquilar a maestria íntima do movimento, mesmo que ela desenvolva, tecnicamente, possibilidades extraordinárias de deslocamento. Ele situa, assim, a história da dança no campo mais geral da história do movimento e de suas invenções, o qual seria o único a ter um devir. “Talvez a ideia de dança exista somente no tempo dos eventos cotidianos, em uma concepção total e dinâmica da vida atual, no mecanismo de nossas invenções, e não na dança de nossos corpos” (Laban, 1959b). A dança seria essa travessia da vida moderna, na qual o dançarino fabrica para si uma corporeidade porosa, um corpo condutor das energias e das intensidades dissimuladas da época, um corpo-resistência. Ele se dedica a arrancar, inventar ou despertar a faculdade do agora que insiste na vida moderna. Na falta desta, ele estaria apenas acrescentando uma gesticulação à agitação geral.

O saber-improvisar se adquire, é uma das modalidades da “experiência de dança”. Improvisar para Laban é, de um mesmo movimento, buscar e encontrar, decompor e unificar, esquecer e recordar, mas, sobretudo, não se lembrar. Pois o passado não saberia estar relegado à lembrança, múmia que aniquila a impressão, ou a desintegra. Improvisar é se dedicar a esquecer, para se dar a chance de ver afluir as múltiplas possibilidades de sua mobilidade, essas conexões infinitas que Baudelaire chamava de “correspondências”, “universo de afinidades singulares e secretas”⁷. Esquecer o estado presente do corpo a fim de acolher os estímulos plurais da sua memória involuntária é, precisamente, adquirir uma experiência do movimento, um saber-sentir que não se mede a não ser pela sua eficácia sobre os nossos sentidos.

O saber-sentir repousa sobre um não querer e um não saber. Ele é fruto de um trabalho do tempo sobre o sujeito. Seu resultado é aleatório. Ele se forma através dos movimentos cotidianos (ou não) de corpos comuns a partir de dados inertes, passados ou presentes. Ele permitiria perceber as afinidades mal definidas entre o gesto do trabalho e

7 Benjamin (1989b, p. 15), citado por R. Tiedemann em sua introdução à obra.

o movimento dançado, a natureza e as coisas (a potência do salto de um animal, o balançar de uma planta, a formação do cristal, a energia contida em uma mesa de madeira), para criar seres que sejam devir-coisas, devir-animais.

Esse estado, no qual o dançarino “dá tudo de si” (Laban, 1954) e “perde a consciência de sua aparência exterior” (Laban, 1961), Laban chama de “estado de êxtase”: ele se esconde na dança do homem, não provoca a consciência de nada, a não ser a de existir. O dançarino expulsa, então, de si, as imagens habituais do mundo. Ele vive uma experiência que implica em uma aprendizagem do saber-morrer (e portanto do “saber-viver”), do saber-desaparecer como promessa de rememoração e de experiência verdadeira. Essa experiência desperta o que Laban chama de “os perigos da mobilidade”, isto é, uma dissolução do eu nos fluxos corporais. O dançarino estaria, então, “por demais na matéria”. Mas, na medida em que essa mobilidade tenta encontrar o seu caminho, se construir, a partir do domínio de uma única impulsão, “a multitude dos efeitos, a infinidade de seu número, está pronta a surgir de uma causa que não importa. Nessa multitude lado a lado, o tempo tornou-se espaço, e lá onde contatos fortuitos estavam sendo despertados, há agora imagens conectadas” (Laban, 1960). Esse momento se destaca do tempo, só se produz uma única vez, provocando uma reviravolta no olhar de quem o encontra. Trata-se de conduzir o êxtase, sem cair nele, entre o abandono total à materialidade do movimento e a imobilidade face à diversidade das possibilidades. A luta interior do dançarino é a ambição de um êxtase para conduzir e construir.

Por mais paradoxal que isso possa parecer, o corpo extático para Laban não pode existir a não ser no seio de uma corporeidade maquinal. Longe, de fato, de recusar a noção de máquina, ele tenta conceber-lhe um modelo não mecanicista. Ele imagina o corpo do dançarino como uma máquina capaz de êxtase. Ele descobre um exemplo dessa corporeidade particular ao observar danças camponesas, em um albergue de montanha acima de Munique: “Era como se eles considerassem a sua dança de maneira tão solene e séria quanto as suas preces, como uma peça de trabalho a ser feita em uma absorção completa. Sem

traço de incerteza ou gratuidade, de exagero, de agressividade, ou de confusão. (...) Os dançarinos pareciam máquinas que trabalhavam metodicamente e de maneira vigorosa nessa prece absorvente, (...) irrepreensivelmente exatos e aparentemente desligados. (...) É algo um pouco diferente do abandono ou do êxtase, uma experiência muito mais profunda” (Laban, 1975, p. 92). O dançarino constrói aqui, empiricamente, a cada instante, sua própria maquinaria; ele a testa, a experimenta sem vontade indutora de movimento; ele se absorve nela. Ele desaparece enquanto indivíduo para aparecer enquanto sujeito de sua dança. Ele visa a distância justa em relação ao seu movimento e o melhor funcionamento de seu motor interior, sem, para tanto, “se ver dançar” nem se voltar sobre uma “interioridade” psicológica. O dançarino não experimenta somente o esqueleto articulado, “sistema complexo de gruas e alavancas de extensões variáveis” (Laban, 1975, p. 92), mas também a massa e o volume. Construir sua corporeidade, coreografar “um poema do esforço” (Laban, 1959), implica na consciência de uma norma não normativa, do “regime” próprio de cada dança (no sentido em que as máquinas têm um regime). Isso supõe uma consciência do centro de gravidade do movimento, o saber-sentir das circulações do sangue e do ar, e uma condução do esforço, isto é, das ínfimas modificações na mudança de peso que determinam o ritmo e cuja percepção varia de acordo com o estado do dançarino. Se o dançarino da Ópera, no *Teatro de marionetes* de Kleist, admira tanto o jogo teatral destas últimas (como a dança dos enfermos ingleses que dançam com uma perna artificial), é porque ele descobre nelas uma ausência absoluta de afetação. “Todos os seus membros são como devem ser, mortos, puros pêndulos, que obedecem por si mesmos a uma única lei, a da gravidade, qualidade maravilhosa que se procuraria em vão nos nossos dançarinos” (Kleist, 1981, p. 35). Para comandar a sua marionete, o maquinista é obrigado a pegar o centro original do movimento, situado, por exemplo, no cotovelo, no pé ou no quadril. A relação que une o marionetista à sua marionete poderia constituir um modelo para o dançarino. Ele experimentaria sabiamente esse elo no seio de uma corporeidade extática. Elementos de movimento

começam então a se combinar, “capazes de nos despertar tensões”, ou, dito de outra maneira, de acordo com o sonho de Laban, uma tradição.

Há um “limiar da dança”, é o “precipício que separa a região do silêncio da vida de todos os dias” (Laban, 1975, p. 170). Dançar começa no momento mesmo em que se percebe essa paisagem, esse continente escondido. “Por trás dos acontecimentos exteriores da vida, o dançarino percebe o mundo completamente diferente. Há por trás de todo acontecimento e de toda coisa, uma energia que dificilmente se pode dar nome. Uma paisagem escondida e esquecida. A região do silêncio, o império da alma; em seu centro, há um templo em movimento. As mensagens vindas dessa região do silêncio são, no entanto, tão eloqüentes! Elas nos falam, em termos sempre cambiantes, de realidades que são, para nós, de uma grande importância. O que nós chamamos habitualmente de ‘dança’ vem dessas regiões, e aquele que for consciente disso é um verdadeiro habitante desse país, tirando a sua força diretamente desses tesouros inesgotáveis” (Laban, 1975, p. 89). Laban evoca o mundo do dançarino como um território que ultrapassa, de todas as maneiras, os limites espaciais reconhecidos, territórios de rumores e de fatos, cuja formalização é incessantemente cambiante, território de fluxos e de intensidades. Escutar a eloqüência desse rumor – rumor da cidade, da multidão e da natureza – é perceber as tensões subterrâneas que nele estão dissimuladas. O dançarino vive, assim, sua fidelidade às coisas, em um duplo pertencimento. Ele cultiva esse limiar onde o seu país se justapõe ao mundo dos homens, se separa dele e se une a ele. Rompendo com o ritmo ordinário, ele se destaca da multidão no meio onde, no entanto, reside plenamente. A descoberta da “região do silêncio” é, propriamente falando, uma viagem interior, já que esse interior se modifica sem parar, em função do exterior. O dançarino cria “um ambiente” coreográfico. A queda, por exemplo, não seria vivida como um abandono do corpo-instrumento em um espaço vazio. A experiência de queda, no seio do território dos fluxos, é amor ativo pelo espaço. A queda é também um *porté*, um transporte de si, um autotransporte. O dançarino faz a sua própria mudança, transporta um mundo consigo, para além do transporte cotidiano

dos passantes, o qual não é mais que um porto. Ao mesmo tempo, ele habita e é habitado. A matéria viva “entra em contato com a realidade do espaço: trata-se, agora, de uma única e mesma matéria, osmose entre fluxos” (Laban, 1960). O dançarino vive uma corporeidade saturada. “Ele satura de forças sua vida, seu corpo humano” (Laban, 1975). Ele se faz multidão, corpo-multidão, se carrega na multidão como uma pilha, “imenso reservatório de eletricidade”, diria Baudelaire e, depois, introduz seu movimento silencioso na agitação da cidade. A coreografia “A noite” (1927) se abre com o quadro de uma “multidão de homens e mulheres que sorriem mecanicamente”. Dessa multidão surge, no entanto, uma “dança dos eternos apressados, a dança dos desenraizados” (Laban, 1975, p. 42), como se esses partissem em busca de seu fio de Ariadne⁸, como se os corpos-marionetes, pedaços de madeira que se animam, ou pedaços de tecido que palpitam, estivessem assombrados pelo corpo-fantasma do marionetista. Laban, nessa coreografia, põe em dança um movimento morto, cúmulo do paradoxo, em que o corpo reificado revela ironicamente uma forma de memória involuntária, a beleza tragicômica do homem amputado da experiência, que mede o que perdeu.

Então, “visões ambiciosas, [como] nos sonhos, dão lugar a grandes lembranças” (Laban, 1960). Na experiência da região do silêncio, o dançarino improvisa com uma corporeidade em estado de sonhar acordado. Intérprete experimentador, ele aborda o mundo das coisas e dos corpos, em busca de uma verdade de tipo monadológica, de um universo de afinidades singulares. É aí, sem dúvida, a parte mais fecunda do pensamento e do ensinamento de Laban. Ele não prega uma vontade de ruptura em relação à dança dita “clássica”. Laban leva o dançarino a pluralizar a tradição, a obter o que, em cada estética de dança (as dos índios da América, dos chineses, as danças nacionais, sociais ou religiosas - as dos derviches), pode dar matéria para a experiência. Se houve “ruptura”, em relação à história da dança na Europa, ela se situa na crítica profunda de suas instituições, de uma concepção normativa

8 Filha de Minos, ela ajudou Teseu a sair do labirinto (N. do T.).

do corpo-instrumento, e de uma utilização petrificante da técnica “clássica” ou “moderna”.

Laban devia, ainda, para responder ao desafio ao qual se lançava, não julgar, a priori, o sucesso das experiências, não nacionalizar o território que ele tinha descoberto, não se encerrar em um retorno nostálgico às “raízes primitivas” da unidade harmoniosa e não transformar a silenciosa viagem do dançarino em missão pioneira, purificadora, encarregada de regenerar a humanidade cansada. A experiência mística fecunda, aberta sobre o desconhecido, que Laban tentava enunciar em termos não religiosos, corria o risco de se congelar em termos de revelação adquirida, de renascimento necessário. Arte “maior”, “moderna”, reconhecida por estar voltada para o futuro, como se a dança se recusasse a obter a força explosiva de uma arte “menor”, as oportunidades que lhe são próprias.

“O efeito massivo e escultural” que Laban buscou nas suas danças corais festivas viria apresentar a imagem inquietante “de um festival do futuro, de uma missa para a vida, na qual todos os celebrantes em comunhão de espírito, de sentimento e de ação, buscam um caminho em direção a um objetivo preciso: o crescimento de sua própria luz interior” (Laban, 1975, p. 137). A multidão está aqui constituída em massa. Através dela se percebe a potência de uma natureza que retomaria seus direitos sobre a cidade. A selvageria se alia à disciplina, e a tropa militar se insinua no carnaval. Os movimentos de uma semelhante multidão são, a partir de então, a expressão de uma multitude de experiências “defuntas” que não encontrariam sua expressão fora da massa que elas constituem.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. **Zentralpark**: fragments sur Baudelaire. Paris: Payot, 1979a.

BAUDELAIRE, Charles. **Sur quelques themes baudelairiens**. Paris: Payot, 1979b.

BENJAMIN, Walter. Expérience et pauvreté. **Poésie**. Paris/Berlim: quarto trimestre, 1989a.

BENJAMIN, Walter. **Paris, capitale du XIXe siècle**: le livre des passages. Paris: Cerf, 1989b.

BRANDENBURG, Hans. **Der Moderne Tanz**. Leipzig: G. Verlag, 1913.

KLEIST, Heinrich. **Sur le théâtre des marionnettes**. Paris: Traversière, 1981.

LABAN, Rudolf von. From Far and Near. **L. A. M. G.** (Laban Art of Movement Guild), n. 13, dezembro, 1954.

LABAN, Rudolf von. The Importance of Dancing. **L. A. M. G.**, n. 22, maio 1959a.

LABAN, Rudolf von. The Aesthetic Approach to the Art of Dancing. **L. A. M. G.**, n. 22, maio, 1959b.

LABAN, Rudolf von. Dance as a Discipline. **L. A. M. G.**, n. 22, maio, 1959c.

LABAN, Rudolf von. Light and Darkness. **L. A. M. G.**, n. 25, novembro, 1960.

LABAN, Rudolf von. Dance in General. **L. A. M. G.**, n. 26, maio, 1961.

LABAN, Rudolf von. **A Life for Dance**. London: Macdonald & Evans, 1975.

MALETIC, Vera. **Body Space Expression**. New York: Mouten de Gruyter, 1987.

PERROTTEY, Suzanne; citado por MARTIN, Green. **Mountain of Truth**. Hanover/Londres: University Press of New England, 1986.

WIGMAN, Mary. My Teacher Laban. **L. A. M. G.**, n. 13, dezembro, 1954.



Textar a CorPoÉtica: letras rueiras sobre dança e cuidado em saúde mental

Daniela de Melo Gomes

Igor Fagundes

Cor. Ética. Corpo. Poética. A junção dessas palavras pareceu-me a solução de um enigma a ser ainda inventado, naquele momento. A palavra *CorPoÉtica* me povoou por alguns anos até virar pesquisa em 2019, na primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Do mesmo modo, Daniela (*eu!*) e Igor (um *ele* também aqui testando/textando *elos*: um *nós!*) são/somos dois corpos cuja junção produziu não a relação vertical entre orientanda e orientador, porque amb'os orientados, desorientados e reorientados por uma encruzilhada que concentra e dissemina corpoeticamente muitos outres andantes e dançantes no coletivo das ruas, em coautoria. Desses encontros surgiu a dissertação de mestrado “Textando (an)Danças anti-manicomiais ou uma CorPoÉtica das ruas”, concluída em 2021.

Desejei que a pesquisa fosse o testemunho das práticas que em mim se testavam. Eu precisava de um texto que abarcasse muitos tempos inscritos em meu corpo. Bordei num caderno o que queria: palavrando o corpo, corporificar a palavra. Palavrando o corpo de conhecimentos com os quais construí uma trajetória no cuidado em saúde mental, no Sistema Único de Saúde (SUS), sendo uma profissional que queria brincar em serviço.

O mestrado foi uma tentativa de compreender o contrato corpoético que firmei com as pessoas a quem atendia, e o que ele produziu no meu trato com a saúde mental e as danças populares brasileiras. Foi um caminho reflexivo, crítico e poético de delinear, mapear os chãos já

percorridos, para apontar novas direções possíveis. Ao mesmo tempo, com Igor, compreendi/compreendemos outra espécie de contrato e contato corpoéticos, entre cultura oral e cultura letrada, rua e academia, ciência e arte, saúde e poesia¹.

A busca pelo lugar corpoético tornou-se uma dança rueira, brincadeira de centramento-descentramento (por isso, preferimos centrar e descentrar a autoria deste texto e teste – deste *texte* – para um *nós*). A pesquisa fez-se de muitas idas e vindas pelas ruas batizadas com as quatro palavras que a formam, grafando o que os aprendizados vivificavam das memórias. As memórias, portanto, participavam dos novos conhecimentos adquiridos e o contrário também acontecia.

A experiência, com seus rumos incontroláveis, seus imprevistos e afetos gerados, é valorizada na metodologia da pesquisa cartográfica. Na poética da cartografia encontrei a possibilidade de teorizar sobre o vivido, considerando fluxos e desvios. A cartografia apresentou-se como a poética, a possibilidade metodológica de viabilizar o mapa das minhas ruas. Cartografar significou a possibilidade de coexistência e registro de minhas vivências. Foi a forma de grafar minhas (an)Danças entre academia e cultura popular, entre palavra e corpo, manicômio e rua, o planejado e o imprevisto, rememorar e conhecer novas teorias, singularizar e coletivizar, pertencer e romper. Um mapa se fez à medida que delineei espaços e relações destas (an)Danças, como pede esta metodologia (Ribeiro et al., 2017; Oliveira; Richter, 2017).

Neste caminho, a pandemia da covid-19 – iniciada em 2020, com a pesquisa em andamento – gritou sobre a importância do respeito a protocolos. E foi assim, entre o que normatiza e o que desobedece, que, respeitosamente, brinquei – com o incentivo traquino de Igor – com as referências teóricas, as metodologias, os fundamentos da pesquisa, como corpos não chamados pelos sobrenomes, pelos nomes próprios, mas pela afetividade, proximidade e informalidade das ruas.

1 Procedimentos corpoéticos quem me faziam parte do projeto Macumbança: Dança na Encruzilhada de Filosofia e Macumba, coordenado por Igor Fagundes na UFRJ, ação coadunada ao projeto Dança: Poética e Metafísica, desenvolvido pelo NuNada – Núcleo Interdisciplinar de Filosofia, Poética e Corporeidade.

Não seria possível uma escrita em linhas retas, pois eu deveria ser leal aos caminhos que me percorreram. Seria preciso que o texto fizesse morada em gramáticas tão invisibilizadas e espiraladas quanto o tempo e os corpos a que me referia. Seria necessário coreografar a dissertação à maneira da saúde na qual me apoiava. O texto precisaria gingar tanto quanto os atendimentos à crise que eu fazia, bailar tanto quanto os forrós de olhos fechados onde me refazia, rodar tanto quanto eu nas estradas e umbigadas entre Rio e Belorizonte. Se meu enigma me exigia um mestrado, ele só poderia ser em Dança.

A dança é um presente nos meus passados e futuros imaginados. Ocupou espaços, às vezes mais, às vezes menos, institucionalizados. Começou a me tomar despreziosamente ainda na infância, nos cômodos e jardins da intimidade familiar. Ganhou a forma de balé clássico e dança contemporânea, apresentou-se em palcos públicos. Arrebatou-me durante a trajetória de oito anos no Grupo Sarandeiros², da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir de então a cultura popular, que me foi apresentada pelo grupo como arte e conhecimento, marcou de forma incontornável a minha graduação em terapia ocupacional.

A valorização da rua direcionou-me a uma atuação profissional em que ela também pudesse ser protagonista do cuidado. A rua do meu encanto levou a uma encruzilhada. E foi levada, como uma encruzilhada. Rua festeira, e também comezinha. Rua que, quando se cruzou com outras, fez atravessar muitos corpos, comuns e únicos, em pequenos grandes acontecimentos.

Entre forrós, cocos, maracatus, carimbós, caboclinhos, frevos, jongs, sambas de roda, cirandas, bumba meu boi, moçambiques, congos, afoxés e cacuriás, estava também o meu trabalho em serviços que prestam assistência psicossocial para pessoas marcadas pelo sofrimento mental

2 Grupo de pesquisa e representação de músicas e danças populares brasileiras da UFMG. Há mais de 40 anos, o grupo de extensão universitária e seus integrantes desenvolvem trabalho artístico e educacional por meio de espetáculos, apresentações, participação em diversos festivais nacionais e internacionais, além de projetos em escolas de Belo Horizonte (MG).

grave. Seu ponto de encontro em mim era a rua, tão determinante para as culturas populares quanto para a atenção psicossocial.

Nas danças que habitam essas ruas de festa e lamento comecei a perceber que as cores faziam par com uma ética, que esculpia corpos sem molde em uma poética própria... Suspeitei haver, ali, uma *CorPoÉtica*. Dançando na rua, pude me entender como alguém que cuidava de enlouquecimentos. Pude me entender como alguém que dançava e cuidava no mesmo gesto. Foi na rua também que percebi que a loucura não seria um adoecimento, e que doença não seria o contrário de saúde. Descobri a saúde como ato brincante, como possibilidade de criar. E então fui descobrindo, ou melhor, reconhecendo em Igor, o que ele chamaria de “macumbança” (Fagundes, 2020).

As ruas tornaram-se capítulos. Capítulos que vinham de lugares distintos, pavimentados de formas diferentes, provocando e acolhendo diversos tipos de pisadas. Era justamente o cruzamento o lugar do meu interesse, por motivo elementar: a *CorPoÉtica* é onde se cruzam a Cor, o Corpo, a Ética e a Poética. É onde a palavra é completa e não pode mais ser desmembrada. Cada uma dessas palavras exigiria um artigo (rua) à parte e só para elas; por isso, aqui só giro na encruzilhada de todas.

Elementar também foi perceber que esse lugar já existia antes, muito antes do meu desejo de nomeá-lo. O que fiz foi receber um nome particular para nomear algo que já existia de forma anterior, ancestral. A *CorPoÉtica* é a minha – nossa! – encruzilhada.

Foi a encruzilhada que me levou ao encontro de Leda Maria Martins (2020; 1997; 2003), voz fundamental nesta pesquisa. Professora pós-doutora, poeta, escritora, rainha de Nossa Senhora das Mercês da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, ofereceu-me, com sua própria trajetória de vida e produções acadêmicas, o entendimento da encruzilhada como “operadora de linguagens e discursos, [...] um lugar terceiro, geratriz de produção sígnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais” (Martins, 2020, n.p.).

A partir de Leda, encantei-me ao reconhecer os nomes de quem escreveu antes de mim. Suas vozes me habitavam os pensamentos e senti-me honrada por compormos uma mesma roda. Chamei-as ao

texto pelo primeiro nome, pois é assim que trato as pessoas com quem posso dançar.

As encruzilhadas me apresentaram outro ponto fundamental, tratado por Leda: a possibilidade de acessar *oralituras* contidas na corporeidade negra. As oralituras são a forma corpórea de guardar e transmitir conhecimentos, pelo “poder do corpo e de suas múltiplas ressonâncias sonoras, vocais, sensoriais, perceptivas” (Martins, 2020, n.p.). Por meio delas, o corpo faz-se texto de muitos conhecimentos que atravessam os tempos, que se espirala.

Na relação com a rua os corpos compõem o tempo. Passado, presente e futuro se sobrepõem numa roda de jongo, numa guarda de congo, num samba à meia-noite embaixo de um viaduto, num verso improvisado para vender um produto. O tempo se espirala junto dos sentidos do corpo, que captam o mundo em composição, numa *cosmopercepção*³ do tempo, do mundo, da existência.

Para chegar à CorPoÉtica foi necessário torcer o tempo diversas vezes, a fim de alcançar seus espaços. Para isso, minhas lembranças foram recuperadas de cadernos, fantasias guardadas, roupas, músicas, fotografias. Rituais para *desesquecer* geraram novos escritos sobre os tempos vividos, traçados sob as novas impressões do tempo da pesquisa. Interceptadas pelos pensamentos das autoras e autores com quem eu conversava, as vivências encrustadas no corpo eram reaquedidas, e novos pensamentos, assentados.

Se as *oralituras* de Leda me mostraram a possibilidade de ler a memória que se faz texto no corpo, as *escrevivências*, de Conceição Evaristo, me mostraram que o que grafamos em palavras são as vivências guardadas nas memórias do corpo. Na sua condição de mulher da pele preta, ela concluiu que *escrevivências* são escritas de mulheres negras, impregnadas dos acontecimentos e da subjetividade que a vivência das

3 Oyèrónkẹ́ Oyèwùmí (2021) propõe que o termo *cosmovisão* adota um privilégio do olhar sobre os demais sentidos – próprios de lógicas eurocêntricas ocidentais. Como contraponto, propõe a utilização do termo *cosmopercepção* para contemplar “os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual, ou, até mesmo, uma combinação de sentidos” (Oyèwùmí, 2021, p. 29).

negruras traz ao entendimento de si no mundo, em uma experiência diaspórica e universal (Evaristo, 2020). Dissertar foi *escrever*: minha escritura ficou repleta da minha condição de terapeuta ocupacional que dança na rua, que é mulher, que é mulher negra.

A pandemia da covid-19 fez com que eu me perdesse da escrita à medida em que me afastei da rua, da dança. A procura por uma justificativa para dançar – porque sim, duvidei da importância vital da dança diante de tanta banalização da vida – me transportou à Iorubalândia⁴ e à América indígena, anteriores aos seus mortíferos processos de colonização. O contato com os pensamentos desses povos fez-me insistir em escrever. O retorno à escrita foi o movimento inaugural para recuperar, junto dela, os movimentos do corpo, do pensamento e, com eles, alguma saúde.

Encontrei pares em tempos e geografias dispersos pelo meu mapa. Povos banto, dogon, guajajara, iorubá, krenak, munduruku e potiguara me ensinaram, na *oralitura* de suas danças, que palavra é movimento, que corpo é texto, que dança é escrita, que escrever é dançar. Igor reafirmou e reafirma tudo isso em seu livro, assim mesmo, em minúsculas, *pensamento dança* (Fagundes, 2018) e *Viral: dança & outras disseminações* (Fagundes, 2021), que ele organizou em plena pandemia, com um capítulo meu a endossar a necessidade de escrever-dançar por saúde.

Com tudo isso, a dissertação saiu assim: com um sumário não progressivo e recriado espiralmente com a imagem da encruzilhada; siglário, uma introdução renomeada “Entre margens e esquinas”; e quatro capítulos em roda (“CORPO ou *Textando dentro e foras*”; “COR ou O escuro manicomial”; “ÉTICA ou Modos de fazer guerra”; “POÉTICA ou Feitiço para cruzar sabenças”); e as considerações finais chamadas “A roda na encruzilhada”; além das referências. Gravuras de Carolina

4 Território da África Ocidental que abrange os atuais Nigéria, Togo e Benin (OLIVA, 2005). Na pesquisa apresentada por Oyèrónké Oyèwùmí (2021), contempla várias unidades políticas em torno da cultura e da linguagem Oyó-Iorubá.

ITZÁ⁵ e de Luang Senegambia⁶ foram incorporadas ao longo de todo o texto. Os capítulos não seguem um encadeamento retilíneo e progressivo de ideias e podem ser lidos em qualquer ordem. Por esse motivo, não foram numerados.

Saiu assim: cheia de nomes próprios e esvaziada de números que pudessem substituir nomes e indicar caminhos únicos. Na rua “Corpo”, compareceram algumas concepções sobre ele e o que o faz individual e coletivo. Em “Cor”, contemplou-se a diferença, a negrura, a invisibilidade e as consequências dos processos coloniais o cuidado à saúde mental no Brasil. Na “Poética”, refleti sobre o jeito, a poesia de ser. Na “Ética”, falei sobre as relações comunitárias. Nos quatro textos estão contempladas a metodologia e o desenvolvimento temático.

O sumário, como antedisse, é um componente importante dessa textura. A encruzilhada é nele representada por uma gravura de Carolina, a partir da qual são dispostos os quatro capítulos, apontados como suas quatro direções. Sobreposto à gravura, em folha transparente, risquei à mão uma figura (figura 1). Por meio dela, busquei atestar a centralidade que a encruzilhada assumiu na leitura. E, a um só tempo, não só o que ela concentra, mas descentra. Tracei uma encruzilhada não só de direções, mas de circularidades. Uma circularidade aberta, que toma o tempo em suas qualidades e nuances. Tempo espiralar, que se percebe em seus giros, suas coexistências, suas sobreposições.

5 Carolina Teixeira (ITZÁ) é grafiteira, artista visual e educadora. Atua há 15 anos ilustrando e pintando no mundo. Integra as coletivas Periferia Segue Sangrando, 8M na Quebrada e Fala Guerreira!. Realiza rodas e ações de intervenção urbana coletivas com mulheres e dissidentes de gênero, discutindo pertencimento, território, corpo, pautando o desenvolvimento de uma pedagogia feminina através da residência artística autônoma Útero Urbe. É bacharel em Ciências Sociais pela USP e mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Seu trabalho pode ser acompanhado em <http://instagram.com/carolinaitza>.

6 Luang Senegambia Dacache Gueye é carioca, designer formado pela PUC-Rio. Fotomontagens e outros trabalhos do artista visual podem ser vistos em: <https://www.instagram.com/senegambia81>



Figura 1 – Sumário encruzilhada. Da autora, 2021.

A CorPoÉtica das ruas: encruzilhada

Na encruzilhada não há apenas uma possibilidade. Para testemunhar a CorPoÉtica seria importante caminhar todas as suas ruas, mas a ordem do percurso seria uma escolha. Assim, foi feito o convite para escolher em qual rua seria preferível andar primeiro, por onde seguir, em qual ordem. Há elementos que aparecem em mais de um caminho, há caminhos que se presentificam em muitos elementos. Se pensarmos agora na escrita deste texto, este também poderia assumir uma outra ordem, uma outra versão: por exemplo, na primeira pessoa de Igor, a contar essa an(Dança) minha toda a partir de sua posição. Aqui, estamos juntos, mas Igor segue mais em uma escuta e eu mesma o escuto falando com seus ecos e silêncios.

A CorPoÉtica é a roda formada por tudo o que se encontra no meio da encruzilhada entre Poética, Corpo, Ética, Cor. É a própria roda, onde se encontram, horizontalmente, pessoas e existências. É a encruzilhada saudavelmente habitada e partilhada entre dança e loucura. Assim a descrevi:

CorPoÉtica é uma brincadeira, no melhor e mais completo sentido que esta palavra pode ter. A CorPoÉtica das ruas é o fundamento para uma dança que, em interface com a saúde mental, transborda os aspectos de assistência em saúde, assim como não se esgota nas dimensões técnica e artística em dança. Na encruzilhada dos lugares de dançar e de cuidar, o corpo é tido como possibilidade de sustentação das suas cores – suas diferenças, seus traços singulares –, numa ética de existência solidária e partilhada, que permita uma dança que seja popular e cuidadosa, uma poética brincante de viver (Gomes, 2021, p. 150).

A brincadeira CorPoÉtica remete ao sentido utilizado no contexto das culturas populares, em que as brincadeiras de rua convocam, festivamente, um corpo do fulgor e do júbilo (Martins, 2019⁷, informação verbal), entregue, disponível, em prontidão para o brincar (Manhães, 2014).

Se aproximarmos os complexos significados das danças e folguedos brasileiros ao brincar na infância, poderemos compreender o aspecto de brincadeira das festas populares (Moreira, 2015; Lewinsohn, 2008). Esta característica relaciona-se à ruptura no cotidiano, o que se dá pelo redimensionamento do tempo-espço, pela ressignificação das relações sociais, pela instauração de valores próprios (que extrapolam o uso utilitário), assim como por seu reconhecimento pelas pessoas envolvidas (Lewinsohn, 2008).

Assim, a partir das culturas populares brasileiras, entendemos que

Brincadeira, brinquedo ou folguedo, é a manifestação, a performance tradicional brasileira, na qual circulam variadas linguagens como música, canto,

7 Fala proferida por Leda Martins na palestra intitulada “Encruzilhada referencial do dramaturgo diaspórico” na quinta edição do evento Melanina Digital - Ateliê de Ideias, em Salvador, 2019. Disponível em: <https://melaninadigital.com/profa-dra-leda-maria-martins-5a-edicao-2018/>. Acesso em 10 maio 2020.

dança, ritmo, jogo, teatro, além de uma estética marcada no colorido e brilho das indumentárias. É o momento da celebração em si, acompanhado de aspectos artísticos, sociais e/ou religiosos, é o ato da apresentação [...], é a irmandade que reúne os brincantes, onde cada integrante tem seus compromissos e funções, são as festividades que fortalecem a comunidade dentro do calendário anual [...] (Manhães, 2014, p. 44).

A presença do riso, do ritual, da fluidez entre o sagrado e o profano, faz do brinquedo popular uma celebração, uma festa (Moreira, 2015; Lewinsohn, 2008), que acontece, sobretudo, na rua.

A brincadeira, portanto, não existe num palco, como no teatro convencional, ela se encontra na rua, no meio do povo – que é parte –, ela existe num espaço entre, que não está localizado precisamente aqui ou ali, mas **entre** os brincantes e a plateia, e é, nesse sentido, popular (Oliveira, 2006). Esse espaço entre, em outro sentido próximo, remete-se, também, ao de liminaridade que podemos encontrar nos rituais, assim como nas brincadeiras (Lewinsohn, 2008, p. 30, grifo da autora).

Para que a brincadeira fluísse em espaços de cuidado, e também para garantir espaços de cuidado no contexto da dança, foi necessário buscar referências dos dois campos – saúde e dança – que contemplassem e suportassem o alargamento, o transbordamento e o encruzilhamento de suas fronteiras. Dessa maneira, ao falar sobre saúde, falei também sobre dança, pois, se a saúde precisava dançar, também a dança precisaria estar saudável.

Assim como foi necessário localizar um conceito de saúde que abarcasse a possibilidade de dançar, foi necessário encontrar um conceito de

dança que pudesse ser e produzir cuidado. Tomei a saúde e a dança fora de estruturas de pensamento cartesianas, medicalizantes ou elitistas. Tratei delas a partir do aspecto de poética, de inventividade para dar conta das demandas da vida (Rolnik, 2002). Dançar e cuidar têm a ver com o ato poético de oferecer-se ao mundo como uma performance, um ato, uma criação.

A fim de contribuir para a invenção de uma saúde poética, o trabalho com pessoas que têm suas vidas marcadas pelo sofrimento mental grave me foi dançado pelo corpo. Minha atenção não se esquecia do desafio que eu identificava, de habitarem confortavelmente o próprio corpo. Diante de vivências diárias – como a audição de vozes alucinatórias, as sensações incômodas de bichos ou apodrecimentos pelo corpo ou de falta de suas partes, a sensação de estar sob vigília constante, a hipersensibilidade dos sentidos aos mínimos estímulos –, a vivência corporal mostrava-se, muitas vezes, insuportável. A ponto de fazer emergir o desejo de eliminação do próprio corpo.

Dançando descobri que esta era a forma como melhor ofertava o meu cuidado em direção a uma saúde poética – tanto o autocuidado quanto às pessoas que atendia nos serviços de atenção psicossocial do SUS. O corpo das brincadeiras das ruas era o que eu buscava despertar em mim e nas pessoas a quem oferecia meu cuidado.

Percebi que minha dança e cuidado se direcionavam a uma saúde mental que afirmasse a possibilidade do corpo, dançando, performar seu próprio tempo, sua própria poética, sua existência singular. Nos lugares de dança e de cuidado – fossem as ruas, os palcos, os consultórios, os pátios –, a tomada de uma direção ética, política, artística e poética deveria ser deliberadamente antimanicomial, para que existisse o respeito às exigências com as quais eu lidava.

O manicômio se alastrou do contexto da psiquiatria – em que o encarceramento foi praticado sob a justificativa da necessidade de tratamento e proteção (Amarante, 2007) – para vários campos da vida. A aceitação social da exclusão como forma de pacificação de divergências e apagamento das diferenças comprometeu as possibilidades de produção de arte e saúde. Entendi que o manicômio

é sinônimo do caráter estrutural e difuso do conjunto excludente e violento do racismo, do patriarcado, do classismo e suas consequências misóginas, enclausurantes, proibicionistas, capacitistas, LGBTQIA+fóbicas, genocidas, entre outras formas de opressão. O manicômio, em todas e cada uma de suas faces, é o que adoce a loucura e as outras formas de existir que não interessam ou que ameaçam as estruturas coloniais que, aliadas ao modo de vida capitalista, ainda vigem e determinam nossas existências (Gomes, 2021, p. 152).

O manicômio se sustenta igualmente robusto fora dos muros da saúde por não ser simplesmente uma estrutura física ou modelo de tortura viabilizado pelo poder médico, mas uma performance social:

Tomo por manicômio as estruturas sociais e atitudes que invisibilizam, que oprimem, que impedem as relações diante das diferenças, que excluem, que tiram o prazer, que impossibilitam os sonhos, que impedem a vontade de viver, que destroem as subjetividades, que matam a poesia, que matam (Gomes, 2021, p. 152).

A partir da concepção alargada do manicômio como qualquer força opressiva que subalternize, retire direitos humanos e sociais, e exclua do pleno convívio social e dignidade de existência qualquer grupo em desvantagem de poder, podemos compreender como manicomializante a regulação histórica das manifestações populares. Estas também tiveram seu direito às ruas – portanto, à sua própria existência – anulado. Neste caso, as formas de exclusão nem sempre foram diretas, como nos manicômios psiquiátricos, mas aconteceram também sob a forma de inviabilização de sua prática. Cronologicamente, elas foram manicomializadas primeiramente ao serem criminalizadas (Nascimento,

2016), depois espetacularizadas (Manhães, 2014), para serem, por fim, subfinanciadas (Acsehrad, 2017).

Em contraponto, é das próprias bases das culturas populares brasileiras – especialmente as culturas negro-africanas e de povos originários sul-americanos – que insurgiram as respostas. Das encruzilhadas de saberes dos povos que se encontraram forçadamente no território Brasil herdamos uma ética de coletividade que se tem construído como resistência pelos povos precarizados historicamente no nosso país.

Suas estratégias de sobrevivência ao assassinato e exploração coloniais – como a formação de quilombos, a incorporação de elementos católicos às suas matrizes religiosas, a adaptação de seus vocabulários, a utilização de técnicas de construção arquitetônica e de objetos, de manejo de solo, etc. (Jecupé, 2020; Martins, 1997; Nascimento, 2021a e 2021b) – provaram-se importantes e promissoras enquanto tática poética, política e clínica no enfrentamento das condições manicomiais. Contra o poder colonial, manicomial (que sobreviveu sob a forma de racismo, misoginia, fobias diversas, etc.), a guerra fez-se necessária. Guerra que tomou forma de conflito armado, mas também de música, dança, comida, festa.

Reconheci que a escolha ética dos povos subalternizados no Brasil passa pela solidariedade e coletividade. Não deixa de fora dos valores intrínsecos à sobrevivência a vivência do lúdico e do prazer. Por causa dessas características, percebo em Exu o signo da ética antimanicomial praticada nesse trabalho de cuidado brincante. Exu, divindade iorubá dos caminhos e encruzilhadas, orixá mensageiro que se desenrola em mais de uma dezena de variações de si (Simas; Rufino; Haddock-Lobo, 2020). Sua ética comporta as cores – as nuances, as variações de uma mesma existência.

Sob uma perspectiva exusíaca (Simas; Rufino, 2018), a ética da diferença (Teixeira, 2019) instaura uma possibilidade de encantamento do mundo. Neste mundo encantado, cabe a loucura e cabe também a variação de estados de si, incluindo um estado lúdico, brincante, a ser incorporado também pelo texto acadêmico. As dissonâncias não são

mais do que estados de encruzilhamento da existência. Na mesma direção ética, Pombagira, enquanto entidade feminina da umbanda, afirma-se como potência de vida e prazer.

A CorPoÉtica é uma convocação à roda. Ela pede um corpo inteiro, que suporte ficar lado a lado com outros corpos inteiros. Que se disponha a fazer com que seu umbigo se encontre com o umbigo de outros, ou que esses outros façam o convite à umbigada. É repleta de espaços ocupados e vãos, é feita de presenças e ausências. Quando tudo isso dança, ali está a saúde.

Como a encruzilhada que é, a CorPoÉtica é o corpo brincante e desviante das normas, é ética de guerra contra o desencantamento do mundo, é poética de “restauração de conhecimentos e memórias cindidas pela versão colonial da história das danças populares e da loucura no nosso país” (Gomes, 2021, p. 158).

O enigma desvendou-se na rua, em roda, na roda, no meio da encruzilhada. Ali, ouço vozes, acompanho ou me perco nos cantos. Tropeço nas letras. Indo e voltando, por deslumbramento ou por ousadia, convoco a roda, corpo a corpo, para a umbigada.

E dançamos.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Maria. Dançando contra o Estado: análise descoreográfica das forças em movimento entre os caboclinhos de Goiana/Pernambuco.

Revista Ñanduty, Dourados, v. 5, n. 6, p. 146-166, 2017.

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007 (digital).

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.); LOPES, Goya (il.).

Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46 (digital).

FAGUNDES, Igor. **Viral**: dança & outras disseminações. Guaratinguetá: Penalux, 2021.

FAGUNDES, Igor. **Macumbança**: poesia música dança. Guaratinguetá: Penalux, 2020.

FAGUNDES, Igor. **pensamento dança**. Guaratinguetá: Penalux, 2018.

GOMES, Daniela de Melo. **Textando (an)danças antimanicomiais ou uma CorPoÉtica das ruas**. Dissertação (mestrado em Dança). 176f. Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020 (digital).

LEWINSOHN, Ana Caldas. **O ator brincante no contexto do teatro de rua e do cavalo marinho**. Dissertação (mestrado em Artes). 164f. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. **Um convite à dança**: performances de umbigada entre Brasil e Moçambique. Tese (doutorado em Artes Cênicas). 302f. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARTINS, Leda Maria. Corpo, encruzilhadas de saberes [prefácio]. In: TAVARES, Júlio César de. **Gramáticas das corporeidades afrodiaspóricas**: perspectivas etnográficas. Curitiba: Appris, 2020, não paginado.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras** (Santa Maria), Santa Maria, v. 26, p. 55-71, 2003.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário do Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MOREIRA, Andressa Urtiga. **“Brincante é um estado de graça”**: sentidos do brincar na cultura popular. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde,

Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra (1985). In: RATTTS, Alex. **Uma história escrita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021a (digital) ll. 1824-2015.

NASCIMENTO, Beatriz. Zumbi de Ngola Djanga ou de Angola Pequena ou do Quilombo do Palmares (1976). In: RATTTS, Alex. **Uma história escrita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021b (digital) ll. 1105-1212.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção dos Iorubás na África Ocidental: reflexões e apontamentos acerca do papel da história e da tradição oral na construção da identidade étnica. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 27, n. 1/2/3, p. 141-179, jan.-dez. 2005.

OLIVEIRA, Andréia Machado; RICHTER, Indira Zuhaira. Cartografia como metodologia: uma experiência de pesquisa em artes visuais. **Paralelo 31**, n. 08, p. 28-38, jul. 2017.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos (2002). **A invenção das mulheres**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021, p. 26-66.

RIBEIRO, Ruth Silva Torralba. et al. A dança como política do encontro com pessoas e lugares. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 2, p. 143-151, 31 ago. 2017.

ROLNIK, Suely. **Subjetividade em obra**: Lygia Clark, artista contemporânea. São Paulo: sem editora, 2002. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjemobra.pdf>. Acesso em 24 set. 2020.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO Luiz; HADDOCK-LOBO; Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

TEIXEIRA, Thiago. **Inflexões éticas**. Belo Horizonte: Senso, 2019 (digital).



APRESENTAÇÃO DE
**Entrevista de Steve Paxton,
de Andrea Jabor**
POR **Carolina Natal**

Leio a entrevista de Steve Paxton, mediada por Andrea Jabor, e me sinto conectada com uma percepção que nos remete a uma organização de movimento atravessada pela mediação entre corpo e mundo.

Ao compartilhar suas memórias, Paxton nos leva à experiência da sensação da gravidade ao narrar, por exemplo, que voava com o seu pai, piloto de pequenos aviões. Outros relatos reforçam a impressão de Paxton sobre o imprevisível e permanente “peso” da força gravitacional. Identifico, a partir dessas memórias em imagens, a potência da relação entre o impacto de suas experiências cotidianas com sua pesquisa em dança.

Ao voar, o corpo é deliberadamente introjetado para um espaço de percepção em que se é capturado por uma força, um fluxo de energia que mobiliza sensações no corpo e que te permite entrar em relação com algo outro que não seja você mesmo. Na medida em que o corpo permite um contato com esse outro, algo novo se constrói. Flutuar. Sensação do fluir. Um Acontecimento. Permanecer. É aqui que me encontro com a ideia do Contato-Improvisação. É sobre esse lugar que imagino que Steve Paxton transita.

O Contato se dá na perspectiva de uma percepção primeiramente do contato consigo mesmo, na busca de um corpo livre de moldes, estéticas ou estereótipos. Penso que a imagem do voar resgata essa essência, assumindo uma identidade corporal que se associa à palavra liberdade. Não se trata de uma liberdade aleatória, assim como a improvisação

também não é, mas a afirmação de um corpo que não é programado gestualmente para as repetições que podem condicioná-lo, adestrá-lo, tornando-se presos a si mesmo, como ele mesmo cita: “pessoas privadas de uma produção sensorial normal”.

É nessa lógica de observação de experiências entre o corpo e o mundo que a pesquisa de Paxton aparentemente se lança desde cedo. Criar espaços para o corpo que apontem possibilidades. É pensar além. Para ele, é a imagem do horizonte. O voo, neste sentido, é o lugar onde a imensidão do macro afeta profundamente a relação com o próprio ser, no micro.

Corpo e mundo criam memórias e afetos. Para Paxton, o ambiente urbano é tido como uma “depravação sensorial”, como um lugar que restringe. Nesse sentido, entendo que para esse artista a questão sensorial é urgente: uma convocação iminente a atentar-se aos sentidos. Não é à toa que uma de suas pesquisas corporais, denominada “Estudos para ficar em pé”, parte de uma observação profunda do movimento interior, um convite para sentir o “deslocamento do peso pela imaginação.”

Paxton denominou esses estudos de “Pequena Dança”, o que nos conduz ao contato com o micro, com as sensações internas. Chamou-me a atenção, ainda, que a narrativa desta “Pequena Dança” contempla a seguinte frase: “Imagine, mas não o faça.” É ativar um estado de movimento que permanece na ordem da sensação.

Penso, então, que para Paxton a gravidade resgata, entre outros, uma experiência sensorial que aciona potência para novas possibilidades e, assim, a liberdade para outros voos.



Entrevista com Steve Paxton
Andrea Jabor

Steve Paxton nasceu no Arizona, em 1939. É conhecido como o criador da técnica **Contact Improvisation** (CI), no início dos anos 1970, junto com um grupo de estudantes que incluía Nancy Stark Smith¹. Pertenceu ao Judson Dance Theatre² e fundou o grupo de improvisação Grand Union, em 1970. Antes disso, estudou e trabalhou como bailarino da companhia de Merce Cunningham.

O Contato-Improvisação, ou Improvisação por Contato, é uma forma de improvisação em dança que estabelece pontos de contato físico como partida para a improvisação e a exploração no movimento. Uma dança a dois que surge a partir do toque e da prática de dar e receber o peso do corpo, tomando consciência dos vários efeitos desta troca. A dança surge guiada pela troca de peso e energia (KI) criada entre os corpos.

Atualmente, Steve Paxton mora numa fazenda em Vermont, Estados Unidos, e viaja pelo mundo, apresentando-se e ministrando workshops.

Numa manhã quente e ensolarada de fevereiro de 2006, tive a oportunidade e o grande prazer de receber Steve Paxton para uma longa entrevista sobre sua história, sua formação e sobre quais seriam os principais desdobramentos do Contato-Improvisação. Como está o

1 Nancy Stark Smith era aluna da Oberlin College e foi parceira de Paxton por longos anos. Até hoje ela ensina Contato-Improvisação (www.nancystarck.com).

2 O Judson Dance Theatre foi um coletivo de artistas que criou um grande celeiro da improvisação no final dos anos 1960, em que um universo de descobertas fez brotar o pós-modernismo na dança, nos Estados Unidos.

CI e para onde caminhou essa técnica que ele criou e que se difundiu mundo afora?

O texto que segue é uma síntese com os principais pontos dessa entrevista.

ANDREA – Fale-me um pouco sobre a sua infância e educação.

STEVE – Nasci em Phoenix, no Arizona, onde vivi até os 4 anos de idade.

Morei em uma pequena casa branca de estuque com um pequeno terraço na frente, um jardim de rosas na lateral e uma cerca de loureiro rosa de seis metros ao redor. Era um mundo cercado por apenas essa família e pela vida do bairro. Eu tinha uns 5 anos de idade quando nos mudamos para uma outra cidade do Arizona, onde entrei para a escola. Com a Segunda Guerra Mundial, meu pai foi convocado para servir nas forças armadas, juntando-se aos fuzileiros navais e partindo para a guerra. Minha mãe precisou arrumar um emprego e tive que passar meus dias numa creche, o que fiz até completar nove anos. Meu pai voltou e conseguiu um emprego em um aeroporto. Ele estava aprendendo a pilotar e me levava para voar. Acredito que isso tenha sido importante para o Contato-Improvisação, pois em pequenos aviões voa-se e faz-se acrobacias, o que provavelmente me deu um bom sentido de espaço tridimensional. Nessa época eu tinha 6 ou 7 anos.

ANDREA – Você se lembra dessa experiência fisicamente?

STEVE – Lembro. E ela me levou à minha paixão por parques de diversão, montanhas russas e tudo mais. Todas as vezes em que estou em um desses brinquedos, sinto a mão do meu pai na direção.

ANDREA – Então, dos 7 aos 9 anos você ficava bastante ao ar livre?

STEVE – Sim, eu era livre e sozinho desde pequeno, e passava meus dias como eu bem entendesse: brincando no campo, escalando pedras, brincando nos desfiladeiros, subindo em árvores... Eu também corria rápido e tinha boa coordenação. Nos mudamos três vezes dentro no estado do Arizona. Foi em Flagstaff que aprendi a andar a cavalo. Como não tinha meu próprio cavalo, acabei caindo muitas vezes! Essa é uma experiência bastante física e, de certa forma, se relaciona com o Contato-Improvisação.

ANDREA – Quando você começou a dançar? Quais foram suas primeiras influências?

STEVE – O meu envolvimento com a dança vem de filmes antigos. Eles são um tanto quanto responsáveis por isso. Quando eu tinha uns 15 anos, uma namorada me levou para uma aula de dança da Graham³ e logo alguns professores, incluindo a Graham, passaram a me usar em suas companhias. Eu era um dos únicos meninos que eles tinham. Eu gostava dessa posição privilegiada. E, finalmente, peguei uma carona para sair da cidade e ir até a costa leste. Escrevi para o American Dance Festival (ADF)⁴ pedindo uma bolsa e, como eles nunca me responderam, decidi ir até lá. Bati na porta e perguntei: vocês vão me dar uma bolsa ou não?! Eles me olharam e provavelmente pensaram que alguém que cruza todo o país deve estar muito interessado. Então eles me deram uma bolsa de trabalho, o que me colocou no mundo da dança.

ANDREA – Você estava bastante determinado? Você sabia que queria dançar?

STEVE – Quanto mais eu me envolvia, mais eu gostava. Gostava do que estava vendo. Naquela época, vários trabalhos sérios estavam acontecendo. Graham ainda estava viva, Doris Humphrey⁵, José Limón⁶ ainda estavam vivos. Paul Taylor⁷ estava começando, Merce Cunningham estava lá, entre muitos outros. Na época em que cheguei,

3 Martha Graham (1894-1991) foi a grande precursora da dança moderna americana. Fundou sua companhia e criou uma técnica que leva seu nome, baseada em princípios de contração e expansão.

4 O ADF sediou e fomentou toda a geração da dança moderna nos Estados Unidos. Fundado em 1934, em Bennington, é hoje uma das mais importantes referências para a dança norte-americana.

5 Doris Humphrey (1895-1958) foi uma das fundadoras da dança moderna. Explorou os princípios de queda e recuperação do movimento na gravidade. Fundou a companhia Humphrey-Weidman de dança moderna.

6 José Limón (1908-1972) foi bailarino e coreógrafo pioneiro na dança moderna. Nasceu no México e se mudou para Nova York em 1928. Estudou com Doris Humphrey e Charles Weidman. Fundou sua companhia em 1946 e criou a técnica Limón de dança moderna (<http://www.limon.org/home.html>).

7 Paul Taylor (1930) é considerado um dos grandes coreógrafos norte-americanos do século XX. Dançou com Merce Cunningham, Martha Graham, e George Balanchine, e em 1954 fundou a Paul Taylor Dance Company. Coreógrafos como Twaly Tharp e David Parsons dançaram em sua companhia.

os mestres da dança moderna estavam no auge. Havia muito a ser descoberto e coisas incríveis para se ver. Esse foi o começo dessa parte da minha vida, da qual não me distanciei. Ainda continua acontecendo.

ANDREA – Li um artigo sobre CI que argumentava que os anos 1950 e 1960 trouxeram toda uma liberdade corporal importante para os anos 1970. Essa liberdade que veio através das crianças dessa época, que cresceram sob a influência dos bambolês (*hula hoops*), do rock and roll, das danças rítmicas e do Elvis Presley. Eram muitos movimentos de quadril. O artigo sugere que a liberação sexual ocorrida nos anos 1970 estaria ligada a tudo isso.

STEVE – Acho que sem a pílula anticoncepcional, só o *hula hoop* não bastaria! (risos). Na sociedade, os movimentos da coluna e da pélvis eram muito contidos, como, por exemplo, em danças de certas classes sociais. Eram movimentos que possuíam uma forma mais rígida, mas só na superfície, porque se olharmos para o *jitterbug*⁸ e para a dança dos negros que ocorriam na mesma na época, das quais os brancos também participavam, essa rigidez era bem menor, já que tudo isso solicitava movimentos de coluna e de pélvis que finalmente chegariam à vida cultural dos brancos nos anos 1970. Foi necessário todo esse tempo para que as pessoas conseguissem se soltar (risos)! E o surgimento da pílula pode ter sido o que finalmente quebrou os tabus que o mundo dos brancos mantinha para suas filhas virgens e para tudo o que se referisse à vida sexual. É interessante que você tenha mencionado isso, porque outra coisa que aconteceu nessa época foi a separação (*devolution*)⁹ na dança de casais. Dos anos 1950 em diante, as pessoas passaram a dançar isoladas. Juntas, porém isoladas, mais como indivíduos do que como uma dupla. Então, quando o Contato apareceu, de certa forma, achei que o mundo havia esquecido da dança a dois, como a que eu aprendi no Arizona. *Dançar* e ao mesmo tempo *tocar* representava algo de

8 Dança criada pelos negros norte-americanos, extremamente ágil e veloz.

9 *De-volution* sugere a ideia de de-evolução, ou evolução regressiva.

muito valor para nós. Não achava que o isolamento fosse algo tão interessante assim. É curioso, porque você não alcança a liberação enquanto estiver atado a uma outra pessoa – direita, esquerda, direita, esquerda –, mas, da mesma forma, algo se perde com essa liberação. Perdemos o abraço, perdemos uma chance de tocar e de sentir certa intimidade física que poderia ser comprometedora sem ser abertamente sexual.

ANDREA – Quais são as origens do CI? Você partiu da ideia de retomar a dança a dois, ou o Contato surgiu a partir de um acontecimento social e da pesquisa de movimento?

STEVE – As linhas são muito complexas para traçá-las com simplicidade. Eu já estava pesquisando a improvisação e não entendia o que a palavra significava. Não tinha percebido que talvez não tivesse nenhum significado real (risos)! Precisamos de palavras como essa, que, na verdade, não significa nada! Elas indicam em vez de significarem. Mas eu estava procurando um significado. Eu estava trabalhando com outras pessoas que saíram da companhia da Yvonne Rainer¹⁰, por volta de 1970, para [entrar em] uma companhia de improvisação, a Grand Union, um grupo de coreógrafos improvisadores. Estávamos, então, buscando, o tempo todo, formas de improvisação. E eu me dei conta daquilo que havia chamado de *contato-improvisação* durante várias vezes com aquele grupo, e achei que essa seria uma forma interessante. Eram os vestígios ou alguns dos vestígios do período Judson¹¹, que havia se concentrado, uma década antes, em investigar a forma na dança, no espaço e no tempo. Portanto, eu ainda estava nesse mesmo caminho. Eu ainda estava investigando a forma. Então, peguei essa forma e, quando tive a oportunidade, comecei a utilizá-la. Descobri que precisava de ferramentas que os dançarinos que eu encontrava nas universidades não possuíam. Eles não tinham a habilidade para rolar, por

10 Yvonne Rainer (1934), norte-americana, é coreógrafa que também faz cinema. Tem um trabalho muitas vezes provocador e experimental. Foi uma das organizadoras do Judson Dance Theatre nos anos 1960 e, quando saiu, fundou sua própria companhia.

11 Judson Dance Theatre.

exemplo. Eles conseguiam cair no chão de forma graciosa, mas isso não levava a nada. Eles caíam e lá ficavam, graciosos. Para mim, a ideia de rolar era óbvia por causa dos meus treinamentos de ginástica. E, naquela época, começo dos anos 1970, a companhia de Cunningham me levou para uma turnê mundial, e nós acabamos indo para o Japão, onde fui convidado para assistir a uma demonstração de Aikido. Quando voltei para Nova York, comecei a estudar Aikido, pois ele trazia uma forma fascinante. Nessa época, nos anos 1970, eu já havia experimentado e estudado muitas coisas. E eu comecei a perceber que qualquer coisa que você colocasse em contato com seu corpo acabaria sendo sintetizada em uma grande massa aderente. Então, Aikido, Graham, balé, Cunningham, Limon, as experiências dos meus amigos (Yvonne Rainer, Trisha Brown, David Gordon), todas essas influências, mais Aikido, tai-chi e yoga fizeram e me deram uma mente diversificada de movimento. Além da ginástica, dos voos, e da montaria em cavalos etc.

ANDREA – Quão diversificado você acha que é nosso treinamento hoje em dia?

STEVE – Eu acredito que em qualquer situação urbana haverá menos diversidade em relação às solicitações do corpo. Acredito que o corpo sofre muito num ambiente urbano. Inclusive, de certa “depravação” sensorial! Certamente, a rigidez no espaço virá de um ambiente urbano. Você se acostuma com o mapa da cidade, com o bairro. Isso passa a ser a sua ideia de espaço. Portanto, me questiono sobre meu passado e as primeiras influências que tive por me mover em amplos espaços! Não sei exatamente o que isso causou em mim, mas acredito, apenas, que o fato de eu ter visto vastos horizontes me foi muito importante. Quando se pensa em possibilidades, surge a imagem do horizonte. É como quando você já esteve no mar. Você tem a sensação de que há uma quantidade ilimitada de coisas a serem exploradas. Acho que essa foi uma influência importante.

ANDREA – Você acha que as pessoas têm dificuldade em se perceber? Em perceber o mundo interior e o mundo exterior? Será que o fato

do ambiente urbano diminuir a habilidade de sentir leva as pessoas a terem uma capacidade limitada de mudar?

STEVE – Você está me fazendo uma pergunta bastante importante pois leva a uma grande questão. Talvez os conceitos de busca interior e de busca exterior sejam ambos infinitos e uma mesma coisa. Talvez o exterior condicione o interior a um nível que nunca tenhamos apreciado porque, em nossa cultura, estamos tão interessados no indivíduo (*self*), que não nos misturamos com o ambiente, nem com o outro, como acontece em outras culturas. Nós somos o que somos, e temos que lidar com esse *background*. Acredito ter sido influenciado por dois autores e pessoas ligadas ao movimento: o primeiro foi Rudolf Laban¹², que percebeu que as pessoas que trabalhavam em fábricas, em atividades repetitivas, ficavam presas a um mesmo modo de movimento, por um longo período de tempo, e, por isso, eram privadas de uma produção sensorial normal. Para Laban, essas pessoas, provavelmente, não atingiriam a maturidade plena. Para ele, quando o movimento da vida das pessoas era repetitivo, seus cérebros e naturezas emocionais não se desenvolviam. Essas pessoas não atingiam seu completo potencial porque estavam constantemente fazendo apenas uma coisa. Usavam uma pequena fração de si mesmas para a maior parte das suas vidas. Se ele estava certo, o que acredito, então nós somos o resultado daquele tipo de programação de seres humanos. Portanto, se queremos saber por que as coisas parecem estar indo tão mal, talvez seja porque existem muitas pessoas que não tiveram a chance de atravessar seu completo florescer. Elas foram reprimidas de forma bastante confortável durante muito tempo de suas vidas. O outro autor foi John Gardner, que era o editor da revista *Look*. Nos anos 1960, me deparei com um artigo que ele escreveu, chamado *Education and*

12 Rudolf Laban (1879-1958) foi um dos grandes nomes da dança na Europa. Artista, bailarino e teórico da dança, seu trabalho estabeleceu os fundamentos para a Análise de Movimento Laban (LMA); criou o sistema de escrita em dança (Labanotation), além de contribuir com muitos outros desenvolvimentos interessantes para a dança no século XX.

Ecstasy (Educação e êxtase), que evoluiu para um livro. Ele havia sido requisitado para encontrar professores de excelente qualidade nos EUA. E, então, começou a observar todo o sistema educacional e a perceber que estávamos educando para enquadrar as pessoas no vasto organismo que chamamos de sociedade. Tornamo-nos, essencialmente, orientados pelo negócio (*business*) na nossa educação, e gradualmente fomos perdendo outros aspectos educacionais. Ele estava muito conectado com a teoria de Laban, a meu ver. Em vez de educarmos as pessoas para operar uma máquina como, por exemplo, através da datilografia, ou nas diversas etapas de uma linha de montagem, dirigindo carros, ou seja, todas as máquinas com as quais nos relacionamos, deveríamos tentar desenvolver um tipo de educação extática, em que as pessoas desenvolvessem a capacidade de se sentirem realmente bem com o mundo e com o trabalho que exercessem.

ANDREA – Qual a sua prática hoje em dia? Como você treina seu corpo e sua mente, e do que é que você precisa?

STEVE – Preciso de exercícios lentos e que alonguem bastante. Em 1986 eu elaborei uma série de exercícios derivados do Contato, que chamei de “material para a coluna”. Estes são, basicamente, meus exercícios.

ANDREA – Você publicou esse material?

STEVE – Não, mas pretendo publicá-lo. É que tudo isso leva muito tempo (risos). É um longo e lento trabalho, com adaptações suaves ao corpo e sessões frequentes de respiração.

ANDREA – Quando você cria seu trabalho de dança, de onde você acredita que ele surge?

STEVE – Eu tento criar um espaço vazio em meu cérebro e tento mantê-lo vazio, e, eventualmente, há alguma coisa que não me deixa e que se torna o começo da dança. Pelo menos, essa tem sido minha prática. Pode ser que mude.

ANDREA – Então se trata daquilo que permanece?

STEVE – Apesar do esforço em me livrar disso... (risos) Tento deixar esse espaço vazio na minha cabeça, que chamo de “nova dança”, que

vai permanecer ali durante alguns meses. Eventualmente, alguma coisa se instala na minha mente. Então, todas as vezes em que penso na nova dança, esse elemento virá junto, não será mais um espaço vazio. Assim, inicia-se um processo de composição.

ANDREA – O que realmente permanece? Esta célula é um movimento, uma energia ou uma ideia?

STEVE – Pode ser qualquer uma dessas coisas.

ANDREA – No processo de composição de uma peça, você usa a improvisação?

STEVE – Não apenas a improvisação. Também componho usando várias formas. Mesmo a parte improvisada precisa de diferentes tipos de estrutura, para que eu não esteja improvisando a mesma improvisação de novo. Tento trabalhar da forma mais rigorosa possível. Comecei a fazer uma improvisação para as variações de Goldberg, em 1986, na mesma época em que comecei a desenvolver o “material para a coluna”. Não liguei as duas coisas. As performances de Goldberg eram para ser desestruturadas, pois eu estava estruturando muito as coisas e queria experimentar a desestrutura por um certo tempo. De qualquer forma, da improvisação formal para a estrutura não é um salto tão grande assim. Elas certamente não estão isoladas uma da outra.

ANDREA – Lembrando agora do *Magnezium*¹³, quanto dali ainda faz parte do seu trabalho?

STEVE – Acho que tudo é muito cármico. A vida artística talvez seja mais cármica do que a vida real. Não sei. É como se as mesmas leis se aplicassem.

ANDREA – E o “material do ficar em pé” (*standing material*)?¹⁴

13 *Magnezium* foi a primeira apresentação considerada como Contato-Improvisação, apresentada em 1972 por um grupo de estudantes da Oberlin College, em Ohio, nos Estados Unidos, e liderada por Paxton.

14 Um dos exercícios semanais do contato, descrito na entrevista “Drafting Interior Techniques”, da revista *Contact Quarterly*, é o que Paxton chamou de “pequena dança”, derivada dos estudos sobre ficar de pé. Esta “pequena dança” é feita de ajustes inconscientes que o peso faz para manter-se em pé e ao imaginar-se em movimento. A “pequena dança” nos dá a consciência do interior do corpo, onde podemos observar o movimento microscópico no interior, a possibilidade de sentir o efeito do movimento e o deslocamento do peso pela imaginação.

STEVE - Eu ensinava o “ficar em pé” antes de começar com o Contato-Improvisação. Já fazia alguns anos que eu dava aulas do “ficar em pé”, e por isso esse material foi tão bem desenvolvido.

ANDREA - O contato externo leva ao contato interno? Se você trabalha através do toque, ao tocar alguém você terá acesso a essa pessoa ou é necessária certa diretriz?

STEVE - É interessante tentar se distanciar de um modelo de interior *versus* exterior, pois uma vez que se estabelece um contato de toque, é muito difícil dizer o que é interior ou exterior a si mesmo. Você tem uma forma de entrar em contato com a força de alguém, por exemplo, e uma forma de entrar em contato com o peso de uma pessoa, ou ela tem uma forma de tirar o peso de você mesmo ou do seu próprio suporte. Então, pelo menos para certas partes da sua identidade, você não é mais exclusivamente o seu usuário. Se alguém recebe seu peso, você não o controla mais. Isso é o que eu chamo de “dar o seu peso”.

ANDREA - Quando separamos a dança da música e começamos a trabalhar com a dança como um elemento próprio, algumas vezes você percebe que depois as pessoas têm dificuldade em coordenar-se com música ou com um ritmo exterior. Acha que essa é uma questão de peso?

STEVE - Existem aquelas pessoas que estão tão presas ao ritmo que não conseguem nem sair e nem conseguem mudar para outro ritmo ou ficar arrítmicas. Como jovem dançarino da companhia Cunningham, dançava ao som da música de Cage. Portanto, estava dançando em espaços imensamente diferentes. A dança continuava a ter o mesmo nome. Mas se você muda o espaço de uma dança, com certeza ela não é mais a mesma dança. E a música também mudava a cada apresentação. Neste caso, se você muda a música, o que afeta o tempo da percepção do acontecimento, com certeza a dança não é a mesma. Mesmo assim, continuamos a chamá-la de dança, e continuamos capazes de realizar aquela dança dentro dos segundos da divisão temporal. E, apenas através de um treinamento do movimento, toda a companhia operava para fazer com que a

dança surgisse em 10 segundos ou 15 segundos, independente do espaço. Eu não conheço muitos bailarinos treinados com música que consigam fazer isso. Na verdade, eu achava aquilo incrível. Como podemos repetir isso indefinidamente? Quando olhamos para o padrão geral da dança moderna, percebemos que houve uma verdadeira invenção no século XX. Talvez Cunningham fosse pós-moderno, mas não acho que haja outro pós-moderno. Acho que este termo era uma conveniência dos críticos, pois acredito que a ideia moderna ainda esteja acontecendo, o que tem alguma coisa a ver com a dança que permanece no seu próprio tempo, que é o que moderno significa.

ANDREA – Você organizou o Contato-Improvisação como método. Você escreveu sobre ele?

STEVE – Não acredito que as palavras sejam o melhor veículo para explicar o Contato-Improvisação. Escrever sobre ele é um grande esforço que estará sempre sujeito a diferentes interpretações. O que acontecerá quando a interpretação for realmente inocente, ao contrário da que conhecemos agora? Acho que o lugar mais propício para transmitir a informação é o estúdio de dança.

ANDREA – Você precisa criar uma forma para improvisar? Em relação à criação de métodos e modos de trabalhar com a improvisação, quais são as formas interessantes de composição, para improvisação?

STEVE – Se você não sabe o que está improvisando, suponho que você esteja agindo inconscientemente, ou fazendo algo que não sabe o que é. Em primeiro lugar, cada um tem uma relação própria com a improvisação. É preciso começar por aí. Em segundo lugar, tenho visto propostas, ideias de improvisação, como os jogos, por exemplo, que por não serem considerados uma forma de arte, não eram antes considerados estruturas de improvisação. Nós criamos formas de improvisação o tempo todo, em nossas vidas. Eu não tinha como verificar isso quando era estudante, não havia nenhum estudo específico sobre a improvisação. Agora existem. Espero que isso signifique que as escolhas da coreografia formal sejam mais claras e mais dinâmicas também. Se você tem um conhecimento melhor

de como o *espectro* do movimento pode ser organizado, então ele pode ser organizado mais fácil e racionalmente.

ANDREA – Você teve algum *insight*, recentemente, sobre as estruturas essenciais de movimento?

STEVE – (silêncio) Quando se tem afeição por algo e se está conectado a uma forma como o Contato, você tende a ver tudo sob esse prisma, o que significa que a maior parte do meu pensamento se estrutura em termos do Contato. Não acho que ultimamente tenho tido revelações desse tipo. Chegou uma certa hora na improvisação, e na minha vida também, em que talvez eu não quisesse mais influenciar tanto assim a mim mesmo. Não acho que essas revelações venham do fato de eu ficar me pressionando. Acho que elas surgem da observação. Então, aderi ao modo de observação. Tento não me pressionar. Estou observando meu próprio movimento e, ao mesmo tempo, tentando ver como ele interage com o exterior. Sou o único instrumento que possuo, e é uma situação tão esquisita que muitas vezes tento me surpreender não olhando para mim mesmo. É um quebra-cabeça louco (risos). E estou seguro de que todo mundo faz isso também, só que eu faço isso como profissão. É meu trabalho (risos). Como faço para tirar férias? Eu quero dar um tempo! É um problema dos bailarinos. Essa impossibilidade é tão estranha quanto a ideia de transformar um corpo em um instrumento, e a dança vem fazendo isso há bastante tempo. O que eu vinha fazendo antes de começar a pensar sobre tudo isso era transformar o corpo em um instrumento de improvisação. Mais uma vez acho que é essa disputa com o ambiente urbano. Acho que o mundo urbano é uma das ideias mais estúpidas que o ser humano já teve, quaisquer que sejam as razões inteligentes por trás desse desenvolvimento. Acho que a civilização se tornou, realmente, uma decepção para o planeta! E, conseqüentemente, para nós também. Portanto, acho que estou mais interessado em buscar as razões disso. Como podemos mudar isso? Qual o caminho que a próxima geração pode tomar para mudar isso? Não sei...

ANDREA – Para finalizar, você poderia falar um pouco sobre o desdobramento do CI nos dias de hoje?

STEVE – Eu gostaria de mencionar algumas coisas após a primeira explosão do Contato, nos anos 1970. Nos anos 1980, uma dupla chamada Alito Allesi e Karen Nelson começou a desenvolver coreografias repetíveis a partir de material do CI. Eles utilizaram isso para trabalhar com pessoas com deficiências. Me parece que foi mais um desenvolvimento social do que um desenvolvimento de movimento. Eu também comecei a trabalhar com deficientes e fiz, durante alguns anos, workshops para pessoas que não podiam enxergar, na Inglaterra. Essa foi a *Touchdown Dance*, uma evolução para mim porque me fez repensar como ensinar. Percebi que eu era um professor visual, que ensinava por meio de exemplos e que tudo isso não funcionava para as pessoas cegas. Portanto, essa experiência foi um importante desenvolvimento para o meu trabalho. Durante todo esse processo, houve uma corrente no treinamento do Contato-Improvisação que veio da prática com Aikido, incluindo sua forma de rolar. Desde o começo do Contato-Improvisação eu pensava num modo de ensinar esse rolamento. Acho que agora eu entendi. Era um problema e acho que o solucionei em São Paulo, finalmente, depois de não sei quantos anos trabalhando com isso... Você vai acumulando pedaços de informação, pouco a pouco. Mas a experiência com os cegos envolvia encontrar um modo como explicar para eles, em primeiro lugar, o que era o Contato. Por exemplo, como explicar coisas como o rolamento de Aikido? Como fazer com que se tornasse seguro para que todos eles tentassem? A segurança é um aspecto do meu pensamento nos treinamentos. Como torná-lo seguro? O alongamento do Aikido, o braço ki – entre outras coisas –, sempre foi algo que tentei ensinar, mas que é muito difícil de explicar para pessoas que não foram criadas na cultura japonesa, que não sabem exatamente do que estou falando. Na prática com os deficientes, em geral, Alito Allesi desenvolveu uma forma de trabalho cada vez mais comum, utilizando elementos corporais básicos, que todos compreendem, como respiração, gravidade, imobilidade e movimento. E acho que isso foi um grande passo no desenvolvimento do Contato. Utilizando esses elementos,

ele pôde elaborar um extenso workshop para pessoas que agora improvisam e fazem Contato-Improvisação, independentemente do tipo de deficiência que possuem. Então, em um mesmo estúdio ele trabalha com pessoas cegas, com paralisia cerebral, com paralíticos e com outros tipos de deficiência¹⁵.

Ouvi a Lisa Nelson¹⁶ afirmar – e eu concordo – que o Contato-Improvisação não produziu muitos coreógrafos, o que, no começo, eu achei que fosse acontecer. Gostaria de mencionar que, em São Paulo, eu vi talvez a mais recente e talvez uma das mais extensas pesquisas de como utilizar os princípios do Contato-Improvisação em performances. As regras do jogo do CI parecem estar bem estabelecidas. Não há nenhuma autoridade governando ou outra coisa que possa mudar essas regras ou mudar seus parâmetros. Portanto, todo mundo está no mesmo comitê, no mundo todo: obedecer às regras (as que conheçam) e participar do jogo. É muito difícil mudar o jogo, uma vez estabelecido.

Portanto, o movimento de desenvolvimento do CI parece ter se dirigido a lugares como Buenos Aires e Tel Aviv, onde há momentos em que a sociedade está mais revolta por problemas sociais e políticos. Nesses lugares, muitas pessoas parecem precisar daquilo que o Contato oferece, isto é, essencialmente de uma relação de confiança com outro ser humano, em uma situação de estúdio, de certa forma isolada do mundo, em que diferentes regras se aplicam e todo mundo está jogando de acordo com essas regras.

Vi algumas pessoas dançando aqui em São Paulo¹⁷, e achei seus trabalhos tão extraordinários que pretendo levar vídeos do que está acontecendo no Brasil para os Estados Unidos. Lá, todos estão tão

15 Alito Alesi é fundador do Danceability (<http://www.danceability.com>).

16 Lisa Nelson nasceu em Nova York em 1949. Estudou na Julliard School na década de 1960, e na década seguinte passou a integrar o Work Group, companhia de Daniel Nagrin. Além de seu trabalho como coreógrafa, improvisadora e professora, também trabalha como videasta, utilizando esta linguagem nas suas investigações em dança. É coeditora da revista *Contact-Quarterly* e parceira artística de Paxton há mais de vinte anos.

17 Steve Paxton ofereceu um curso intensivo de dez dias no Estúdio Nova Dança, em São Paulo, em janeiro de 2006.

presos às regras do jogo (como eles as compreendem), que é muito difícil perceber que, através de bastante trabalho, outras coisas podem acontecer. Muitas pesquisas estão ocorrendo e superando, em alguns casos, o tipo de trabalho que está sendo realizado nos Estados Unidos.

Acredito que o mundo da dança está, em geral, “fraco” em inovações (refiro-me ao mundo ocidental). Fraco em inovações e forte em usurpar inovações. O contato e muitas outras coisas foram usurpadas. Penso na companhia de balé de William Forsythe, por exemplo, que é muito assistida. Esse público quer saber qual é a nova onda de movimentos que Forsythe produzirá com sua fantástica companhia e suas técnicas de balé, inserindo movimentos de hip hop ou *break dance*. Ele é muito bom sintetizando essas informações. Eu acredito que o mais forte, neste momento, é a síntese. O que quer que o Contato tenha para oferecer, provavelmente continuará a ser *o Contato*, do mesmo modo que a capoeira parece continuar a oferecer capoeira. As pessoas gostam das regras que recebem, e elas continuam a trabalhar com essas regras. Existem alguns novos jogos no mundo. Isso é tudo. A capoeira se tornou popular na Europa e nos Estados Unidos. O Contato se tornou popular na Europa e na América Latina, entre outros lugares.

Outra coisa que está acontecendo neste momento é que as pessoas estão assistindo a novos esportes extremos, em que as pessoas estão realmente testando seus corpos contra a natureza. Neste curso em São Paulo me referi ao *parkour*, que você não conhecia. Esse movimento teve início com um grupo de garotos parisienses que começaram a usar a cidade como uma corrida de obstáculos para treinar seus corpos. A cidade foi usada de uma forma diferente, os jovens a percorrem sem utilizar as calçadas e as ruas delineadas pelo mapa da cidade.

Acredito que a criatividade, ou o modo como você cria ou explora sua criatividade, é um elemento fundamental para o pensamento da improvisação. Você não pode dar a alguém a permissão para ser criativo. Eles precisam descobrir por conta própria. Talvez você possa ajudá-los a descobrir ou possa dar permissão para que experimentem novas coisas, mas não pode ensiná-los como serem criativos. Se seus alunos se espelharem no modelo do professor e não descobrirem o seu próprio modelo, ficarão

desorientados, pois terão perdido aquele olhar vital em relação ao próprio potencial – que, sem dúvida, é diferente do olhar do professor.

APRESENTAÇÃO DE
**Corpos híbridos,
de Laurence Louppe**
POR **Maria Inês Galvão Souza**

A apresentação de um texto produzido pela pesquisadora, historiadora e crítica da dança Laurence Louppe (1938-2012) é um desafiador convite ao exercício do pensamento. A autora é uma grande referência acerca dos modos de pensar/fazer a dança. Suas publicações, quando foram traduzidas para a língua portuguesa e chegaram ao Brasil, nos provocaram a observar e analisar, de forma contextualizada, diferentes aspectos da dança contemporânea. Louppe é autora de várias obras sobre dança, coreografia e performance, e sua escrita aborda questões estéticas, filosóficas e culturais relacionadas à arte do movimento. Algumas de suas obras mais conhecidas incluem *Poétique de la danse contemporaine* (1997), *Le corps en jeu* (1999) e *Danser la danse: L'évolution des mises en scène* (2006). Podemos afirmar que as produções de Louppe nos instigam a rever nossos posicionamentos, alterando significativamente nosso olhar sobre o passado, perspectivando, de certa forma, um futuro que se faz presente em pensamento e ação.

O artigo “Corpos híbridos”, traduzido por Gustavo Ciríaco e publicado na coleção Lições de Dança (n. 2), organizado por Sílvia Soter e Roberto Pereira (UniverCidade, 2000) e que integra essa nova coletânea organizada e publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ, levanta questões fundamentais para pensarmos atualmente os atravessamentos da formação de artistas da dança. Louppe aborda e aprofunda nessa obra os riscos e efeitos da mistura de técnicas e metodologias na formação de um artista do corpo que, a partir da década

de 1980, perdeu o sentido de um caminho formativo em uma linhagem específica. A autora problematiza o fato de artistas do corpo deixarem paulatinamente de buscar uma formação voltada para uma linguagem estética vinculada ao nome de um mestre ou mestra e, assim, não traduzirem em suas corporeidades dançantes uma assinatura relacionada a uma forma de pesquisa, a um conjunto de procedimentos que expressam uma determinada filosofia estética da dança.

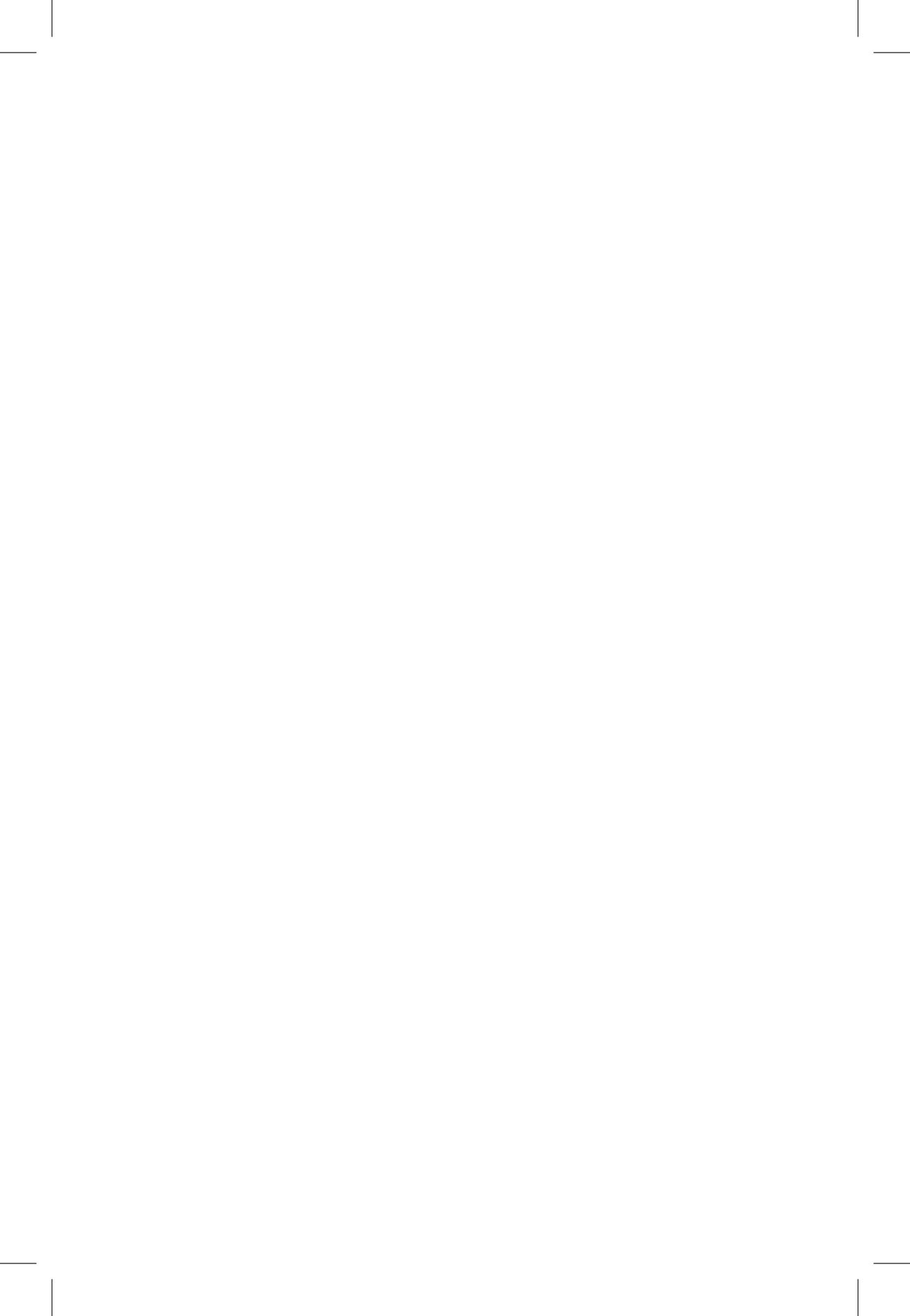
As obras dos “grandes” artistas citados no artigo de Louppe foram fundamentais na história da dança, pois suas abordagens metodológicas formativas e coreográficas tiveram um impacto significativo no pensamento da dança contemporânea; desenvolvendo estilos únicos e distintos, influenciaram novas concepções de dança, rompendo com ideias cristalizadas sobre o corpo, o espaço, o tempo e o movimento. As obras desses artistas foram criadas em contexto histórico específico, e suas abordagens foram influenciadas pelas questões culturais, sociais, econômicas e políticas da época em que viveram e trabalharam.

O texto nos provoca a pensar sobre o quanto a função do intérprete dançarino se ampliou para a ideia de um bailarino-pesquisador-intérprete-criador experimentador de seu fazer, trazendo ao mesmo tempo para os trabalhos de dança a necessidade de corpos plurais e criativos para a composição em grupo de uma obra. A formação pontual temporária de coletivos ou produções vinculadas a editais de fomentos também revelam a necessidade dos artistas de experimentarem o corpo a partir de uma diversidade de estímulos, criando corporeidades disponíveis para singulares e diferentes propostas estéticas. As produções artísticas contemporâneas em dança passaram a envolver mais frequentemente processos colaborativos entre coreógrafos, dançarinos, músicos, artistas visuais e designers, gerando obras multidisciplinares e híbridas. O uso da tecnologia também passou a ganhar destaque em muitas produções, sendo mais uma ferramenta para se pensar esse corpo expandido em suas técnicas de atuação. Todos esses trânsitos acabam pulverizando as formações dos artistas do corpo, fragilizando de certa forma a estrutura de uma formação corporal consciente de sua corporeidade, ou, como diz Louppe: “Os cruzamentos de estados de corpo não produziram,

de fato, uma polissemia, mas sim uma estranha maneira de se deslizar entre corporeidades incompatíveis”.

Podemos observar atualmente um movimento de retomada de assinaturas formativas e artísticas. As experiências em trânsito, em cruzamento, ainda prevalecem, mas atualmente há algo que vem condensando núcleos de pessoas interessadas em aprofundar conhecimentos somáticos, fundamentos de criação, pautas identitárias e movimentos artísticos populares para produções artísticas engendradas em saberes mais específicos e aprofundados.

Finalizo essa apresentação desejando que cada leitura dos pensamentos de Louppe seja como uma semente que possa aflorar um universo de questões que movam e expandam cada vez mais esse campo de estudos, atualizando e ressignificando as pesquisas sobre/com/pela Dança.





Corpos híbridos
Laurence Louppe

TRADUÇÃO: **Gustavo Ciríaco**

Que diferença há entre uma obra coreográfica de um “grande” mestre, como Merce Cunningham ou Trisha Brown, e as produções contemporâneas, sobretudo na França? Nos primeiros, não há apenas uma estética permanente, mas também um “corpo” construído à luz dos princípios criadores. Hoje em dia, ao contrário, a formação do bailarino é constituída por diversas correntes, além de participar de projetos pontuais, não apresentando portanto uma referência corporal constitutiva. Sem dúvida, essa situação é comum ao conjunto das práticas artísticas, mas ela pode também se revelar perigosa para o bailarino, pois se engaja como sujeito em sua prática¹.

Há algum tempo, falava-se de mestiçagem: mistura de fontes culturais, interpenetração das formas e dos gêneros artísticos etc. Um fenômeno que, aparentemente, dizia respeito também a dança, pela mistura cada vez mais corrente do teatro com a dança, por exemplo, pelas reciclagens de estéticas antigas ou extraeuropeias... Com certeza, não há nada particularmente problemático em relação a isso, contanto que a “mistura” não vá além de referências. Um espetáculo, por exemplo, pode associar movimentos herdados de Cunningham, práticas marciais e imagens de Kantor (esse foi o caso da corrente iniciada por François Verret). Pouco importa que a estética sob esses projetos, geralmente pontuais, seja “impura”, para

1 Este artigo foi publicado, originalmente, na revista *Art Press*, número 209, em versão bilíngue francês/inglês.

retomar a categoria exposta por Guy Scarpetta. Mas uma reserva se impõe: essas misturas funcionam apenas na superfície. Elas afetam unicamente o mosaico (ou seria o marketing?) que servirá para montar o espetáculo – o seu sistema de produção, por assim dizer.

Na realidade, todas essas misturas são ilusórias na medida em que o corpo do bailarino não for tocado. Como se sabe, não basta articular um gesto emprestado da dança indiana ou da dança barroca, ou combinar uma corporeidade neoclássica com as desestabilizações *à la* Limón (como, por exemplo, no trabalho de Forsythe), para que um discurso coreográfico se torne mestiço. Sabemos que este último não se limita apenas à enunciação formal de um “vocabulário” gestual, mas inclui uma filosofia do corpo, um trabalho sobre o tônus corporal etc. É todo o dispositivo qualitativo do bailarino, tudo o que o constitui em sua relação com o mundo que deveria, na verdade, ser objeto de mutações e de misturas. Isto pode levar uma vida inteira ou várias gerações, como quando os bailarinos de ritmos de jazz combinam a pulsação vertical, as síncopes barrocas ocidentais com a potência lateralizada dos apoios africanos. Desse modo, uma nova cultura é criada através de novos “modos”, e não há apenas a enunciação de figuras motrizes justapostas.

Operada dentro de prazos puramente conjunturais e dentro do quadro de uma vida profissional, a manipulação dos corpos, de acordo com critérios e referências variáveis, pode produzir resultados preocupantes que ultrapassam, de longe, a estética inofensiva da mistura de códigos: seja o caso de permanecermos no mimético, fazendo da dança uma espécie de autofiguração em que nada de interessante advirá; seja o caso de ultrapassarmos esse aspecto puramente formal e entrarmos nas instâncias reais do movimento. Neste último, a consciência do sujeito se fragmenta e dispersa as referências de elaboração do campo corporal. Podemos observar então, como é o caso hoje em dia, que não se trata de uma mestiçagem, mas sim de uma hibridação.

PERTINÊNCIA DA HIBRIDAÇÃO

A ideia de hibridação é muito mais perturbadora que a de mestiçagem. Nesta última, a mistura de sangue ou de raças engendra sujeitos mistos, não modificados em sua estrutura, mas enriquecidos pela acumulação de diferentes heranças genéticas ou culturais. Além disso, a mestiçagem evoca uma ideia de universalidade de acordo com uma abertura cultural de “bom-tom”, favorecida também pelas correntes globalizantes atravessadas pelas reflexões atuais sobre a alteridade, o pertencimento a grupos identitários e o diálogo eventual entre esses grupos. O híbrido escapa dessa tagarelice intercomunitária ou interminoritária, entre sexos e raças, não se situando em lugar nenhum – ele não é nada. Ele é, frequentemente, totalmente isolado e atípico, é o resultado de uma combinação única e acidental.

A hibridação funciona muito mais do lado da perda, age na nucleação dos genes, ao subvertê-los e deslocá-los. Ela pode criar uma relação não entre raças, mas entre “espécies” incompatíveis, dando origem a criaturas aberrantes, destacadas às margens das comunidades vivas. A hibridação evoca as figuras polimorfas imaginadas por Philippe Decouflé que participam, ao mesmo tempo, do mundo mineral, vegetal, animal e maquinal. O surgimento de tais morfologias compostas talvez não seja destituído de significação no que diz respeito ao mundo da dança em geral. 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 das zonas reconhecíveis da experiência corporal, a construção do sujeito através de uma determinada prática corporal torna-se, então, quase impossível.

A DANÇA DE AUTOR

Essa situação tem origens históricas. Houve, talvez no início dos anos 80, o que chamamos atualmente de perda das linhagens. Essas linhagens foram, até então, formadas através de uma corrente, ligando de

maneira contínua a elaboração de um estado de corpo com o conjunto de princípios estéticos e filosóficos de um grande criador (não apenas criador de espetáculos, mas também criador de corpos). Foi assim com todos os grandes mestres de dança da modernidade, de Mary Wigman a Cunningham, passando por Graham, Humphrey, Limón, etc.

O bailarino se construía de maneira coerente e pertinente através de uma prática, uma visão, em que ele podia encontrar a constelação de referenciais simbólicos dos quais o seu corpo era portador. Desde mais ou menos os anos 80, nasceu o que a dançarina-escritora-programadora Dena David (1993), em seu excelente artigo “O corpo eclético”, denomina de um corpo híbrido – aquele oriundo de formações diversas, acolhendo em si elementos díspares, por vezes contraditórios, sem que lhe sejam dadas as ferramentas necessárias à leitura de sua própria diversidade. Dena David vê, não sem razão, uma conexão entre o nascimento desse “corpo eclético” e a perda do ideal da *Gesamkunstwerk* (obra de arte total), citando Richard Wagner, em que a coerência dos materiais reunidos, inclusive a constituição dos corpos, parecia ir por si só. Perda essa em proveito do que ela chama de “a estética da era do satélite” (citando Rose Lee Goldberg), na qual a pulverização dos dados produz, por precipitação inesperada, obras pontuais, destituídas de qualquer permanência em sua referência.

Dena David vê ainda uma consequência da emergência dessa “dança de autores”: a reunião de elementos diversos que podem servir à elaboração de uma fantasia imaginária pessoal, sem que a identificação consciente dos materiais e a aliança corporal, sensível e ideológica dos atores que os põem em jogo sejam minimamente necessárias.

A “dança de autor”, promovida por numerosos críticos contemporâneos (em particular por Leonetta Bentivoglio), toma emprestado da crítica cinematográfica um conceito sedutor, e que parece dar conta da versatilidade (senão da liberdade) da produção das gerações atuais na Europa. Então, por que temer essa perda das linhagens, essa dispersão das grandes correntes constitutivas da modernidade do corpo, se nós passamos a uma outra era, na qual a multiplicidade das propostas isoladas não exige que estejamos unidos em torno de um estado de corpo

comum? Onde o bailarino, longe de se formar através de uma técnica que o constitua, que lhe dê o que Louis Calaferte (1984), que sabia das coisas sobre o corpo, chamou de “nossa parte visível da eternidade”, se contenta em saquear aqui e ali algum *savoir-faire* operacional e bem integrado à estética do momento?

Mathieu Doze (s/d), antigo parceiro de Dominique Bagouet, fala a respeito de como a técnica e a formação em dança foram substituídas por uma nova “cultura coreográfica”, cujo corpo que dança atualmente é portador dos estigmas cintilantes sem que a sua substância imaginária seja verdadeiramente afetada. Há de fato um “corpo eclético”? Sim, se as condições favoráveis ao ecletismo estiverem presentes, como a possibilidade de se escolher entre opções diferentes, e de se passear descompromissadamente de uma a outra. Na medida do possível em que este “passeio” possa acontecer no espírito – sem incorrer em uma “castração mental”, de que fala Bernard Noël (1992), isto é, na incapacidade de se construir como ser pensante – e no corpo, isso é ainda mais delicado. Sua relação com o mundo se efetua através de uma gama bastante complexa de mediações, e a aquisição consciente de suas ferramentas simbólicas se faz através de uma lenta impregnação “epidérmica”, em uma longa aprendizagem. E todo o trabalho de exploração em dança tende a iluminar a articulação dessas mediações, desbloqueando seu livre funcionamento e afinando seu potencial filosófico e poético.

CORPOS DESAPARELHADOS

De fato, o corpo eclético não escolhe nada, ele é escolhido. Um sistema de desnudamento de seus próprios elementos constitutivos, de confisco das práticas e dos saberes (sobretudo em relação à herança da modernidade), parece estar bem instituído. Além disso, esse sistema submete o bailarino, sem os recursos de autodefesa, à lei do mercado, tal como funcionou na espetacularização ao extremo, característica dos anos 80.

A dança francesa se inscreveu particularmente nesse sistema. Inicialmente, pelo que Jean Pomarès (1995) chama de “a negação da

herança”: a rejeição, no início dos anos 80, tanto das conquistas da modernidade ao longo do século XX, como de seus modos de transmissão, parece ter sustentado o sonho de uma dança sem nenhuma relação com as lentas e profundas conquistas do corpo moderno sobre a ideologia e a história, o sonho de uma dança sem origens. Daí vermos nos bailarinos franceses, e em seus espetáculos, a doce sensação de se liberar de uma genealogia que se tornara pesada demais. Liberação com a genealogia autóctone, inicialmente, pela ocultação das raízes locais da modernidade na França, e pela busca, como em um “romance familiar” (segundo a expressão de Freud em *Totem e tabu*), de um outro “totem”, no qual poderíamos nos reconhecer (Cunningham, por exemplo), sem no entanto compartilhar verdadeiramente seus pressupostos e sua aventura (a trajetória de Cunningham, com suas rupturas radicais, suas exigências, suas transgressões, sua descoberta arriscada de um corpo singular, ao mesmo tempo dissociado e contínuo, se mede evidentemente por uma outra escala, e pertence a um momento do século que não é mais o nosso).

Esse esquecimento sistemático dos recursos e das referências da modernidade não aconteceu, como ainda o diz Pomarès, sem provocar um inevitável processo compensatório. As ferramentas perdidas, ou antes acumuladas frequentemente sem nenhuma identificação com a ideia de corporeidade que os fundamentava, deram lugar a meios de substituição. Daí o emprego direto de figuras teatrais ou narrativas, de corpos escolhidos puramente por sua aparência pitoresca, e, às vezes, por critérios morfológicos, caindo na ideologia da pura aparição, como se o corpo já não fosse um sistema de visão e de pensamento através do qual se estabelecem, pouco a pouco, as escolhas dos modos de relação com os outros. Em seu interessante estudo recentemente publicado, *Danse contemporaine et théâtralité*, Michèle Febvre (1995) ressalta que “muitos coreógrafos parecem buscar, cada vez mais, morfologias singulares e tirar proveito de uma infrateatralidade inscrita na corporeidade de cada um de seus bailarinos”, antes de evocar “corpos desaparelhados”, e de citar, por analogia, a análise feita por Julia Kristeva de “uma ‘chora’, uma totalidade não expressiva constituída por essas pulsões e por esses *stases*,

em uma mobilidade tão movimentada quanto regulamentada”. É, de fato, nessa semiotização extrema que o corpo híbrido, e as escolhas que ele representa, economiza no trabalho do corpo sobre ele mesmo, até as camadas em que o “eu”, como produtor simbólico e de sentido, escapa da autoridade dos modelos de corpos em uma semântica preestabelecida.

O nosso propósito aqui não é lamentar a perda das referências da modernidade na dança, mas observar o que se delineia nesse desaparelhamento, ou talvez nesse “hiperaparelhamento”, dos corpos. Percebe-se, desde o começo da década de 90, uma reação extremamente forte da dança contra esse deslocamento nada inocente do ser do bailarino. Daniel Larrieu e Laurent Barré publicaram, no Centro Coreográfico Nacional de Tours, um conjunto de textos extremamente revelador sobre as biografias errantes dos jovens bailarinos que procuram o seu lugar ou, pelo menos, um refúgio onde possam “tomar corpo” (Febvre 1995). Além disso, percebe-se, a partir desses textos, uma vontade de encontrar uma fonte íntima e comum de adesão nos mais sensíveis criadores, a começar pelo próprio Larrieu.

É o que confere, hoje em dia, à obra e ao pensamento de Dominique Bagouet um papel tão emblemático: o de ter fundado, nos anos 80, um dos raros locais de trabalho onde a coerência do gesto se associava à construção de uma interioridade, escapando frequentemente dos critérios de produção da época. Daí a carga simbólica que marca a retomada recente de suas obras por jovens bailarinos, aos quais foram transmitidos não apenas o “texto” coreográfico da obra, mas também os pré-requisitos sensíveis e corporais dos quais o texto se origina. Isso combina, hoje, com a volta do interesse pelos “grandes” ensinamentos e pela busca de práticas fundadoras do corpo contemporâneo. Combina ainda com o interesse pelos artistas que foram testemunhas desses períodos, tanto nas programações como nos locais de formação, como o Creuset (criado por uma associação de bailarinos em Lyon alguns meses atrás, se assemelha, em parte, com os objetivos do grupo Movement Research, em Nova York, mais antigo e mais engajado politicamente na reivindicação para o bailarino de um corpo autônomo, independente dos modos vigentes de representação e das leis do mercado do espetáculo).

Mas há uma outra vertente, mais interessante talvez, que consiste em confiar nas promessas da incerteza e na vontade de aceitar a história, ou antes esse lugar a-histórico onde o corpo não se inscreve, em jogar com as feridas de um corpo que não se constitui a partir de uma consciência contínua de si. Essa corrente espera alcançar, através da pluralidade das tramas, os depósitos flutuantes retidos pelos filtros desse corpo improvável. Os cruzamentos de estados de corpo não produziram, de fato, uma polissemia, mas sim uma estranha maneira de se deslizar entre corporeidades incompatíveis. Um exemplo disso é o lindo trabalho de Pascale Houbin, que emprega no seu gestual a língua de sinais dos surdos, com os quais ela trabalhou. Essa única utilização remete a um feixe de referências múltiplas, a começar por esse silêncio no qual o gesto encontra a raiz de sua emergência (“Dançar – indagou Rilke – é calar a essência de um grito?”).

Existem, porém, outros elementos mais obscuros, como a origem dessa língua na caridade humanista do Abade de Epée, que forjou, no fim do século XVIII, esse idioma dos surdos a partir dos códigos gestuais da retórica barroca. Esses gestos, de uma força elementar e simples (mas, imemoriais), contrastam com o tratamento do eixo da dançarina em uma espiral, com essa expressividade que a dança contemporânea confere ao torso em si, perante, e quase contra, o trabalho fino e rápido das extremidades. Como se a modernidade do corpo não pudesse mais fazer sentido por si mesma, e que um outro sistema de signos corporais, no entanto situado em sua antítese semiótica (articulada no verbal), precisasse ao mesmo tempo trair e reparar um gesto que não se pode reconhecer a não ser através desse desvio. Esse trabalho perturbador e cheio de sutileza revela, sem ênfase inútil, a estranheza, a diversidade quase que irreconciliável do nascimento dos gestos, em um universo coreográfico que não conhece, ou não reconhece mais, as suas fontes.

Seria sem sentido estabelecer uma hierarquia entre essas correntes atuais que vão, ao mesmo tempo, em direção à busca dos fundamentos teóricos e práticos, podendo dar de novo vida a corpos conscientes e contínuos, e ao seu oposto: uma certa poética da ambivalência, na qual o corpo roça na sua própria ruína através dos *savoir-faires*, cujo uso

múltiplo, totalmente sem referências, atenua e quase que dissolve sua presença e seu gesto. Longe de conjurar essas fragilidades, talvez seja tempo de pensá-las, de decifrar o sentido que elas escondem.

REFERÊNCIAS

CALAFERTE, Louis. **Septentrion**. Paris: Denoël, 1984.

DAVID, Dena. Le corps éclectique. **Les vendredis du corps**. Montreal: Jeux, 1993.

DOZE, Mathieu. **L'oeil dansant**. Tours: Centre Chorégraphique National de Tours, número 2, s/d.

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

NOËL, Bernard. **La castration mentale**. Paris: P.O.L. Éditeur, 1997.

POMARÈS, Jean. De la formation à la création. **Positions**, cahiers de la DRAC-PACA, 1995.



APRESENTAÇÃO DE
**A dança para crianças,
de Claudia Damasio**
POR **Alexandre Moraes de Mello**

Em seu texto, Claudia Damasio, bailarina e professora de dança contemporânea, aponta a preocupação com questões pedagógicas que envolvem o ensino da dança para crianças de 4 a 8 anos de idade, que envolve percepções táteis, visuais, auditivas, afetivas e cinestésicas. Aponta que é na infância que os gestos expressivos do dançarino começam a ser estruturados, quando as descobertas do corpo e as possibilidades de movimentos se iniciam. “Os gestos fundadores da motricidade são o alicerce da dança de qualquer bailarino”, afirma. Gestos da primeira infância que se tornarão abstratos e expressivos posteriormente.

A autora aborda a necessidade de se estabelecer uma pedagogia da dança que conte com professores preparados para o trabalho com crianças, levando em consideração os diferentes estágios psicomotores e que este trabalho se diferencie da pura imitação e repetição de gestos técnicos.

Traz o exemplo da regulamentação do ensino da dança para crianças na França nas fases do “despertar” (de 4 a 6 anos) e da “iniciação” (de 6 a 8 anos), e, a partir desse modelo, aborda questões relativas ao corpo, ao espaço e ao tempo.

Indica, na primeira fase, o jogo corporal que pode ser despertado em um ambiente lúdico, através do brincar. São experimentadas e vão gradativamente evoluindo as descobertas relativas ao corpo: a transferência do peso nos movimentos básicos de andar, correr, saltar, arrastar-se, rolar, engatinhar; bem como as percepções sobre o espaço, tempo, música e ritmo.

Sobre a segunda etapa, menciona o refinamento do trabalho que avança com maior complexidade, e que, aos 8 anos, possibilita à criança a opção entre diferentes estilos de dança.

Para a autora, a técnica de dança começa antes mesmo do que reconhecemos como técnica, e, neste caso, o “caminho foi preparado e sedimentado com base na evolução psicomotora da criança, desde os 4 anos”, afirma.

A análise da experiência francesa abordada por Claudia Damasio oferece valiosas reflexões para o ensino da dança em diferentes lugares, auxiliando professores no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, de acordo com as características socioculturais específicas das crianças com as quais trabalham.



A dança para crianças
Claudia Damasio

“Haverá sempre na arte este instante único, efêmero, que não terá jamais seu equivalente. Mas será que não podemos favorecer sua eclosão trabalhando sobre a plasticidade do corpo, sobre a capacidade de modular os diferentes parâmetros de um movimento?”
Odile Rouquet (1991, p. 5)

Vivemos um momento ímpar no desenvolvimento da dança no Rio de Janeiro. Textos são produzidos, estudos e pesquisas levantam novas questões para esta arte e seus múltiplos caminhos de criação, dando a palavra aos coreógrafos, intérpretes, àqueles cujas vidas estão estreitamente ligadas à dança. Porém, pouco se discute as questões ligadas ao ensino da dança, como ele se dá, o que privilegiar neste trabalho diário, o que faz o professor de dança. É importante que a produção atual seja acompanhada por uma discussão mais profunda sobre a pedagogia.

Abordaremos, aqui, as questões que envolvem o ensino da dança para crianças, de 4 a 8 anos. Em dança, a complexidade dos fenômenos é enorme e sua particularidade, em relação às outras atividades corporais, está em seu caráter expressivo e artístico. A dança é uma linguagem impregnada de percepções táteis, visuais, auditivas, afetivas, cinestésicas. Na dança, inúmeros fatores estão em jogo, diferindo das atividades esportivas nas quais podemos medir, por exemplo, a amplitude de um salto, ou a velocidade de uma corrida. Esta variedade de fontes de informação nos traz, logo de início uma série de questões: como avaliar este aprendizado? Que programa criar para as crianças numa fase de crescimento muito rápido em que os automatismos (andar de bicicleta, patins, skate) se instalam? Em que traços de suas experiências devemos nos apoiar para caminhar em direção à expressividade? Os gestos que se tornam abstratos e expressivos no dançarino se constroem, originalmente, na primeira infância. A descoberta das extremidades (mãos,

pés), o apoio das mãos para se afastar, a conquista da verticalidade, as primeiras transferências de peso na locomoção e o colorido tônico, profundamente particular a cada nova ação vivenciada, são conquistas importantes em que a inteligência sensório-motora se realimenta a cada desafio, a cada etapa conquistada. A musculatura profunda é o terreno privilegiado de toda expressão: “É o investimento próprio de uma situação por uma criança, dentro de um universo lúdico, onde o espaço da mobilidade se mantém aberto ao risco do gesto desconhecido, com sua carga afetiva e expressiva, que vai criar este ‘estado de dança’” (Godard, 1994, p. 72)¹.

Estes gestos fundadores da motricidade são o alicerce da dança de qualquer bailarino, e, ao invés de negar este fato, é nesta relação gesto fundador/gesto abstrato que devemos basear este trabalho. A criança aprende o todo. Ela aprende a falar e só depois aprenderá o alfabeto. Da mesma forma acontece o aprendizado da dança.

Observamos, no Brasil, que os limites entre a “dança lúdica” e a “dança técnica” continuam bastante demarcados. Constatamos que existem muitas e competentes experiências de trabalho corporal para crianças, mas que nem sempre conseguem realizar a passagem entre estas experiências e a dança, deixando de criar, tanto para a criança quanto para o professor, um caminho visível de progressão em dança.

Durante muitos anos, uma série de noções envolveram aquele que vai ensinar dança às crianças. Dar aula para elas seria um caminho natural no início de uma vida profissional. Professores iniciantes eram procurados para realizar esta função, como se a pouca maturidade artística e pedagógica não fosse tão relevante em se tratando de um trabalho para crianças pequenas. Estas aulas, muitas vezes, deixavam de ser plenamente sustentadas como aulas de dança para serem conduzidas como recreação ou expressão baseadas no movimento – uma vez que aceita-se com facilidade a ideia de que, aos 4, 5 e mesmo 6 anos, as crianças não têm ainda a maturidade necessária para tomar aulas “de verdade” de técnica de dança.

1 As citações deste artigo foram traduzidas pela autora.

Por outro lado, com frequência, em cursos que visam à profissionalização, as crianças são levadas a cumprir funções que não correspondem ao seu momento de crescimento. Nestes casos, o eixo pedagógico sustenta-se, principalmente, na imitação e na repetição de gestos técnicos. Tal prática, apoiada numa pedagogia do modelo, não leva em conta os diferentes estágios psicomotores pelos quais passa a criança.

Basta assistir a uma aula de crianças pequenas para vermos que, também na imitação, as respostas que surgem delas são absolutamente pessoais, com variantes saborosas, revelando que, mesmo no processo de imitar, há uma interpretação e uma transposição do gesto do professor para aquele. corpo pequeno, em desenvolvimento. Em nome de um progresso técnico mais rápido, tende-se a queimar etapas importantes do desenvolvimento da criança. As conseqüências disto só serão visíveis mais tarde, na perda da expressividade e mesmo do virtuosismo, já que importantes coordenações de base não foram consideradas como caminho para o aprendizado e para a construção da dança.

Diversas iniciativas têm sido feitas com o objetivo de se estabelecer uma pedagogia da dança, como no Rio de Janeiro, onde alguns cursos de licenciatura em dança foram criados, visando a formação de futuros professores de dança.

Na França, nos anos 80, a preocupação com a saúde das crianças que fazem dança fez com que fosse votada uma lei federal regulamentando a nível nacional o ensino da dança neste país. Grandes reflexões e discussões foram feitas sobre as prioridades e critérios de seu ensino em geral e sobretudo do ensino para crianças. Um grande cuidado foi dispensado e uma metodologia foi construída com o objetivo de garantir proteção à saúde da criança que procura a dança como atividade. Este processo, que levou à regulamentação do ensino da dança, pode nos oferecer pistas para pensarmos a nossa pedagogia.

O aprendizado da dança dos 4 aos 8 anos na França é concebido como uma construção que, partindo das vivências e habilidades da criança, vai favorecer uma educação constante da sensibilidade e da percepção a partir de elementos presentes em qualquer dança. Na maioria das danças, é possível observar transferências de peso, situações de

equilíbrio/desequilíbrio, suspensões, balanços, inúmeras relações com o espaço e com o tempo, e as intenções que permeiam estas relações. A profunda vivência, a experiência de seus movimentos e habilidades, aliados à experimentação destas qualidades inerentes à dança é que vão permitir à criança se desenvolver artisticamente.

É do diálogo entre este corpo em crescimento e a “matéria prima” da dança que se constrói este caminho pedagógico. Tais experiências vão levar a descobertas que servirão de base sólida para que a técnica propriamente dita. Estes elementos fundadores são interdependentes e passíveis de combinações infinitas. Se são examinados separadamente, é apenas com a finalidade de analisá-los.

A partir do modelo francês de ensino, duas fases distintas serão apresentadas e mostraremos, em linhas gerais, como algumas questões relativas ao corpo, ao espaço e ao tempo podem ser trabalhadas em cada uma destas fases.

DESPERTAR²: A DANÇA DOS 4 AOS 6 ANOS

A partir dos 4 anos, a criança começa seu aprendizado de dança. O trabalho, nesta fase, está centrado no desenvolvimento de sua estrutura sensorial. É sobretudo no movimento, partindo daquilo que a criança é capaz de fazer, que podemos gradualmente favorecer um desenvolvimento expressivo, na dança. Trata-se de uma educação da sensibilidade. A qualidade artística, a técnica e mesmo o virtuosismo começam a ser construídos neste primeiro momento.

A linguagem, neste período, ainda é bastante livre, há uma liberdade de expressão e uma produção criativa intensa. O jogo é corporal, a relação com o meio ambiente é lúdica. As experiências de aprendizado se fazem através do brincar.

2 *Éveil*, que significa acordar, é a palavra francesa que designa este período do aprendizado em dança. O período seguinte, dos 6 aos 8 anos, é chamado *Initiation*.

Nesta fase, a dança deve ser abordada através de ações que impliquem o corpo da criança numa globalidade: ações globais organizadas em oposições, tais como o abrir-fechar (primeiro movimento reflexo do bebê, que leva à consciência do volume), ações que vão colocar em jogo a mobilidade da coluna vertebral, do centro à periferia e inversamente, como a ação de crescer e diminuir. Cabe favorecer descobertas de peso, equilíbrio, grandes contrastes como alto/baixo, grande/pequeno, rápido/lento e as invenções das próprias crianças, estimuladas pela atuação do professor, que reconhece em suas manifestações os princípios do movimento dançado. O papel do professor é fundamental. É ele quem, ao olhar os movimentos das crianças, estabelecerá elos com a dança. Nem todas estas ações serão adquiridas ao final deste período, mas, mesmo assim, é importante abordá-las.

CORPO

As aulas, nesta fase, estimulam, através de jogos de dança, a descoberta de diferentes partes do corpo e do espaço em torno dele: à frente do corpo, atrás, dos lados. Por exemplo: onde está sua mão em relação a seu próprio corpo? Mobilizar e isolar uma ou mais partes de seu corpo durante um movimento. Desenvolver a percepção de volume do corpo: volume da bacia; caixa torácica, cabeça e volume global do corpo. Propor jogos em contato com a parede, o chão, com diferentes objetos e com os outros. Inventar exercícios e jogos nos quais a percepção das articulações é a prioridade. Colocar em jogo o movimento das articulações por contato ou manipulação. Guiar o movimento por diferentes articulações, desenhando, deixando traços no espaço.

Nesta fase, deve-se propor oposições que vão permitir à criança reconhecer e controlar a intensidade dos seus movimentos. Por exemplo, jogos de tensionar e depois relaxar ao máximo seu corpo (ou parte dele), sozinha ou com o parceiro, depois abandonar seu peso ao chão, ou em relação ao parceiro. Deixar-se cair e subir, muito rapidamente ou devagarinho. A criança, em relação com o outro, com os objetos, com a

música, experimenta, em seu corpo, qualidades distintas como ser mole ou duro, rígido ou elástico, grande ou pequeno, suave ou forte, rápido ou lento. Dançar com um parceiro o mesmo movimento, dançar um depois do outro, dançar a dois, a três, em grupo. Dançar em espelho: seguir a proposição do outro, amplificar o movimento, deformar o movimento.

É interessante notar que, quando as crianças dançam no chão e pedimos um movimento grande, isto será traduzido, quase sempre, por ficar de pé, numa referência à conquista (recente) de sua verticalidade.

TRANSFERÊNCIA DO PESO GLOBAL DO CORPO: andar, correr, saltar, arrastar-se de costas ou de braços, rolar, engatinhar. Diferentes qualidades nos deslocamentos: deslizar, empurrar, balançar, esfregar, lançar, descer, subir. Dançar passando do máximo ao mínimo apoio no chão. Caminhar na ponta dos pés, ou com as articulações fletidas.

Na coluna vertebral, o enrolar e o desenrolar vão acontecer de um modo global. Iniciar este movimento pela bacia ou pela cabeça será mais fácil em quatro apoios. A torção do tronco pode ser abordada pelo balanço dos braços em torno do eixo vertical. Esta mesma ação levará ao giro, que surge do prazer de lançar-se no espaço e do impulso dos braços. As crianças adoram girar, assim como cair de diferentes formas. Às vezes, descobrem um jeito particular de realizar estas ações e então repetem isto à exaustão, revelando que, na origem de uma nova coordenação, está o desafio de conhecer e controlar aquele movimento. Estas coordenações não serão ensinadas pelo professor, mas sim descobertas pelas crianças, a partir do estímulo adequado oferecido por este.

ESPAÇO

A criança, nesta fase, é o centro de suas ações. Ela constrói seu espaço em referência a seu próprio corpo: perto do seu corpo, espaço periférico, em volta de sua esfera (Kinesfera³). Começa a apreender as noções de alto, baixo, frente, costas e lados. Irá situar-se em relação ao outro, a referências visuais, sonoras ou táteis. Nas propostas 2 a 2, as crianças são capazes de situar-se frente à frente, de costas, lado a lado com o parceiro, um na frente do outro, um atrás do outro, e de trocar de lugar com o parceiro. E, também, de situar-se em relação a uma ou muitas pessoas, aos objetos da sala: poder estar longe, perto, embaixo, em cima, sobre, de costas, de perfil.

São exploradas as direções básicas: frente/trás, alto/baixo, lado/lado. Aqui faz-se referência à esquerda/direita, procurando seu reconhecimento no próprio corpo e não no espaço externo. A criança constrói, aos poucos, sua lateralidade, e, mais tarde, poderá, em gestos complexos, reproduzir o que faz de um lado com o outro.

OS PERCURSOS: desenhar, deslocando-se em linhas retas ou curvas que vão se concretizar mais tarde em formas geométricas como círculos, quadrados, retângulos, triângulos. Dar um senso de início e de fim a cada percurso.

OS TRAJETOS: ir de um ponto a outro da sala, na diagonal, por exemplo, utilizando linhas curvas ou retas. Grandes trajetetos não são ainda uma realidade para a criança de 4 anos. É preciso pedir uma ação concreta: “vamos tocar a parede e voltar”.

AS DISTÂNCIAS: aproximar-se dos outros ou de algum ponto escolhido no espaço de dança saber afastar-se. Saber fazer um movimento num espaço restrito e saber fazer o mesmo movimento num grande espaço. Reconhecer os níveis alto, médio e baixo e ser capaz de passar livremente de um a outro nível.

3 Kinesfera: conceito criado por Rudolf Laban, designando o espaço pessoal tridimensional de movimento, cujos limites são dados pela extensão máxima dos membros. O centro da kinesfera corresponde ao centro do próprio corpo.

VOLUME: Trabalhar a ideia do que há “entre”: entre um e outro corpo, entre uma parte do corpo e outra, entre um corpo e um objeto. O espaço criado a partir de um gesto ou uma forma. O interesse nos espaços que o corpo cria ao se movimentar. Fazer encolher ou ampliar estes espaços.

RELAÇÃO AO TEMPO E À MÚSICA

A criança experimenta noções de regularidade, acentuação, suspensão, repetição e alternância desde muito cedo. Para construir a noção de tempo, ela deverá estruturar e organizar conceitos importantes, tais como: duração, sucessão e ordem, ritmo e alternância.

Seguir a música no plano da pulsação, aprender a diferenciar a pulsação do ritmo, reproduzir um ritmo simples com palmas, com os pés, com a voz, descobrir ou criar acentos que dão intensidade aos gestos. Movimentar-se com intensidade e, de repente, parar, escutar o silêncio no corpo, e sua duração. Dar diferentes valores a este silêncio, associando-o ao repouso, à suspensão, à parada, à escuta. Fazer sons diferentes com a voz, acompanhando o movimento. Dançar muito rápido ou muito lento.

É importante propor músicas de qualidades diferentes, músicas étnicas, folclóricas, música clássica, instrumentos de sonoridade particular, assim como proporcionar encontros com músicos, para desenvolver a escuta musical da criança.

Nesta fase, o tempo binário é mais orgânico para as crianças. Ele está presente na alternância do ritmo do coração, no andar, no correr. Quando sentamos “em borboleta” com as crianças desta idade e começamos um balanço lateral da coluna, este balanço tem, quase sempre, um caráter binário, pois o movimento da coluna é Global desde a bacia até a cabeça. Progressivamente, com o peso da cabeça iniciando o movimento, chega-se a uma sucessão⁴ na coluna, o que vai dar a este movimento uma qualidade

4 Sucessão: cronologia de um movimento; início, desenrolar e fim, no corpo, de um movimento.

ternária, onde queda (acesso ao chão) e recuperação (volta à vertical)⁵ não são equivalentes em tempo (duração); esta qualidade ternária de movimento vai instalar-se na fase seguinte: a iniciação.

AQUISIÇÕES ESPERADAS AO FINAL DESTA ETAPA

Da globalidade à segmentação, vão se tornando autônomas a cabeça, a bacia, os pés. É de extrema importância o trabalho feito para estimular a sensibilidade dos pés, a propriocepção: equilibrar-se em rolos de areia, em superfícies móveis e outros materiais. Com isto, despertamos nas crianças a atenção aos apoios, a sensação de peso do corpo, a construção do equilíbrio sendo feita a partir da ação dos pés em contato com o chão. O *plié* é abordado em deslocamento, do andar à corrida.

Saltar, para as crianças, é a ação de elevar-se, de voar. O objetivo primeiro é o de se lançar, não é a recepção (volta ao chão). Trabalhar esta intenção, por exemplo, como um objeto: lançá-lo ao mesmo tempo em que saltamos. Saltar de um pé para dois, de dois para dois pés, de um pé a outro. Há, no final desta etapa, uma maior consciência em relação ao espaço e uma capacidade maior de partilhá-lo com os outros. As palavras que usamos são importantes: cair, rolar, empurrar, crescer, descer, subir, deslizar, esfregar, escorregar, acariciar são verbos de ação capazes de suscitar qualidades distintas nos movimentos das crianças.

No *despertar*, as crianças guardam uma memória afetiva das descobertas e do prazer de dançá-las. Porém, não são ainda capazes de memorizar e reproduzir a forma como fizeram aquilo que acabaram de fazer. Um mesmo pedido do professor vai gerar, a cada vez, uma infinidade de ações, dependendo daquilo que está em jogo no momento. Tudo é efêmero e se transforma. É importante que em algum momento da aula, depois da experimentação, elas possam repetir algo que gostaram de fazer, enquanto outra parte do grupo vê. Assim,

5 Queda / Recuperação: um dos elementos fundamentais sobre os quais baseou-se Doris Humphrey para construir suas teorias de movimento, sua técnica e sua obra de dança.

cada experiência é valorizada, renovada e atualizada. Aprender a observar é fundamental: Ao ver o outro se movendo, eu estruturo o meu movimento.

A SEGUNDA FASE: INICIAÇÃO, DOS 6 AOS 8 ANOS

Nesta segunda fase, dá-se a alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita, e as figuras geométricas são apresentadas na escola. Este é um momento de mudanças profundas na forma como as crianças percebem a realidade e a si próprias. Trata-se de uma continuação daquilo que foi iniciado no *despertar*, mas o professor pode e deve ser mais exigente em relação a uma maior diferenciação destas qualidades pela criança, criando desafios aos quais ela tem, agora, condições de responder.

Este é um período extremamente delicado de retomada e afinamento do trabalho iniciado no *despertar*. A estimulação da sensibilidade é aliada a um aprofundamento da linguagem da dança, ou seja, há um confronto entre experimentação e assimilação de regras que vão permitir à criança ampliar e reconhecer as nuances de sua dança. É um período de estruturação do corpo que se situa no espaço, no tempo e com suas dinâmicas próprias.

CORPO

A mobilidade e a segmentação corporais, nesta fase, são mais complexas, e as iniciações de movimento mais claras e variadas. Por exemplo, na mobilidade da coluna vertebral, a ação de enrolar/desenrolar poderá ser iniciada pela cabeça ou pela bacia. O movimento que atravessa a coluna passa a ser mais legível. Pode-se experimentar o enrolar/desenrolar, assim como as torções e as inclinações do tronco, durante um trajeto no espaço: o corpo se desloca ao mesmo tempo que a coluna se move em determinado plano. Enquanto no momento do *despertar* o movimento se dava de forma global, nesta fase já é possível exigir precisão e isolamento.

Há uma capacidade maior de independência de uma parte do corpo durante um deslocamento. Pode-se propor exercícios que associam uma percepção fina das articulações a uma direção de movimento. Diferenciar os movimentos da articulação coxo-femural dos movimentos da bacia e mobilizar os braços sem necessariamente subir os ombros são exemplos de diferenciações que as crianças começam a conquistar.

Elas também desenvolvem a capacidade de articular e desenrolar os pés, do calcanhar à ponta e da ponta ao calcanhar, durante os deslocamentos e aprendem a iniciar um movimento pela ponta dos pés ou pelo calcanhar. Os arcos plantares devem ser estimulados através das ações de recolher e abrir a planta do pé e através de ações como empurrar, afastar, escovar, deslizar, esfregar, desenhar, pontuar o solo.

Na exploração dos saltos, é preciso insistir em suas diferenças fases, do impulso de se elevar à organização dos apoios para uma boa aterrissagem: o *plié* no início e no fim de um salto. Podem ser trabalhados os *jetés*, *galopes*, *chassés*, *assemblés* e *sauts de chats* (estes últimos, em deslocamento). O trabalho de *demi-plié* e *relevé* continua a ser feito, principalmente, durante os deslocamentos, por exemplo, ao longo de um trajeto envolvendo mudanças de direção. Descer ao chão / cair e subir / rolar / subir ou descer em espiral / mudanças de nível em deslocamento, num percurso definido. Trabalhar do desequilíbrio ao equilíbrio: é da aventura do desequilíbrio que vai nascer o equilíbrio mais estável. Equilíbrio sobre um pé, no lugar e em deslocamento, a princípio lento, depois rápido. Experimentar também equilíbrios com uma parte do corpo fora do eixo vertical.

ESPAÇO

Neste momento é importante afinar na criança a capacidade de perceber seu corpo no espaço: espaço próprio, periférico e espaço projetado.

DIREÇÕES: nesta fase, as crianças são capazes de realizar mudanças de direção mais precisas, numa mesma proposição (no *despertar*, as crianças as realizavam muito globalmente). Podemos propor mudanças

de direção globais (do corpo todo) e mudanças segmentares: uma parte do corpo iniciando a mudança de direção; por exemplo: o olhar, depois o corpo, ou inversamente, o corpo, depois o olhar. Propor oposições: o olhar numa direção e o corpo em outra direção. Uma parte do corpo sobe enquanto a outra desce. Nesta idade as crianças possuem maior consciência da linha mediana que organiza o corpo em duas metades e já são capazes de transpor uma posição ou movimento da direita para a esquerda.

ORIENTAÇÕES: as crianças podem experimentar inúmeras combinações entre direção e orientação. São capazes de associar uma mudança de direção a uma mudança de orientação. Podem dançar uma variação simples com mudanças de orientação.

PERCURSOS E DESLOCAMENTOS: nesta fase, as crianças são capazes de reproduzir, inventar e memorizar diferentes percursos entre dois pontos. Experimentam trajetos em círculo, em linha reta ou quebrada, em zigue-zague, e em diagonal. Os trajetos em “oito” e em “caracol” (espiral) são geralmente dados ao fim da iniciação (7 anos), pois a negociação da transferência de peso alternada é ainda difícil para as crianças.

FORMA E VOLUME: na iniciação, as crianças têm condições de reproduzir formas definidas, de inventar outras e de memorizá-las. Podem criar duas formas e inventar diferentes modos de passar de uma a outra. O trabalho com objetos, tais como bolas grandes, tubulares (tubos em malha, onde se pode entrar, sair, criar formas lá dentro), bastões, tecidos, sacos plásticos, ajudam a criar uma memória do movimento, sua reprodução sendo bem mais precisa.

QUALIDADES DE MOVIMENTO: reconhecer diferentes qualidades do movimento: associá-las, alterná-las, afiná-las. Conhecer os contrastes, como tensão e relaxamento / lento e rápido / contínuo e *stacatto* / pontiagudo e redondo / longe e perto / suspensão e queda. Giros sempre a partir do impulso dos braços, lançar-se no giro. Criar sucessão e circulação do movimento em sua dança.

RELAÇÃO AO TEMPO E À MÚSICA: deve-se abordar, no corpo, algumas noções musicais básicas. Por exemplo, acompanhar a pulsação

de uma música e poder dobrar ou subdividir esta mesma pulsação. Criar células rítmicas e associá-las a passos ou movimentos já conhecidos. Inventar e compor ritmos. Diferenciar a melodia da pulsação. Desenvolver o senso do fraseado. Escutar, perceber, memorizar uma música. Perceber seus acentos musicais, associá-los ou não a um movimento. Poder cantar enquanto se dança. Reconhecer e diferenciar músicas de caráter binário e ternário. É importante experimentar a noção de duração de um movimento, com e sem música. Por exemplo, realizar um movimento definido, em durações diferentes. Saber dissociar o silêncio musical da suspensão do movimento na dança.

A IMPROVISAÇÃO, NO DESPERTAR E NA INICIAÇÃO

É fundamental falar da importância do *atelier*⁶, questão central nesta pedagogia.

Ao experimentar e explorar os componentes do movimento dançado, as crianças aprendem por suas próprias descobertas. Ao improvisar, elas fortalecem sua autoconfiança, pois precisam tomar iniciativas, fazer escolhas. Esta autonomia poderá se traduzir mais tarde na autonomia do futuro intérprete. Cada experimentação leva a um maior conhecimento dos componentes do movimento e dá ferramentas para uma apropriação técnica e expressiva original. Em improvisação, trata-se de guiar o aluno, com clareza e exigência, para lhe dar meios de abrir seu campo de ação à mínima oportunidade. O momento da improvisação permite ao professor ter um olhar particular a cada aluno, levando em conta sua personalidade, estimulando suas qualidades individuais. As experiências sensoriais variadas do peso do seu corpo, o contato com o outro que dança, a utilização de materiais e objetos diferentes, são caminhos que vão permitir à criança pouco a pouco afinar seus sentidos e estabelecer ligações entre as várias qualidades experimentadas. É importante que a cada aula, depois

6 *Atelier*: nome dado, na França, aos momentos de pesquisa, experimentação e improvisação que acontecem durante uma aula de dança.

da improvisação, uma pequena dança seja estruturada, retomando-se algumas das qualidades experimentadas antes, na improvisação.

Na França, na fase seguinte, iniciação à técnica, em que a criança entrará por volta de 8 anos, ela pode optar entre diferentes estilos de dança: clássico, contemporâneo, jazz e, então, aprofundar certos princípios ligados a cada uma destas danças. Vale ressaltar que o programa de ensino, dos 4 aos 8 anos, é comum a todas as crianças, não importando o estilo que ela vai escolher depois. Tal modelo confirma, como escreve H. Godard, que “o desenvolvimento motor de uma criança [no *despertar* e na *iniciação*], com o objetivo de dominar uma técnica, será melhor se [ela] explorar o conjunto do registro gestual humano, ao invés de repetir o gesto técnico em si. A constituição desta motricidade hábil e expressiva se apoia no sistema tônico, inseparável do clima afetivo, que será uma chave necessária para que a criança coloque em jogo as instâncias profundas que ligam movimento e expressão” (1994, p. 73).

Está implícito, neste modelo, a afirmação de que a técnica de dança começa muito antes daquilo que usualmente reconhecemos como técnica. Seu caminho foi preparado, sedimentado com base na evolução psicomotora da criança, desde os 4 anos.

Para terminar, não devemos esquecer que a forma com que o professor/dançarino sente e vivencia a dança, o modo como ele, no corpo, traz questões ou dá respostas às questões das crianças, seu jeito de observá-las, de entrar em comunicação com elas e estabelecer uma parceria, tudo isto é fundamental na transmissão da dança. A dificuldade dos professores reside, algumas vezes, no fato de que ou não tiveram, durante sua formação, vivência suficiente em improvisação, ou não conseguem desenvolver, a partir dos movimentos elementares propostos pelas crianças, as premissas da técnica.

Assim, ao apresentar este modelo francês de abordar o ensino da dança para crianças, tivemos a intenção de torná-lo objeto de uma reflexão que ofereça ferramentas para repensar nossa prática e que apontem, aos pedagogos, novas direções de trabalho, apropriadas também à nossa realidade.

REFERÊNCIAS

DOCUMENT DE TRAVAIL. **L'éveil et l'initiation à la danse**. Paris: Cité de la Musique.

DUPUY, Françoise. Éveil et initiation: paroles entendues. **Marsyas**, n. 30, 1994.

GODARD, Hubert. C'est le mouvement qui donne corps au geste. **Marsyas**, n. 30, 1994.

GOUTEL, Monique. Développement psychomoteur et apprentissage moteur de l'enfant de 4 ans à 8 ans. **Marsyas**, n. 31, 1994.

JOYCE, Mary. **Dance Technique for Children**. Califórnia: Mayfield Publishing Co, 1984.

JOYCE, Mary. **First Steps in Teaching Creative Dance to Children**. Califórnia: Mayfeld Publishing Co, 1980.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

NOISETTE, Claire. **L'enfant, le geste et le son**. Paris: Cité de la Musique, 1997.

ROBINSON, Jaqueline. **Eléments du langage chorégraphique**. Paris: Vigot, 1981.

ROUQUET, Odile. **La tête aux pieds**. Paris: Recherche en Mouvement, 1991.

STODELLE, Ernestine. **The Dance Technique of Doris Humphrey**. Londres: Dance Books, 1979.

SCHULMANN, Nathalie. De la pratique du jeu à la maîtrise du geste. **Marsyas**, n. 35-36, 1995.



Traçantes entre performance e docência: ritos de formação na Educação em Dança

Jessica Gonçalves Lima

Isabela Maria Azevedo Gama Buarque

A presente investigação é um desdobramento de pesquisa que resultou na dissertação de mestrado “Tecendo redes: dança, EJA, relações de corpo e trabalho”, da presente autora, no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com parceria e orientação da Prof^a. Dra. Isabela Buarque. A pesquisa tratou das relações entre dança, corpo e trabalho criadas a partir da Disciplina curricular Dança na Educação de Jovens e Adultos - Manguinhos, localizada na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

A relação de parceria entre as autoras desta escrita se estabelece dentro da universidade no tecer da dissertação, e, para além dessa escritura, o encontro promove discussões e fomento a novas obras e formas de pensar sobre a dupla dança-educação, na linha de pesquisa e sobretudo em uma conversa que avança os horizontes de qualquer projeto, que é o pensar e fazer uma dança-educação como política para uma educação antirracista. Nesta parceria de professoras, pesquisadoras, artistas, dançantes, uma mulher negra e uma mulher branca, nossos traçantes também cruzaram nossos corpos, e neste estudo abordamos os “cruzos” que fazem de nossas salas de aula espaços potentes em investigação, da educação básica à pós-graduação.

A pesquisa inicial, que foi a dissertação, se organizou em três capítulos, desenvolvida em meio à pandemia de covid-19; apesar de afetados, os processos já haviam se estabelecido e os produtos que foram

utilizados para afirmação da análise e abordagem foram colhidos antes desse momento. O objetivo geral e principal da dissertação era investigar a presença da dança na EJA, e acredito que esta seja uma busca incessante dessa docência: investigar a presença da dança enquanto protagonista nos espaços formais de educação e aquilo que, a partir dessa presença, se desenrola. E há aí mais um atravessamento entre nós: buscar reflexões-ações em nosso fazer docente artístico que nos permitam trazer a dança como protagonista das relações educativas. E, para tal, foi importante repensarmos constantemente nossa prática docente. Os encontros entre orientanda e orientadora foram fundamentais nesses aprofundamentos, de tal forma que a horizontalidade no processo alimentasse a dissertação e a orientação. Cada uma de nós atravessada pelas balas perdidas, que em alguns momentos eram, senão as mesmas, muito parecidas.

Os três capítulos da dissertação abordaram respectivamente o contexto no qual a EJA se situa, a arte e posteriormente a dança nos currículos instaurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os caminhos percorridos com a dança na EJA-Manguinhos EPSJV/FIOCRUZ - RJ. Especificamente no terceiro capítulo manifesta-se “A performance artística como performance docente”.

Observando o acontecer da pesquisa, notei que ela se dava com base nos eventos práticos que se estabeleciam dentro de sala de aula. Era uma pesquisa que se baseava em minha própria prática – Pesquisa Baseada na Prática (2017), que antes de fundamentação teórica, surge pelo que o corpo dos sujeitos – nesse caso, educandos – propõe a esse movimento educacional em dança. Reforço em todos os momentos que a disciplina é prático-teórica, e que a construção de movimento prático é que cria e transforma a bibliografia, e referenciais dos movimentos teóricos.

A sapiência, o movimento, a rasteira, elas estão no corpo. Na EJA uma possibilidade de conversa em sala de aula é pensar que eles já tiveram suas vivências e construções de vida antes de retornarem ao processo escolar, então, mesmo sem alfabetização ou formação, muitos performaram muitas realidades para poder sobreviver, resistir ou, de

fato, viver. Assim, antes de chegarem na sala de aula em dança, já se movem, já produziram movimentos inspirados em suas histórias, o movimento e o “saber do corpo” (Lima, 2021, p. 847) não é distanciado de suas práticas de vida. “Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes feitos de suas experiências, saberes “molhados” de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos” (Freire, 2018 apud Lima, 2021, p. 847).

Desse modo, se afirmamos experiência como forma de conhecimento, afirmamos também que eles já têm lidado com esse conhecimento encarnado e corporificado. A produção de conhecimento em dança parte dos próprios corpos. O saber vem de uma produção de conhecimentos com suporte em materiais que formulem o pensamento crítico, pensamento incorporado. Então nosso processo ali, dentro de sala de aula, é somente o de mediar, apontar e desvelar essa produção; o corpo deles já produziu muitas vezes o desvio, nosso papel de fato é fazer com que eles reconheçam essa potencialidade produzida por eles mesmos.

Balas perdidas

— Qual os benefícios da dança?

Nesse caminho, afirmou-se também a orientação metodológica da pesquisa, orientada pela Pesquisa Educacional Baseada em Artes – PEBA,

a partir da qual os pesquisadores têm se dedicado a incorporar os próprios processos e produtos artísticos aos procedimentos e ao relato de uma investigação. Esse modo de vincular arte e pesquisa no campo da educação configura-se como metodologia que utiliza processos e produtos artísticos, estéticos por natureza, para investigar, problematizar e compreender questões educacionais. Sob as definições teóricas da PEBA, a A/r/tografia nasce como uma sistematização instrumental para a realização deste tipo de pesquisa

referencial, caracterizando-se como um método que incorpora, especificamente, procedimentos e atividades artísticas – fazer artístico no processo de investigação das pesquisas desse campo, de forma epistemológica e metodológica. O método artográfico pressupõe ir além das produções artísticas na investigação proposta e admite o desdobramento das próprias práticas artísticas, complexificando, argumentando, pesquisando e fomentando as produções de conhecimento (Carvalho; Immianovsky, 2017 apud Lima, 2022, p. 15).

É justamente a performance artística como caminho de indagar sua própria prática docente. E observar que, nesta averiguação e alargamento de fronteiras, os diversos campos estão sendo fortalecidos: o artístico, o investigativo, a docência e a educação. Olhar para essas estratégias sendo construídas é mais uma vez afirmar os múltiplos olhares para a educação e a docência, e principalmente não construir uma única narrativa, uma única forma de construir um processo pedagógico na educação, sendo ela em dança ou não. “Você produz o seu conhecimento a partir das suas experiências, por isso uma atenção mais epistêmica do que cognitiva. O corpo como episteme da dança, a experiência como fundamento do corpo e a pesquisa de si como sujeito do aprendizado” (Lima, 2021, p. 852).

Performance como campo

Reiterar nossos processos artísticos e compor a sala de aula segundo nossas vivências e atravessamentos do que pode ser esse processo educacional em dança. Escolhemos a performance propriamente porque colocamos nosso corpo nesse meio de interação e reiteração que é a sala de aula. Estamos envolvidas também neste processo, que convoca e questiona nosso corpo. A performance constitui-se pela criação dessa

identidade docente que se remodela a cada território educacional, e precisa buscar artefatos artísticos para compreender a própria sala de aula. Essas performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias (Schechner, 2010).

Esse processo de aula quase sempre constitui-se na realização de improvisações, estas – [...] envolvem ações físicas ou verbais que não são preparadas previamente, mas passam a ser repetidas ao longo das performances (Schechner, 2010, p. 28) e jogos, cujo ritual, aparentemente, tem um propósito bem definido, criar um universo confortável, seguro, para possível esvaziamento e preenchimento de construções férteis (apud Lima, 2019, p. 4).

Como consequência da dissertação construída, as relações entre a performance docente enquanto performance artística nos atravessaram fortemente, ampliando nossos fazeres dentro e fora de sala de aula. Este trabalho, como um desdobramento destas investigações, tem como objetivo pensar a performance artística como possibilidade ao ato de educar que vai ao encontro do que chamamos de performance docente. Performance docente é a forma de pensar como a figura, imagem, o fazer docente do professor não é estático, e sim se reitera, seja de conversas com seus fazeres e acontecimentos artísticos, seja com sua própria propriedade de si (conversa com sua corporeidade), ou até mesmo com o que o território da sala de aula, que é composto por autores diversos, te conduz a instaurar. “Ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance, na medida em que o professor precisa definir certas relações com os alunos, para desempenhar o papel de professor” (Schechner, 2010 apud Lima, 2019, p. 7).

Balas perdidas

— *Essa aula não serve de nada, não sei por que temos essa aula. A gente já tem educação física, o que já é bom para um corpo idoso.*

A performance neste estudo é lida como evento, ação e comportamento, o instaurar de um campo cênico que é transformado e atualizado não só pelo professor, mas principalmente pela coletividade que compõe a cena, que são os sujeitos e suas subjetividades que compõem a sala. “Podemos reconhecê-la também como docência, porque está inserida num campo social que é a educação, a escola e os sujeitos e processo de ensino-aprendizagem, ela faz parte de grupos que se articulam em práticas sociais de alguma forma ritualizadas (2013, p. 2).”

Pensamos aqui a sala de aula como cena, como espaço (físico, simbólico, cultural) onde diversas relações se estabelecem, se tensionam, se (re)organizam. Nesse sentido, as salas de aula se tornam palco das relações estabelecidas. Não é nela que se resolvem as tensões, mas é a partir dela que as provocações estimulam essa outra lógica do que pode o corpo, ou do que pode ser o corpo ou de como o corpo pensa enquanto dança.

Nesse sentido, a estratégia metodológica, o campo que faz a interseção com essa performance, a ação que produz a construção e condução da performance vem das “balas perdidas” (Lima, 2022):

São relatos de experiências de alunos de uma das turmas em questão que estiveram em dois semestres consecutivos cursando aulas de dança ministradas por mim. Trago – no sentido de trazer no sentido de tragá-los comigo –, muito porque esta dissertação de mestrado é escrita com eles, só consigo produzir meu trabalho de pesquisadora neste momento porque vivo a sala de aula, os alunos e meu fazer docente, que me desafiam a transitar nesses papéis. E porque é a partir desses encontros traçantes, dessas balas perdidas que atravessam o corpo deles em direção ao meu, que consigo compreender, analisar, oportunizar processos de produção de outras experiências, diferentes das que eles muitas vezes têm e, desta forma, alimentar minha prática (p. 17).

As balas perdidas rompem, atravessam e transformam o agente educador. O corpo não está, é uma topografia de um momento. A performance surge como consequência deste espaço pedagógico de ação. Nesta intenção e estado de professora – pesquisadora, as balas perdidas são a ruptura que promove a investigação de como esse processo educacional em dança pode dialogar com o corpo e não promover mais um espaço de distanciamento daquilo que conhecemos enquanto escola. Então o ato do professor se dá no pesquisar essas traçantes que riscam esses corpos, este corpo, está/é situado.

Balas perdidas

— *Eu faço qualquer outra coisa, menos dançar.*

Quando o corpo vai à escola com a dança, em uma perspectiva de disciplina curricular obrigatória, quer dizer que: ainda estamos no momento de mobilização para que não haja mais suspeitas e confusões sobre — o que a dança foi fazer na escola? O que podemos de fato pensar é que possamos construir de forma política e ética uma projeção das complexidades do que é o aprender e educar com base na experiência corporal. “Defendo aulas de dança que nos ensinem a criar perguntas e não incorporar respostas únicas. Acredito que a construção desses processos se torna mais exequível quando há um ambiente físico e simbólico preparado para tal, com características que possibilitam essas vivências” (Buarque, 2021, p. 269).

Como crio um campo de interesse e como mantenho esse campo? Pensar o corpo como um ente que não é isolável, então essa dança-educação será feita a partir de muitas práticas que circulam e envolvem a gente. Pensando sobre esse contexto das balas perdidas, em muitos momentos, em alguns territórios a violência é um componente curricular, uma linguagem transversal que é vista em sala de aula.

Balas perdidas

— *Professor, eu sou obrigado a dançar? Porque, bom, não é que eu seja religioso, eu não sou religioso, mas os fundamentos que eu sigo pra minha*

vida, perante a comunidade, tenho medo de passar algum tipo de vergonha, não quero ter a minha fé testada pelas pessoas que frequentam a escola.

Ruminar essa docência enquanto performance é sempre se colocar em investigação. Como sua atuação pode rasgar ainda mais esse campo de elaboração de conhecimento? O que é a dança, atualmente? Quais os desdobramentos da presença da dança na escola? Coreografias ou contracoreografias? Exercício físico ou toada do corpo? Quais os limites territoriais de cada corpo, de cada turma? A força performática não pode ser só a cena, precisa provocar o engajar da materialidade dessas aulas.

Falar sobre as violências de sala de aula frequentemente não é tão dificultoso; gera até um certo costume, porque as negações são rotineiras, são movimentos que de certa forma são encontrados em todas as turmas. Entretanto, viver essas violências enquanto um corpo que também é sensível à escuta desta sala é uma experiência torturante.

Balas perdidas

— Eu detesto essa aula, essa aula não presta pra nada, você é uma péssima professora, ignorante.

Desse modo, partimos para um lugar da experiência estética, sinestésica, o que não é algo muito tranquilo de se realizar: existem muitas pedras, embates, paredes, muros absurdamente altos e impenetráveis, justamente porque esbarramos em um lugar que forma e transforma a subjetividade dos alunos.

A docência é um ponto fundamental na Educação. As experiências provocadas e incentivadas nas aulas fazem parte do mosaico pedagógico e das relações estabelecidas em seu ato. Os processos de reflexão, criação, pesquisa e as ações pedagógicas se tornam suporte nas experiências vividas. Abordar os conteúdos

específicos da dança de formas diversificadas e observar os discentes como centrais do processo educativo têm sido imprescindíveis na ampliação de vivências que possam significar as práticas (Buarque, 2021, p. 276).

A ideia de chamar atenção para isso é que no estudo e na fala a gente já perpassa sobre as profundidades da nossa construção corporal; a partir disso, penso ser impossível imaginar uma prática que não seja “violenta”. Enquanto professora de dança, mover esse território de si é ser uma agente de um processo que ousa botar a mão em percursos doutrinadores seculares, que foram garantidos com muita agressão, morte, dor... A reação dos educandos, além de tudo, é até ancestral. É duro, mas quando mexemos nisso, acho que a gente precisa saber que o bonito e bem-feito é a exceção, é a fresta, é onde a gente respira... O campo mesmo nos exige de outras formas.

Balas perdidas

— *Eu queria entender por que preciso dançar. Não consigo relatar nada nessa aula porque não gosto de dançar, e eu não sinto nada dançando.*

Portanto, como acessar essa abertura à vulnerabilidade inventiva? Nesse caso, é menos sobre como se preparar uma aula, e mais sobre como se preparar para essa aula. Então voltemos ao jogo:

Tínhamos um jogo em dança, jogo de esquiva, entre golpes e contragolpes suaves e certos, mirando o corpo do outro, e como ele (o outro) esquiva ou recebe aquele comportamento. São saberes corporificados em relações de performatividade, quanto mais eles negavam a dança, mais a performance se infiltrava na minha didática. E quando me assumo como eles? Comendo junto, dividindo os mesmos espaços fora da escola, dividindo histórias de vida, ou simplesmente pedindo ajuda para pensar melhores opções de alguma

organização musical ou coreográfica. Como eles me negam, vendo-os em meu corpo (Lima, 2022, p. 90).

Então, pressupomos que este jogo é uma forma de restabelecer a nossa sala de aula como um espaço de disputa, mas também como um espaço de repensar essas relações sociais que estabelecem e estabeleceram o corpo. O jogo é a sala de aula que convida à performance, e a bala perdida, o *start* para o início do jogo. O pensamento acontece quando somos violentados pelo mundo. Então o planejamento ganha outros contornos e o território fica mais convidativo à interferência e participação dos sujeitos.

O pensamento exercido deste modo funciona por constrangimento e acaso; só que o que constrange aqui não são regras que se deve seguir para que se revele uma verdade já dada - ou seja, não se trata neste caso do constrangimento de um método -, o que constrange aqui é a pressão da violência das marcas que se fazem em nosso corpo ao acaso das composições que vão se tecendo. Quando é assim que se faz o trabalho do pensamento, dá para dizer que só se pensa porque se é forçado a fazê-lo⁴. O pensamento, desta perspectiva, não é fruto da vontade de um sujeito já dado que quer conhecer um objeto já dado, descobrir sua verdade, ou adquirir o saber onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele cria que nascem, tanto verdades quanto sujeitos e objetos. Pensar assim concebido e praticado se faz por um misto de acaso, necessidade e improvisação: acaso dos encontros, onde se produzem as diferenças; necessidade de criar um devir-outro que as corporifique; improvisação das figuras deste devir (Rolnik, 1993).

Balas perdidas

— “Aí professora, posso falar uma coisa contigo?” Eu respondo prontamente: “Claro”. Ela continua: “Sua aula é a aula mais difícil, meu Deus!” E eu, logo preocupada, com muito receio de qualquer coisa, pergunto: “Caramba, sério? Mas por quê?”. Ela responde: “Sua aula é a mais difícil porque obriga a gente a se manifestar”. Apesar de ter ficado preocupada com a palavra obrigação, continuei: “Ué, e o que difere das outras aulas” Ela: “Nas nossas outras aulas a gente fica sentado respondendo, se a gente souber a gente responde, se a gente não souber a gente não responde. E é mais difícil sim, se movimentar, por isso que sua aula é tão difícil, eu acho.”

No âmbito das graduações em dança, não é incomum, observando aulas e conversas de corredores, que existam as balas perdidas, embora elas se apresentem de outras formas, como, por exemplo: “— Será que vamos conseguir atuar com dança profissionalmente ao finalizarmos a graduação? — Não tive muito apoio para seguir carreira profissional em dança. — Por que não temos modalidades específicas de dança na nossa grade curricular?”. Dentre muitos outros atravessamentos. O fato é que há uma ligação entre estes atravessamentos: ainda há muito desconhecimento sobre o campo da dança, sobre a dança como educação ou sobre a educação pela dança. Cabe ressaltar, também, que essas balas perdidas nos deslocam, nos provocam a encontrar caminhos pedagógicos, portanto, modificam nosso agir, pensar e, em alguma instância, nos ajudam a modificar os próprios currículos. Falamos aqui de danças que permitem e dão espaço à indagações, à manifestação do pensamento crítico, a encontros de afetos... Afetar o outro e se deixar ser afetado. Desafios constantes na prática docente artística (ou artística-docente!).

Considerações (ainda não tão) finais

A primeira consideração é que trabalhar desta forma, dialogicamente com o corpo, de maneira horizontal, desvelando, promovendo rupturas e desfazendo alguns espaços confortáveis, mesmo que alijados, é difícil.

Mexer com essas estruturas, nesse sentido de edificação mesmo, e não como um lugar perene de transformação, tem se tornado extremamente violento, especificamente no contexto da EJA. Lidamos o tempo todo com um território vulnerabilizado por ausências e muitas violências; nossas aulas são interrompidas o tempo todo por projéteis em proximidade. Além da maioria dos estudantes serem oriundos de territórios em que a violência de todos os gêneros se faz presente, então decerto a violência se tornou uma linguagem, essa mesma violência tem sido a linguagem utilizada em sala de aula, seja de estudantes com outros estudantes, ou de estudantes com a professora.

Então essa violência exigida, que aqui chamamos de balas perdidas, nos convida a criar um outro ambiente, nos convida a reinventar o próprio corpo e pensar: como essa “morte” pode e deve criar um ambiente, ainda assim, convidativo à educação? Que lança é essa que atinge o corpo, e promove um sangrar inventivo, conduzido? Ali, deixa uma marca, e dessa marca “coloca uma exigência de trabalho que consiste na criação de um corpo que a existencialize, o pensamento é para mim uma das práticas onde se dá esta corporificação” (Rolnik, 1993), e complementa:

Assim, neste tipo de trabalho com o pensamento o que vem primeiro é a capacidade de se deixar violentar pelas marcas, o que nada tem a ver com subjetivo ou individual, pois ao contrário, as marcas são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro (Ibid., p. 5).

Nessa significação a performance encontra-se como esse processo de reiteração, e de atualização do que se é, e do que se pode ser, e de como pode ser. Dessas marcas que nos fizeram sangrar e ainda nos fazem, e que transformamos em pensamento, experiência corporificada e, logo depois, modos inventivos de criar e outras perspectivas do aprender. Essas marcas tão profundas mobilizam o nosso ser e o currículo sob o qual nos debruçamos, o que implica em outras torções de nosso corpo.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, Isabela. Das salas de aula presenciais às remotas: reflexões sobre dança e educação atravessadas pela pandemia. In: FAGUNDES, Igor (org). **Viral: dança e outras disseminações**. Guaratinguetá: Penalux, 2021.

CARVALHO, Carla; IMMIAOVSKY Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9729>. Acesso em 10 jun. 2022.

LIMA, Jessica Gonçalves. Performance pedagógica: um ritual de incorporação docente. **Anais ABRACE**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 1-13, 2019. Trabalho apresentado na 10ª Reunião Científica Abrace, 2019, Campinas. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4498/4643>. Acesso em 18. jul. 2023.

LIMA Jessica Gonçalves. Saber de corpo. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual**. Salvador: ANDA, 2021. p. 844-859. Disponível em: <https://github.io/galao-static-files/realm/cnpd-2021/ct2.pdf>. Acesso em 19 jun. 2023.

LIMA, Jessica Gonçalves. **Tecendo redes: dança, EJA, relações de corpo e trabalho**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROLNIK, Suely. Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23 jun. 93, publicada em **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP, set./fev. 1993.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acesso em 1 jun. 2023.



APRESENTAÇÃO DE

Da prática do jogo ao domínio do gesto, de Nathalie Schulmann

POR **Alexandre Moraes de Mello**

Nathalie Schulmann, dançarina, professora de dança contemporânea e pesquisadora francesa, a partir de seu vasto conhecimento e experiência, oferece no seu capítulo reflexões relevantes para o ensino de dança às crianças, tomando como eixo pedagógico as vivências motoras propiciadas pelo jogo infantil nas aulas de dança. Propõe “uma reflexão global sobre o lugar do jogo numa aula de dança”, o jogo como suporte criativo polivalente do movimento. Jogo (*jeu*) na perspectiva francesa, que engloba todas as formas do brincar, todas as brincadeiras com o próprio corpo, com os objetos, com o outro, com o espaço!

A autora analisa o jogo para o ensino da dança a crianças na França, que se antecipa à aprendizagem de técnicas específicas dos diferentes estilos. Demonstra no seu texto a relevância do jogo para qualquer modalidade de dança: “Somente o jogo reúne um número de campos experimentais (físicos, emocionais, cognitivos, simbólicos), e é esta a oportunidade da criança interpretar, dar sentido àquilo que experimenta profundamente”.

Com base nos estudos sobre o corpo e nas referências teóricas da psicomotricidade francesa, aborda o jogo no trabalho corporal, na atuação sobre o equilíbrio, na tonicidade, na relação com o espaço, com os outros e com o mundo, na construção da imagem corporal e esquema corporal, na vivência do balanço, do contraste, do encadeamento.

Trabalhar com o jogo não significa a “não orientação” por parte do professor; ao contrário, o mestre necessita traçar estratégias pedagógicas

APRESENTAÇÃO

e mediar o ensino para “desenvolver o potencial corporal da criança, ensinar-lhe a ter domínio de seu movimento, dando-lhe um colorido de diferentes nuances”, afirma Nathalie.



Da prática do jogo ao domínio do gesto
Nathalie Schulmann

TRADUÇÃO: **Maria Blandina Neder**

Longe de pretender fazer uma exposição exaustiva do desenvolvimento corporal e psíquico da criança, desejo apresentar uma reflexão global sobre o lugar do jogo numa aula de dança. Não mais considerar o jogo como um meio recreativo, mas como um verdadeiro suporte criativo polivalente do movimento. Aqui, o leitor não encontrará relato histórico, mas sim notas que satisfarão a sua curiosidade e citações escolhidas de leituras aleatórias que não pretendem impor uma maneira de pensar em detrimento de outra.

Os professores de arte que frequentemente se perguntam sobre a validade de aplicar modelos nas suas práticas sabem que nada “funciona bem para todos”. A despeito de categorias geralmente definidas, cada criança é única no seu desenvolvimento. A tarefa do professor se assemelha ao papel de uma maromba de equilibrista: favorecer o jogo dinâmico do equilíbrio, reforçar seu domínio e mesclar sua gradação nas diferentes etapas a conquistar. Trata-se, antes de tudo, de preservar a autonomia e a personalidade da criança na exploração e na condução das aprendizagens motoras voluntárias. Ou melhor, o “professor-orientador” favorece a emergência das potencialidades e a tomada de consciência pela criança dos elementos que ela põe em jogo, a fim de reforçar sua capacidade de se apropriar de sua experiência.

A análise da criança, mesmo se atendo no domínio intuitivo, e sua verbalização poética ou sensório-afetiva revelam-na como plena possuidora de seus meios de expressão. A criança prolonga sua experiência

íntima no espaço e no tempo; através do jogo, ela é a intérprete de sua história. Mesmo quando obedece a ordens exteriores precisas, ela continua como “ator” por excelência, isto é, ela transpõe seu peso e sua força, filtrados pela imagem mental que se constituiu até aquele momento, por e para seu tamanho.

Após uma demanda de “adulto”, sentimo-nos derrotados diante da extensão e da diversidade das respostas corporais e simbólicas das crianças, mesmo que através de uma aparente imitação! Como orientar essa explosão criativa que captamos dessa expressividade revelada? Somente o jogo reúne um número de campos experimentais (físicos, emocionais, cognitivos, simbólicos), e é esta a oportunidade para a criança de interpretar, de dar sentido àquilo que experimenta profundamente.

Como assimilar, através de uma observação pertinente, este “sincretismo corporal”, que é a essência do que serão amanhã os elementos fundamentais de sua dança? Que recursos dispõe-se para responder sem frear este florescer de individualidades? Quais jogos são possíveis no decorrer de uma aula, que não sejam nem recreação, nem baderna? Quais são os jogos que “tomam” corpo e quais os que tomam o corpo?

Não será aqui enfatizada a importância do movimento na formação da personalidade, uma vez que um grande número de especialistas já discorreu largamente sobre o assunto e seria pretensão nossa fazer uma síntese desse conhecimento. Entretanto, é necessário dizer algumas palavras sobre a noção de etapas, tendo em vista a diferença entre o despertar¹, a iniciação² e o começo da técnica específica (jazz, contemporâneo, clássico). Além de recortes artificiais e arbitrários por faixa etária, esta diferença se apoia nas características de desenvolvimento infantil. Os ortopedistas verificam, através do raio-x, a idade óssea, já que a idade civil para tal reconhecimento não é confiável. É igualmente evidente que a maturidade afetiva e o desenvolvimento intelectual estão também sujeitos a flutuações através do tempo.

1 Despertar (*éveil*) – Na França, este é o primeiro nível do trabalho de dança oferecido nas escolas às crianças dos 4 aos 6 anos de idade (N. do T.).

2 Iniciação (*initiation*) – Segundo nível do trabalho de dança – oferecido a crianças dos 6 aos 8 anos.

Determinar categorias não é, portanto, procurar fazer com que cada indivíduo se encaixe num “caso”, pois a diversidade e complexidade humanas não podem ser reduzidas aos quadros teóricos existentes. Eles têm validade e eficácia restritas, permitindo a comunicação entre especialistas, a fim de elaborar uma linguagem comum. O recuo teórico e categorial facilita um olhar centrado na prevenção e dá a possibilidade ao pedagogo de fazer as escolhas em função do instante em pauta. Os acidentes estão frequentemente ligados a uma situação inadequada ou a um erro de avaliação. Saber o que a criança é capaz de dominar, ainda que de maneira inexata, verificar a adequação do seu desenvolvimento com o nível da turma, é a bagagem de conhecimento acumulado que nos assegura e nos acompanha no ensino. O mundo da criação deverá discernir entre o mito da criança criadora e aquele do pequeno animal intuitivo.

O despertar e a iniciação são, assim, dois períodos distintos e contínuos: não se pode avaliar em dança a validade de uma aprendizagem por níveis que apresentam uma só direção. A arte pictórica nos conduz à reflexão: o domínio técnico de Chassac, Picasso e Klee conecta-se à infância. “A arte, é a criança reencontrada”, escreveu Baudelaire. É preciso desconfiar de uma setorização no domínio da arte. As etapas de desenvolvimento definidas por psicólogos, neurofisiologistas ou psicanalistas são necessárias, úteis e práticas para a observação e compreensão dos campos constitutivos da complexidade humana. O deslocamento no espaço e o gesto são resultantes de processos evolutivos cada vez mais complexos, ligados a maturação dos circuitos neuromusculares e ao crescimento ósseo. A motricidade voluntária é uma justaposição de elementos diferenciados que se organizam e se combinam. Pode-se classificar estes últimos em três categorias: os movimentos reflexos, os automatismos adquiridos ligados ao desenvolvimento das coordenações de base e, finalmente, os movimentos telecinéticos, aqueles dirigidos para um objetivo.

Ficar em pé (uma evidência para nós) não tem nada de fácil para o bebê: o equilíbrio dos primeiros passos lembra uma competência próxima daquela de um equilibrista. Toda situação de risco (subir e descer uma escada, sentar em uma cadeira, apanhar um objeto móvel, andar

sobre a areia) propõe à criança novos desafios para a manutenção de seu equilíbrio. Cada resolução lhe dá novas perspectivas de descoberta. O despertar, como o próprio nome indica, permite à criança pôr em jogo seu potencial motor consciente, testar o que ela pode fazer no espaço conhecido e organizado da sala de dança. Nela, a criança encontra crianças que ela só encontra neste espaço, com as quais vai estabelecer uma linguagem não verbal, apoiada no reconhecimento das diferenças, verdadeiro diálogo de tonicidade para tonicidade.

Predominam aqui: o ato concreto, o jogo, as figuras simples no espaço, a impregnação musical – vetores da experiência pessoal de si para o outro. A diversidade dos temperamentos, desde a mais tenra idade, deixa prever o leque criativo que se abre desde já. A fim de melhor abordar as capacidades corporais e cognitivas da criança durante este período, é útil se reportar às diferentes teorias sobre o desenvolvimento motor e psíquico da criança³. É preciso dizer que não há, atualmente, um único modo de pensar sobre aprendizagem do movimento da dança. É necessário fazer uma triagem nessa diversidade de pesquisas e construir sua própria síntese. Jean Le Boulch (1982), por exemplo, em seus trabalhos sobre o movimento, procura unificar os diferentes campos de abordagem. Tanto no ato esportivo como em correntes de pedagogia aplicada ao meio escolar acharemos respostas. A psicologia, a psicanálise e as neurociências colaboram, igualmente, com seus pontos de vista.

Por uma observação multicor, o professor de dança elabora, na medida de sua experiência, os meios de pôr em jogo seus alunos.

DA MOTRICIDADE LIVRE À LIBERDADE MOTORA

O período do despertar nos reporta diretamente ao desenvolvimento do bebê. É importante conhecer esta etapa do desenvolvimento.

Para melhor aproveitar o uso do jogo em uma aula de dança, não se pode esquecer este bebê que, pouco a pouco, se pôs de pé, se apossou

3 Consultar o n. 22 da revista *Marsyas*, que oferece informações sobre este assunto.

do mundo em torno dele, segurando e manipulando-o, depois tagarelou, se exprimiu, simbolizando devagar sua relação com a mãe, consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o rodeia. Este desenrolar genético se efetuou segundo leis específicas ligadas à maturação nervosa, à especificidade humana, portanto, à sociedade na qual foi construída. O programa genético que nos caracteriza deixa um lugar importante para a aprendizagem: nosso cérebro, particularmente inacabado no nascimento, fica tributário das solicitações externas para acabar seu desenvolvimento. É comum achar numerosas analogias concernentes à ontogênese (desenvolvimento embrionário) e à filogênese (desenvolvimento da espécie). Compara-se, então, por exemplo, as diferentes etapas da evolução das funções corticais e a forma e a organização locomotora. Pode-se, também, como na etologia, sobrepor o comportamento do bebê humano aos dos bebês de outros mamíferos. Entretanto, não existe nenhuma igualdade verdadeira nessas comparações: o estudo científico dos fenômenos neurológicos conhece uma revolução com o aparecimento de técnicas modernas, permitindo ver o cérebro em ação. Mas inumeráveis pistas ainda estão por ser descobertas.

Assim, é importante não minimizar a experiência prática: nos identificamos mais com os profissionais que se defrontam diariamente com novas interrogações do que com os teóricos fechados em seus laboratórios. É preciso aceitar a distância e a dúvida entre a ação e a teoria da ação. O que faz a força de um professor de dança faz também sua fraqueza. Há um paradoxo constante entre a faculdade de pôr em ação o corpo e aquela que quer expressar sua experiência. A aula de dança é o lugar onde o corpo pode, além de uma simples aprendizagem de habilidade física, expressar sua espontaneidade e criatividade. O grau de liberdade, o que não significa não orientação, que o professor se permite, condiciona a exploração e autonomia da criança. O impacto não consciente e, portanto, tão impregnante do estado interior do pedagogo se cristaliza na criança tanto a nível de suas iniciativas físicas quanto de sua maturidade psíquica. Os limites que o adulto põe à sua imaginação são frequentemente os limites da experiência da criança.

Os trabalhos do Instituto Pikler Locsy, que insistem sobre a observação do desenvolvimento do bebê, são, hoje, para mim, uma das iniciativas mais coerentes e pertinentes que possibilitam definir um preâmbulo às aprendizagens futuras. Eles são o resultado da observação na creche pioneira do Dr. Pikler (1969). O protocolo da observação se apoia em três momentos precisos da jornada: o vestir/despir/banho, a refeição e as atividades motora e simbólica da criança no jogo. O desembaraço do bebê diante do que o cerca evolui com sua maturação nervosa e seu “saber-fazer”. O bebê é considerado um ser autônomo, independente de sua idade. Sua autonomia se relaciona com seu grau de maturidade nervosa. Ele tem o domínio do movimento corporal correspondente ao seu grau de “acabamento” nervoso. Este pensamento abre novos horizontes para aqueles que buscam e querem estabelecer normas restritivas e meios definitivos na avaliação das capacidades adquiridas. Numerosas observações mostram que no espaço de dois anos é difícil planificar a evolução de um grupo de crianças: não há “precoces”, “normais” ou “atrasados” (considerando bebê saudáveis, sem qualquer distúrbio patológico).

É o domínio do equilíbrio global do corpo e a qualidade de controle das coordenações que predominam nesta primeira fase motora. A maturidade nervosa cérico-caudal (mielinização) e próximo-distal favorece a capacidade de transferências do peso do corpo em função da redução dos apoios no solo e da elevação do centro de gravidade. Assim, este homenzinho passa da posição “fetal” ao apoio de todo o seu dorso no solo; depois ele ficará de pé e andará, após ter atravessado algumas ou todas as fases motoras intermediárias. Para Agnès Szanto-Feder, não há uma ditadura de evolução: a criança pode ficar o tempo que quiser num período motor. Este reforço faz prevalecer sua autonomia de movimento. Sua necessidade interior e sua motivação se harmonizam em um afinado “saber-fazer” diário. O caráter não intervencionista, embora atentamente presente, daqueles que cuidam do bebê (babás, pediatras, psicólogos), parece estar em oposição com a corrente de superestímulo em voga há quinze anos. Esta experiência nos faz refletir sobre a finalidade de trazer e enquadrar propostas de aprendizagem já prontas, pré-digeridas, sem

preservar o tempo da criança de descobrir, balbuciar, hesitar, que são verdadeiros parceiros de um sólido “saber-fazer” futuro. É importante sublinhar aqui a convergência de pontos de vista com o trabalho de Hubert Godard, que desenvolve uma abordagem do movimento da dança e uma análise concebida a partir da capacidade de preservar as coordenações de bases adquiridas na aprendizagem de coordenações específicas, ligadas ao vocabulário da dança. Luria fala de “melodia cinética” para resumir esta adequação. A. Szanto-Feder fala de uma criança “desarmada tônica”. Hubert Godard fala de “autorização tônica”.

A COORDENAÇÃO DAS COORDENAÇÕES

O homenzinho passará dois anos para adquirir sua verticalização, enquanto que os outros bebês mamíferos não precisam senão de algumas horas para se sustentar sobre suas patas. Mais tempo para ele investir sua atenção na escuta e na percepção do mundo que o cerca e nutre: um verdadeiro banho de estímulos sensoriais.

O jogo, neste período de pré-ensino, é um passeio tônico permanente. Os músculos que permitem ao bebê se manter ereto e dar seus primeiros passos se harmonizam, pouco a pouco, com os gestos dos membros superiores: pegar, jogar, encher, esvaziar, empurrar, puxar. As pernas se fortalecem, se organizam para ir em direção a uma exploração do terreno cada vez mais arriscada: quantas densidades, quantas resistências, quantos desníveis, tantas questões para o equilíbrio, tantas outras alegrias e emoções. O jogo é então mediador deste processo de evolução: buscando sem cessar atingir seus limites, variando ao infinito a aproximação da meta a atingir. Ainda uma vez é preciso considerar o jogo como a mais séria das atividades.

A tarefa do adulto acompanhante, seja parente ou profissional, não é observar e guiar sem retirar da criança sua própria experiência? Atos como completar por ela, fazer em seu lugar, perder a paciência (tantas lembranças, sinais de nossa vontade transbordante para chegar a um resultado, de ganhar depressa, de superar nossa angústia de fracasso)

correm o risco de torná-las dependentes de ajuda no futuro. Trata-se de desenvolver uma capacidade e uma qualidade de adaptação, uma faculdade de avaliar e escolher. Basta observar a alegria da criança ao rodopiar e deixar-se cair, ao saltar com os pés juntos na lama, equilibrando-se em construções perigosas para vê-las desabar, empurrar e puxar coisas pesadas, sem qualquer objetivo ou finalidade, o que lhe importa é o conjunto de ações articuladas entre si. “A diversidade dos caminhos adotados, excluindo as comparações, revalorizando a unicidade de seu ser... O essencial é que ela pesquise, que ela faça seu objeto, sua curiosidade, seu projeto e que ela o proteja como sendo o seu” (Vadepied, 1976). Bem antes de se reconhecer como *Homo Sapiens*, deixemo-la viver como *Homo Ludens!* (Huizinga, 1951).

DA INTERPRETAÇÃO DA CRIANÇA AO JOGO DO DANÇARINO

O professor de dança tem como encargo, dentre outras coisas, desenvolver o potencial corporal da criança, ensinar-lhe a ter domínio de seu movimento, dando-lhe um colorido em diferentes nuances. O jogo será para ela uma ferramenta indispensável tanto para ajudar no progresso da conduta e do controle do movimento voluntário quanto para desenvolver a expressão dos sentimentos e das emoções ligadas à prática desta arte. Quanto mais a criança cresce, mais suas capacidades motoras, cognitivas e emocionais se entrelaçam para constituir a trama de sua personalidade, o tecido de seu comportamento.

Toda rigidez, todo bloqueio pode então transformar uma nova pista de descoberta em beco sem saída, a menos que os reconheçamos como tal. Isto não significa que devemos adotar uma atitude permissiva; o rigor não é sinônimo de rigidez. A dificuldade para o adulto é de levar em conta as reações da criança (corporais, perceptivas, afetivas, emocionais), sem colocar de saída uma escala de valor ou um veredito. É, ao contrário, uma oportunidade para o professor de se deixar surpreender, de ser tomado pelo inesperado, de abrir-se em um diálogo profundamente cognitivo, que não passe, em nenhum instante, pela

sua vontade de adulto. É preciso considerar que a criança produz um ato total onde ela não pode dominar, simultaneamente, as tensões e as consequências. Para que serve tornar as crianças “adultomorfos” e, na verdade, prematuramente roubadas de sua iniciação? O jogo pode nos servir para ampliar o leque de nosso julgamento: de maneira ativa, propondo situações *starter*; de modo mais passivo, nos deixando alimentar daquilo que o jogo gera de desconhecido. É a angústia do adulto formador, seu senso agudo de responsabilidade, seu desejo de fazer “bem-feito” que conduz, frequentemente, à redução dos campos de expressão da criança. Como “ficar à vontade” sem medo de alterar nosso papel, sem recear perder a ascendência? Como confiar naquilo que apenas sugerimos? “Imaginar, animar, responder aos desejos da criança nos confere um certo ‘status’ de autoridade. Isto é uma realidade. Nossa própria estatura física já impõe essa diferença de papéis. Por que negá-la se ela representa uma referência da qual a criança poderá tirar os elementos de sua busca? O essencial é fazer com que essa estatura não a comprima, não a oprima, ao contrário, que ela venha em sua ajuda” (Vadepied, 1976).

Torna-se impossível redigir uma lista exaustiva de todas as formas possíveis de jogo, mas tomaremos algumas categorias de jogos definidos por Desmond Morris (1977), que podem desenvolver os estados dos corpos dançantes: os jogos ligados à locomoção, principalmente o jogo de vertigem. “É um jogo centrado na sensação; a criança se expõe progressivamente a movimentos extremos do corpo. A sensação vem da perda momentânea do equilíbrio e de uma impressão de vertigem. O corpo perde o controle, mas numa situação onde não há nenhum perigo.” Segundo Dr. Morris, os jogos que estimulam os músculos estão diretamente ligados à percepção do peso e à relação com o objeto ou a pessoa. Eles permitem avaliar o “saber-fazer” intuitivo da criança em relação à gravidade. O que a criança sabe fazer não é igual ao que ela sabe dizer: sua qualidade de adaptação é muito maior do que sua faculdade de explicar verbalmente suas ações. Nossa capacidade de elaborar os conceitos que permitem organizar nossas percepções e nosso conhecimento não deve mascarar o caminho a percorrer.

Querer, a todo custo, colocar no mesmo nível a prática e a reflexão sobre a prática pode trazer para a criança insondáveis problemas: o cérebro registra as ordens ligadas às emoções e não aos componentes intelectuais daí decorrentes. “A emoção que se exprime no corpo é elaborada a cada vez de maneira nova; não é uma reprodução exata do que foi anteriormente produzido. A paisagem corporal é sempre nova e raramente estereotipada” (Damasio, 1995). O que restou de nossa educação? Que memória temos de nossas aprendizagens? Tudo concorre para demonstrar o valor qualitativo e não quantitativo de uma experiência emocional impregnante (positiva ou negativa). “A percepção das emoções é um processo cognitivo, tanto quanto a percepção de qualquer imagem que dependa da participação total do córtex cerebral, não importando que imagem é essa” (Damasio, 1995). Noções como imagem do corpo, esquema corporal, representação mental de si, foram perdendo, à medida que foram utilizadas, seus sentidos iniciais. Parece ser necessário redefinir seus campos de aplicação. Discussões inúteis à parte, o que é que pode hoje em dia servir de suporte para facilitar a observação empática do professor? O corpo possui uma tela de fundo sensorio-afetiva, correspondente a um estado tônico específico de cada um. Os elementos que constituem o jogo podem variar infinitamente e se enriquecem com seu próprio desenrolar. Eles solicitam o aluno/intérprete em todos os seus fundamentos e autorizam uma leitura global do conjunto de seu ser. A perspicácia do pedagogo, ao apresentar uma situação lúdica, vem de sua capacidade própria de sentir tudo o que ele tenta revelar com o jogo. J. Huizinga (1951) descreve o jogo como “mundos temporários no coração do mundo habitual, concebidos em vista do cumprimento de uma ação determinada, [criando] uma perfeição temporária e limitada”. O jogo dá à criança a oportunidade de aprender sua percepção do “belo”, seu sentimento de plenitude, de desabrochar.”Eles [os jogos] nos servem para traduzir as impressões de beleza: tensão, equilíbrio, balanço, alternância, contraste, variação, encadeamento, desenlace, solução. O jogo compromete e liberta. Ele absorve, cativa, enfim, ele encanta. Ele é cheio de qualidades nobres que o homem pode observar nas coisas e pode até mesmo exprimir

o ritmo e a harmonia” (Huizinga, 1951). Para educar o corpo e sentir intensamente, para construir o que amanhã será seu “saber-fazer” e também seu saber, o jogo está na origem do conhecimento. A motivação do ato traz em si os meios de seu sucesso.

As qualidades de um movimento não são unicamente intrínsecas: elas estão ligadas a densidades imaginárias do espaço e da relação. A expressividade e o virtuosismo não são quantificáveis e os critérios de avaliação, dificilmente objetiváveis. A criança, por sua abordagem original e suas capacidades de reapropriação imaginária e simbólica, modela seu caminho artístico e consolida sua imagem mental do corpo que dança.

“O que importa não é fazer ações extraordinárias de maneira ordinária, mas fazer ações ordinárias de modo extraordinário” (E. Decroux).

REFERÊNCIAS

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Lóczy ou le maternage insolite**. Paris: Scarabée, 1976.

DAMASIO, Antonio R. **L'erreur de Descartes: la raison des émotions**. Paris: Odile Jacob, 1995.

GODARD, Hubert. **Dança na escola**. Relatório de estágio – mimeo, dezembro, 1976.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: essai sur la fonction sociale du jeu**. Paris: Gallimard, 1951.

LE BOULCH, Jean. **Vers une science du mouvement humain**. Paris: ESF, 1982.

MORRIS, Desmond. **La clef des gestes**. Grasset, 1977.

PIKLER, Emmi. **Se mouvoir em liberté dès plus jeune âge**. Paris: PUF, 1969/1979.

SZANTO-FEDER, Agnès. **Développement psychomoteur de la petite enfance**. Tese de doutorado, Universidade de Paris 8.

VADEPIED, Alain. **Laisser l'eau faire**. Paris: Scarabée, 1976.

Currículo e território na Escola Livre de Dança da Maré

Gabriel Ramon Ferreira Lima

Silvia Soter

INTRODUÇÃO

Este artigo decorre de uma pesquisa de mestrado¹ que investigou as conexões entre ensino de dança, currículo e território nas práticas pedagógicas desenvolvidas com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança, o Núcleo 2, da Escola Livre de Dança da Maré (ELDM)². A pesquisa qualitativa e de natureza descritiva se desenvolveu por meio de observação participante, de entrevistas e de análise de documentos da ELDM, no período de 2018 a 2020. A ELDM é um projeto da Redes de Desenvolvimento da Maré³ em parceria com a Lia Rodrigues Companhia

- 1 LIMA, Gabriel Ramon Ferreira. “Currículo e Território na Escola Livre de Dança da Maré”. 2022. 118 f. Dissertação de mestrado orientada por Silvia Soter, no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, e defendida em 2022.
- 2 A Escola Livre de Dança da Maré foi oficialmente inaugurada em outubro de 2011 (Ribeiro, 2014, p. 51), dentro do Centro de Artes da Maré (CAM), cuja inauguração se deu em 2009, na favela da Nova Holanda, no Rio de Janeiro.
- 3 A Redes de Desenvolvimento da Maré é uma instituição da sociedade civil que desenvolve projetos em todo o território da Maré, tendo sua trajetória iniciado em 1997. Em 2021, a instituição trabalhou a partir de 4 diferentes eixos de atuação: Arte, Cultura, Memórias e Identidades; Educação; Desenvolvimento Territorial; Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça. Em 2023, o trabalho se desenvolve nos seguintes eixos: Arte, Cultura, Memórias e Identidades; Educação; Direitos Urbanos e Socioambientais; Direito à Segurança Pública e Acesso à Justiça; Direito à Saúde.

de Danças (LRCD)⁴, que acontece desde 2011 no Centro de Artes da Maré (CAM), em Nova Holanda, Maré, Rio de Janeiro, Brasil.

A escola vem funcionando ininterruptamente desde sua abertura, e conta com dois grupos em atividade: o Núcleo 1 e o Núcleo 2. O primeiro é composto por todas as aulas abertas da escola, nas quais a participação é gratuita e permitida a alunas/os/es a partir de 8 anos de idade – a aluna mais velha da escola tem mais de 80 anos de idade, em 2020. Esse núcleo englobou, nesse mesmo ano, aulas de balé clássico para crianças a partir de 8 anos, jovens e adultas/os/es; de consciência corporal para jovens a partir de 13 anos; de dança afro-brasileira para jovens a partir de 13 anos; de danças urbanas para jovens a partir de 13 anos; e de dança de salão também para jovens a partir de 13 anos. Para essas aulas, basta apenas que a pessoa se inscreva e haja vaga na turma. Já o Núcleo 2, foco desta pesquisa, admite entrada por meio de audição, contemplando jovens entre 14 e 23 anos de idade. A média de estudantes matriculados nos dois núcleos, em 2019 e 2018, foi de 300 pessoas.

O Núcleo 2 acontece desde 2012 como um projeto de formação técnica, artística e profissional em dança, sendo este a maior conexão entre a Escola e a LRCD. A ELDM foi criada por Silvia Soter e pela coreógrafa Lia Rodrigues em 2011 (Soter; Pavlova, 2017), em parceria com a Redes da Maré. Desde sua criação, dezenas de jovens já passaram por este grupo de formação intensiva, tendo muitos desses jovens entrado na universidade para cursar dança na UFRJ. Outros se tornaram artistas da LRCD ou foram para fora do país estudar em importantes escolas de dança, como a P.A.R.T.S., na Bélgica, por exemplo.

A pesquisa teve como foco o currículo do Núcleo 2. Buscou-se entender *se* havia e *como* se daria a relação deste currículo com o território da Maré.

4 A coreógrafa Lia Rodrigues é uma figura central na história da dança contemporânea nacional e internacional desde os anos 1990. Lia Rodrigues é paulista, estudou dança em São Paulo e trabalhou em Paris nos anos de 1980 ao lado da importante coreógrafa Maguy Marin. A Lia Rodrigues Companhia de Danças foi criada por Lia Rodrigues em 1990, no Rio de Janeiro. A artista faz parte de uma geração de coreógrafos que foram de muita relevância para o que hoje se entende como dança contemporânea no Brasil. Ao longo dos anos 1990, o engajamento social da Lia Rodrigues Companhia de Danças foi significativo, como relata Pavlova (2015), e a chegada de Lia Rodrigues à Maré, em 2004, foi como uma consequência de um modo de operar que a Companhia já vinha adotando.

Nos interessava compreender de que modo o que se aprende e o que é ensinado nesta Escola estabelece diálogos com a Maré e suas questões. Realizar esse trabalho na linha de pesquisa de Dança-Educação do PPGDan da UFRJ trouxe importantes ferramentas para a pesquisa desenvolvida.

A dissertação foi escrita enquanto eu, Gabriel Lima, fazia parte do quadro de colaboradores da ELDM. Entre 2016 e 2021, fui professor de dança afro-brasileira da escola e, entre 2018 e 2021, coordenador da escola, o que me deu muita proximidade com o trabalho desenvolvido pelo Núcleo 2.

Nesse contexto, analisei as práticas da escola e de ensino de dança em interseção com o território da Maré. Questões sociais, raciais, geográficas e de segurança pública atravessam as práticas pedagógicas do Núcleo 2, como essa pesquisa confirmou. Essa análise tem um caráter pessoal e dialoga com minhas perspectivas e anseios, as de um pesquisador negro e favelado. Ela conversa com pessoas como eu, pensando em boa parte das alunas/os/es, e com pessoas muito diferentes de mim, como os autores e autoras com os quais dialoguei a fim de construir a pesquisa.

O funcionamento do Núcleo 2

A entrada de estudantes no Núcleo 2 acontece por meio de audição. Essas audições, que são realizadas periodicamente e em função do número de vagas disponíveis, buscam pessoas interessadas em estudar dança, não sendo avaliadas suas capacidades técnicas, mas, sim, seu interesse e sua disponibilidade para a realização da formação e quesitos como criatividade, coordenação motora, disponibilidade corporal etc. As audições contam, geralmente, com a participação da coordenação e da direção da ELDM e com o auxílio da Lia Rodrigues Companhia de Danças e de docentes do Núcleo 2.

O grupo tem em média 20 estudantes e as aulas acontecem de segunda a sexta-feira, no Centro de Artes da Maré, entre 14h e 17h30min. Em 2020, cada estudante recebia uma bolsa-auxílio mensal no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) para custear despesas como transporte

e materiais para as aulas, além a ele ser oferecido um lanche diário. A formação do N2 é semelhante à de um curso de livre oferta, não havendo um diploma ao fim do curso e nem um período específico de duração da mesma.

Com um total de 17 horas e meia de atividades semanais, em 2020, um dos anos da pesquisa, o foco técnico da formação do grupo foi a dança contemporânea, contemplando 6 horas semanais de aulas práticas. Aulas de balé clássico também fizeram parte da formação, com 3 horas semanais de aulas práticas em 2020. Além do mais, aulas de música aconteceram entre 2018 e 2019, com 1 hora e meia de duração por semana.

Currículo e território na Escola Livre de Dança da Maré **Alguns entendimentos sobre Currículo**

Currículo é um termo com muitas concepções que variam com o tempo e com o contexto. As ideias sobre currículo são muito amplas, tanto que, para Lopes e Macedo (2011, p. 19),

[...] currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, conjunto de ementas e os programas de disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

Como vemos, em distintas práticas pedagógicas, a ideia de currículo é frequentemente reduzida a planos, a grades de disciplinas e a outros procedimentos organizacionais. Contudo, o currículo tem muitas outras dimensões. Ao analisar as dinâmicas de trabalho da ELDM para o

Núcleo 2, entendo que há a execução de um currículo que, sim, como Lopes e Macedo (2011, p. 19) afirmam, parte de uma ideia prévia de organização e se preocupa com ementas e programas de disciplinas, dentre outros pontos. Todavia, o que me chama a atenção é pensar o quanto a ideia de ter disciplinas e organizações já sistematizadas para o ensino reflete, na dimensão desta pesquisa, a partir das experiências que a Maré propõe e que dialogam diretamente com corpo e o corpo em movimento, o que a ELDM identificará como importante para a formação das/os/es estudantes que por ali passam. Como veremos, não apenas aulas de dança propriamente dita acontecem para o Núcleo 2, que tem contato, já há alguns anos, com diferentes experiências de corpo, de arte, de cultura, de território e de socialização. Ainda, o fato de a Escola oferecer o curso de formação intensiva em dança como um curso de livre oferta dá flexibilidade para que diferentes linhas de pensamento e diferentes conhecimentos possam ser colocadas em prática no currículo. Assim, há a possibilidade de que se possa atender às demandas que aparecem ao longo do caminho, uma vez que, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), os cursos livres, não possuindo suas atividades controladas pelo MEC, podem “apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda”⁵.

Para o âmbito desta pesquisa, vou ao encontro de Lopes e Macedo (2011), a fim de categorizar o que entendo e percebo enquanto currículo no Núcleo de Formação Intensiva em Dança na ELDM. Para este grupo, o currículo vai além da grade curricular, das atividades, das experiências propostas e vividas e de tudo o que vem imbricado nisso, considerando, inclusive, as escolhas organizacionais feitas para tal.

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em 28 abr. 2020.

Alguns entendimentos sobre território

O termo *território* é assim definido no dicionário Michaelis:

porção da superfície terrestre pertencente a um país, estado, município, distrito etc.; região sob a jurisdição de uma autoridade; área da superfície de terra que contém uma nação, dentro de cujas fronteiras o Estado exerce a sua soberania, e que compreende todo o solo, inclusive rios, lagos, mares interiores, águas adjacentes, golfos, baías e portos (Território, 2021).

Além do mais, sobre a origem desse conceito, Terra (2009, p. 20), explica que

A origem do termo território e o seu emprego nas ciências não advêm dos estudos geográficos, tampouco das ciências humanas, e sim das ciências da natureza, em especial da Biologia e da Zoologia, a partir dos estudos ligados à Etologia que tal conceito será cunhado. Porém, na atualidade, não se pode desconsiderar que o uso conceitual da categoria território é reivindicado por uma disciplina, a Geografia, uma vez que, para esta o território se constitui um dos conceitos-chave, portanto sua utilização atende, antes de tudo, a finalidades heurísticas e analíticas (Terra, 2009, p. 20).

Portanto, o entendimento do termo território, assim como currículo, variou ao longo do tempo e dos diferentes contextos, estando mais próximo desta ou daquela área, dependendo de interesses políticos e econômicos. Quanto a isto, Terra afirma que:

Tradicionalmente nas ciências sociais, sobretudo na história do pensamento geográfico, a expressão

território vem sendo muito utilizada desde o século XIX. A maioria dos estudos sobre o conceito de território sempre foi realizada na escala do território nacional e/ou do Estado-Nação. Essa ideia de uma área sob domínio de uma nação ou onde uma nação possui soberania em relação a outras nações, este sentido político e jurídico ainda hoje permeia o significado de território e tem raízes, sobretudo, na constituição dos Estados modernos europeus a partir do Renascimento.

Neste contexto histórico de consolidação dos modernos Estados-Nação, o conceito de território passa a ter relevância para as ciências. Muitos dos trabalhos realizados a respeito deste conceito são contemporâneos à própria sistematização e legitimação da Geografia como disciplina escolar acadêmica, sobretudo, na Alemanha e na França do século XIX. Segundo Escolar, a Geografia vem contribuir política e ideologicamente com o surgimento, nessas nações européias, da “[...] necessidade socioestrutural de construir, por intermédio da escolarização maciça, a ‘consciência nacional’ e o sentimento de ‘pertencimento territorial’” (Terra, 2009, p. 21).

Para esta pesquisa, ficamos mais próximos do conceito de território trazido por Haesbaert (2014), que vai entender o território a partir de uma perspectiva material e simbólica.

Desde sua origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para

aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no *territorium* são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva apropriação (em termos lefebvreanos).

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas com o tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Lefebvre distingue apropriação de dominação (“possessão”, “propriedade”), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca (Haesbaert, 2014, p. 57).

Haesbaert segue dando significado ao termo *território* a partir do que pensa Lefebvre (1986, p. 411). O autor afirma que quanto mais se vive e se troca e quanto mais se funcionaliza o território, mais dele os agentes se apropriam. Essa apropriação é cultural-simbólica e tem caráter mais subjetivo. Assim, a partir de Haesbaert (2014), é possível entender o território não só como o lugar físico onde se está, mas também o lugar onde fluxos de conexões interpessoais e relações políticas e de poder ocorrem.

Nesse sentido, o reconhecimento cultural passa pelo território e, assim, ele deixa de ser apenas uma questão de Estado, já que “na América Latina, hoje, podemos afirmar, (re)territorializar-se é uma estratégia política de transformação social de grupos subalternos” (Haesbaert, 2014, p. 90). Por sua vez, a territorialização, ainda segundo Haesbaert (2014, p. 67), é a dominação e/ou apropriação do espaço, tendo seus objetivos variados ao longo dos tempos e dos espaços. O autor propõe diferentes objetivos para a territorialização, sendo eles: abrigo e segurança física; fonte de recursos materiais que podem fortalecer o poder político-econômico de dados grupos; identificação de grupos sociais (o

que fortalece seu poder simbólico); disciplinarização através de definição de espaços individualizados; e controle e/ou direcionamento de fluxos e da circulação, por meio de redes e de conexões – principalmente, o fluxo de mercadorias, de pessoas e de informações (Haesbaert, 2014, p. 68).

Territorializar para pensar currículo, para apropriar-se do espaço, para estar conectado com ele e para não se apartar do que ali acontece e do que ele suscita parece ser algo em constante movimento na ELDM. Desde a participação do Núcleo 2 na campanha Jovem Negro Vivo, da Anistia Internacional, em 2015 (Pavlova, 2015, p. 100), à sua participação nos cursos “Falando Sobre Segurança Pública”, do Eixo Direito e Segurança Pública e Acesso à Justiça, da Redes da Maré, entre 2018 e 2021, é possível identificar as questões do território e da territorialização nas escolhas curriculares da escola. Percebo algo em comum nas questões curriculares e territoriais para as escolhas da ELDM e esse algo diz respeito ao *poder e à transformação de classes subalternas*.

O currículo da ELDM para o Núcleo 2, no entendimento desta pesquisa e numa perspectiva crítica de currículo⁶, é atravessado pelo território quando entendemos que o território da Maré, desde sua origem, se construiu atravessado pelas relações de poder. Das remoções de favelas da Zona Sul na primeira metade do século XX, à posterior instalação de parte de sua população na Maré, à construção de conjuntos habitacionais e os projetos de civilidade aos quais os moradores foram submetidos no projeto original das habitações de Nova Holanda entre os anos 1960 e 1970 (Diniz; Belfort; Ribeiro, 2012), as relações de poder sempre estiveram em jogo no Conjunto de Favelas da Maré. A própria história da Redes da Maré e de outras instituições da sociedade civil nas favelas da região mostra que a luta por direitos de moradoras/

6 Sobre as teorizações críticas de currículo, Moreira e Tadeu (2013, p. 8) nos dizem que essas “rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização, e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo”.

es, a promoção do acesso destas/es a direitos básicos e à conscientização quanto a seus direitos sempre foram pilares de atuação de diferentes instituições. Isso se replica em práticas curriculares e estruturais da ELDM, ao se pretender uma escola que pensa na democratização do acesso da população da Maré à dança e a diferentes possibilidades educativas não oferecidas pelo Estado em um bairro de proporções municipais⁷ (Redes da Maré, 2019).

Assim, no âmbito desta pesquisa, entende-se como organização dos elementos estudados dentro da ELDM as escolhas feitas para a ocorrência do processo de formação em dança. O entendimento de território se deu enquanto lugar onde há apropriação subjetiva de onde se está e em que fluxos de conexões interpessoais e relações políticas e de poder ocorrem. Observei, assim, que o território atravessa o currículo do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, e estruturei a pesquisa de modo a refletir sobre como esta concepção poderia se manifestar na prática das atividades da escola.

Pedagogia crítico-social dos conteúdos e currículo do Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM

Nessa perspectiva, entendidos os conceitos de currículo e de território, parece-nos adequado refletir sobre a proposta curricular da ELDM através das lentes da teoria crítica do currículo, especificamente, da pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolvida por José Carlos Libâneo (1985).

Libâneo pensou numa pedagogia crítica do currículo que leva em consideração “determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas” (Libâneo, 1985, p. 13). Ainda conforme o autor, é parte fundante da pedagogia crítico-social dos conteúdos que

7 Segundo o “Censo Populacional da Maré” (Redes da Maré, 2019), o bairro Maré tem mais de 139.000 habitantes e é mais populoso que 96% dos municípios brasileiros.

ela busque, dentro da escola, respostas pedagógico-didáticas que possam levar ao exercício da crítica partindo das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (Libâneo, 1985, p. 13).

Sendo assim, penso no território como uma importante determinante de situações pedagógicas concretas. Território esse que, uma vez territorializado pela ELDM, torna-se um meio de produção de poder político-econômico e uma forma de identificação de grupos sociais, o que fortalece seu poder simbólico (Haesbaert, 2014, 68). Haesbaert (2014) fala de referentes espaciais por meio da construção de fronteiras, entretanto, o próprio nome Escola Livre de Dança *da Maré* já não demarcaria também uma fronteira simbólica, de identificação e de pertencimento?

A partir da observação de práticas da ELDM, durante a vivência diária das atividades com o Núcleo de Formação Intensiva em Dança e em conjunto com a análise de documentos da escola, verifico ser potente a adoção da pedagogia crítico-social dos conteúdos como lente para pensar em como se apresentam as escolhas dos conhecimentos a serem trabalhados com esse grupo de formação. Libâneo (1985), ao definir a pedagogia crítico-social dos conteúdos afirma que esta

leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (Libâneo, 1985, p. 13).

Assim, os conteúdos a serem trabalhados na escola devem problematizar a prática social, de modo que a realidade passa a ter possibilidades de mudança, uma vez que as/os/es estudantes apropriam-se dos conhecimentos necessários para tal. Nessa perspectiva, Libâneo (1985) desenvolve as proposições da pedagogia crítico-social, que acredita

na centralidade dos conteúdos, estes incluindo “habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo, mas também atitudes, convicções e valores.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 88). Os conteúdos, na perspectiva de Libâneo (1985, p. 13), têm destaque em sua proposição, pois acentuam a função primordial da escola. Nesse contexto, o saber escolar é entendido pelo autor como um elemento de “elevação cultural”, funcionando como uma “base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida” (Libâneo, 1985, p. 13).

As atividades diárias, bem como a observação e a teorização sobre o que pode ser um currículo para o Núcleo 2 da EDLM, mostraram que a construção de currículo para esse grupo se dá no processo e está sempre em mudança. O currículo parece acontecer a partir de uma *metodologia mutante*, como pontua Lia Rodrigues, sobre a forma como a Escola é dirigida e pensada (Soter; Pavlova, 2017, p. 271). Desse modo, “o processo de estar produzindo currículo, ele é constante, aberto sempre à negociação com os demais autores do campo e também com nossos alunos e alunas” (Giros Curriculares, 2021). Percebo na prática do funcionamento curricular na ELDM para o Núcleo 2 características apontadas por Alice Casimiro Lopes nos Giros Curriculares⁸: ser dinâmica e passível de mudança e adaptações. Como cerne está a educação *em* dança, mais especificamente, em dança contemporânea, e há questões que orbitam ao redor dela e ao mesmo tempo são intercomunicantes. Essas questões vêm se fazendo presentes ao longo dos anos, como pontuam Pavlova (2015) e Soter e Pavlova (2017).

Pensar com Libâneo (1985) e com a pedagogia crítico-social dos conteúdos faz com que uma lente específica possa ser utilizada para dar a ver as práticas da Escola Livre de Dança da Maré para o seu Núcleo 2, considerando a pedagogia como um campo de “estudos, pesquisa e formação” (Libâneo, 2012, p. 23) e como um “campo teórico abrangente ao qual estão subordinadas disciplinas pedagógicas, entre elas a didática, o currículo, a organização escolar” (Libâneo, 2012, p. 25).

8 Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Diferença - PROPeD-UERJ.

Mais uma vez, afirmo que o entendimento do que pode ser um currículo para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança acontece a partir da observação participante e da vivência profissional da realidade da ELDM, uma vez que não há uma explicitação por parte da ELDM, da Redes da Maré ou da Lia Rodrigues Companhia de Danças sobre qual seria a vertente teórica que dá base ao currículo para a ELDM. As reflexões decorrentes desta pesquisa configuram uma foto analítica de um momento e se apresentam como uma forma de estruturar o entendimento de uma observação. Essa observação mostrou que estar na Maré e estar em contato estreito com a Lia Rodrigues Companhia de Danças dá o tom para a execução das atividades da ELDM.

A partir, sobretudo, das perspectivas de Libâneo (1985, 2012), busco relacionar as práticas que observei junto ao Núcleo 2, de modo a criar pontes com pedagogias cujas possibilidades enxergo dentro da Escola Livre de Dança da Maré. A natureza da ELDM, isto é, sua concepção dentro de uma favela como projeto cogерido por uma Instituição da Sociedade Civil e por uma companhia profissional de dança, dá ao projeto estruturas muito particulares e que não são frequentes no campo de ensino de dança na cidade do Rio de Janeiro.

O foco dado ao ensino de dança em cursos livres, em geral particulares, está no fazer técnico. Todavia, nas construções da ELDM, verifica-se que não só o fazer dança através do movimento dançado, propriamente dito, é realizado. Fazer dança passa por diferentes instâncias e a ELDM conversa com elas – mesmo que não declaradamente, pois a escola o faz por meio de linhas de pensamento colocadas em prática, como acontece com a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Sendo assim, a pedagogia crítico-social dos conteúdos indica que o processo educativo pode ir além do que aprender este ou aquele conteúdo e promover, a partir das práticas pedagógicas de formação artística e cultural, transformações significativas no mundo, atuando com força libertadora e política para a emancipação de grupos menos favorecidos. Nas práticas da ELDM, percebo experiências que trabalham aspectos intrínsecos aos saberes de dança sem ignorar o contexto no qual essa dança se encontra e a inserção de suas alunas/os/es no mundo e no mundo do trabalho com dança.

Libâneo (2012) reflete sobre diversas formas de escola. Especificamente, o autor defende uma escola de integração social e de cunho sociocrítico, que, para além de pensar uma visão culturalista, procura promover estruturas de funcionamento do currículo e organização “com base no convívio social, mas no sentido de respeito a diferentes identidades culturais, de construção social do conhecimento, como forma de intervir criticamente na vida política e social” (Libâneo, 2012, p. 336). Dessa forma, o autor entende que o conhecimento é sempre uma construção “social” e que “não haveria separação rígida entre conhecimento “escolar” e conhecimento “cotidiano”, já que ambos são objetos culturais, social e culturalmente construídos” (Libâneo, 2012, p. 336). A partir do que o autor traz sobre a escola, no caso a escola básica, penso a ELDM e seu currículo para o Núcleo 2 – uma escola que também busca intervir criticamente na vida social e política, não estando apartada do todo social que é o território da Maré. Identifico na ELDM a valorização de questões propostas por Libâneo (1985), quando o autor defende a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Portanto, reunir os aprendizados que observo em curso nas práticas da escola em diferentes *dimensões* é um exercício importante para facilitar o registro das práticas que observo, dando um caráter pessoal à leitura dos fatos, os quais acontecem através das lentes da pedagogia crítico-social dos conteúdos e ajudam a dar forma para o modo de ler uma prática de ensino de dança.

As quatro dimensões de conhecimento para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM

A pesquisa desdobrou o conjunto de conteúdos para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM, entre 2018 e 2020, em quatro grandes dimensões. Essas dimensões, como as identifico, estão em diálogo com as concepções da pedagogia crítico-social dos conteúdos, como mediadores entre estudantes e o mundo da cultura construída socialmente, cumprindo esse papel através de assimilação e transmissão crítica dos conhecimentos (Libâneo, 1985, p. 143).

Para tal, entendo que o trabalho da ELDM abarca as seguintes dimensões de conhecimentos: (i) a dimensão artístico-profissional, (ii) a dimensão relacional, (iii) a dimensão territorial e (iv) a dimensão social. Essas dimensões são absolutamente conectadas à prática pedagógica do grupo, cujos conteúdos abordo a partir do que Lopes e Macedo (2011) compreendem do pensamento de Libâneo sobre o conhecimento, sendo este “uma atividade prática objetiva e social, orientado para situações reais e concretas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 89).

Elenco abaixo as quatro dimensões de conhecimento que identifico no trabalho da ELDM, bem como os conteúdos trabalhados nesta escola, que reúno em cada uma destas. Essa é uma abordagem original desta pesquisa, proposta no intuito de apresentar as atividades da ELDM em articulação com as leituras que embasaram esta pesquisa, propondo uma visão crítica a esta iniciativa de ensino não formal de dança.

Dimensão artístico-profissional

A primeira dimensão que destaco é a artístico-profissional. Dentro dessa dimensão, reúno os conhecimentos que mais nitidamente relacionam-se com o aprendizado de dança da forma como é entendido da forma mais frequente: as aulas de dança contemporânea, de balé clássico e de música. Essas aulas dão a base técnica para o trabalho desenvolvido pelos estudantes do Núcleo 2.

Ainda nessa dimensão, enxergo presentes os workshops, que são realizados com artistas convidados e que acontecem dentro e fora da ELDM⁹. Workshops são algumas das portas de entrada para o conhecimento da cena internacional da dança, que também acontece por meio de intercâmbios, sempre articulados pela Lia Rodrigues Companhia de

9 Ao longo da história do Núcleo 2, diversas/os profissionais da dança contemporânea, principalmente, vêm sendo convidadas/os/es para propor *workshops* para o grupo. Podemos citar Anne Teresa De Keersmaeker, em 2014; Vera Mantero, em 2015 (Pavlova, 2015, p. 66); Dani Lima e Andrea Jabor, em 2016; Claudia Damásio e Caroline Baudoin, em 2018; e Cristina Moura, em 2019. Dados disponíveis em <http://redesdamare.org.br/br/info/7/escola-livre-de-danca-da-mare-eldm>. Acesso em 03 maio 2020.

Danças. Desse modo, diferentes grupos do Núcleo 2 vêm participando de intercâmbios desde o início de suas atividades¹⁰.

Criações coreográficas de caráter pré-profissional também integram essa dimensão, acrescentando experiências que se relacionam com as vivências presentes na trajetória das/dos/des estudantes. Algumas montagens coreográficas foram experiências pré-profissionais concebidas com direção da coreógrafa Lia Rodrigues, chamadas de exercícios, que estrearam no Centro de Artes da Maré e foram apresentadas apenas em contextos pedagógicos¹¹. Como exemplos, estão o *Exercício M, de movimento e de Maré*, que estreou no ano de 2013 (e foi um estudo a partir da obra *Aquilo de que somos feitos*, estreada em 2000 pela LRCD) e o *Exercício P, de pororoca e piracema*, que estreou em 2017 e foi um processo de criação a partir das obras homônimas da LRCD, que estrearam em 2009 e 2011, respectivamente¹².

A proximidade com a Lia Rodrigues Companhia de Danças dá às/ aos jovens do Núcleo 2 a oportunidade de acompanhar processos de ensaio e criação coreográfica de uma importante companhia de dança contemporânea. em primeira mão. A apreciação coreográfica das

10 Como registrado no site da Redes da Maré, há realização de intercâmbios desde 2013, sendo: intercâmbio com a Escola Municipal Artística do Théâtre Jean-Vilar de Vitry-sur-Seine (França), em 2013; intercâmbio artístico com a companhia francesa Sine Qua Non Art: trabalho dos coreógrafos Christophe Beranger e Jonathan Descours na Escola de Dança e residência de 4 alunos do Núcleo 2 na França, em 2014; intercâmbio na Maré de alunos da Escola Municipal Artística do Théâtre Jean-Vilar, de Vitry-sur-Seine (França), em 2015; participação de integrantes do Núcleo 2 no Camping, na França, em 2016, intercâmbio de um mês de alunos da Escola de Dança Manufacture, em Lausanne, na Suíça com o Núcleo 2; participação de cinco integrantes do Núcleo 2 no projeto de formação Camping, do Centre Nacional de la Danse, na França, em 2017, e, em 2018, pelo terceiro ano consecutivo. Além disso, mais recentemente, em setembro de 2019, foi realizado intercâmbio com a companhia norueguesa de dança contemporânea Carte Blanche. A companhia esteve na Maré para trabalho com Lia Rodrigues e, durante sua estada, realizou intercâmbio com o Núcleo 2, tendo sido ministradas aulas de balé, de dança contemporânea e de Gaga Technique para o Núcleo 2. Eu pude participar como tradutor em todas as aulas ministradas pelos bailarinos da Carte Blanche, que aconteceram em inglês.

11 Em 2020, a partir de uma residência com a coreógrafa Cristina Moura, iniciada presencialmente e finalizada de forma remota devido à pandemia da covid-19, o Núcleo 2 criou o filme *A escrita é o corpo*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3rXOqD-QiI74&t=8s>. Acesso em 22 ago. 2021.

12 No momento dessa publicação, a Lia Rodrigues Companhia de Danças está desenvolvendo, junto ao Núcleo 2, uma terceira experiência coreográfica: o *Exercício E, de encontrar e esperar*, com estreia prevista para novembro de 2023.

obras da LRCO, de obras novas ou de remontagens, é uma possibilidade que sempre acontece ao vivo e que é acompanhada de conversas sobre os espetáculos, mediadas pela coreógrafa Lia Rodrigues e pelos dançarinos da Companhia. Ter uma companhia profissional atuando literalmente ao lado de onde se estuda dança contemporânea parece dar ao aprendizado do Núcleo de Formação Intensiva em Dança um caráter prático ainda maior, pois é possível aprender diretamente com quem está trabalhando com dança contemporânea. O caráter internacional que a formação do Núcleo 2 foi assumindo ao longo dos anos dialoga bastante com as atividades internacionais da Lia Rodrigues Companhia de Danças. Por exemplo, Lia Rodrigues foi artista associada do Théâtre Jean Vilar, de Vitry-Sur-Seine, nos arredores de Paris, por vários anos desde 2007, o que proporcionou à companhia “acompanhamento das criações, que incluiu, desde então, viagens frequentes de profissionais franceses ao Rio e estreias de trabalhos na França” (Pavlova, 2015, p. 73).

A presença de profissionais da dança para conversas com os alunos também é recorrente. Adriana Pavlova, crítica de dança residente no Rio de Janeiro, acompanha as diferentes formações do grupo desde 2013, tendo ido à ELDM para conversar com o grupo mais recentemente em 2019. Além disso, Helena Katz, importante professora e crítica de dança de São Paulo, já esteve com o grupo para um bate-papo em 2019.

Dimensão social

A segunda dimensão que recorro é a social. Nessa dimensão, identifico as atividades que vão ao encontro do objetivo da ELDM, que versa sobre “democratizar o acesso dos moradores à arte e à dança”. Por meio de idas gratuitas a espaços de cultura e apresentações artísticas fora da Maré, principalmente na Zona Sul e no Centro da Cidade, a Escola propõe uma agenda que desloca os alunos para outras partes da cidade, muitas vezes apresentando locais e equipamentos de cultura que muitos

alunos nunca haviam visitado, fosse por falta de oportunidade ou por não se sentirem pertencentes ou mesmo bem-vindos naquele lugar¹³.

Ainda nessa dimensão de conhecimento, verifico a ocorrência de conversas sobre raça, gênero e sexualidade, que acontecem desde a formação do grupo (Pavlova, 2015, p. 102), dando nuances de corpo para além das técnicas de dança, mas que estão estritamente conectadas com elas e com os diferentes corpos que compõem o Núcleo 2, dialogando com as urgências experienciadas pelo grupo. Ainda na dimensão social do projeto, verifico que a possibilidade do ensino gratuito em dança, o recebimento de bolsa-auxílio e a oferta de lanches diários, presentes nas ações da escola, têm um grande valor. É possível constatar que as ações compreendidas na dimensão social visam criar estratégias para o acesso das camadas populares a possibilidades de estudo e carreira que até então não estavam presentes em suas vidas, ou não eram uma potencial escolha para estudos e atuação profissional.

Dimensão territorial

Na terceira dimensão por mim identificada estão os conhecimentos que se referem à articulação específica com o território da Maré. A Maré é formada por 16 diferentes favelas, é considerada um bairro pela Prefeitura do Rio de Janeiro e possui mais de 139 mil habitantes, sendo mais populosa do que 96% dos municípios brasileiros (Redes da Maré, 2019). Essas e outras características dão à Maré a dinâmica de funcionamento de uma cidade, pois há estruturas muito específicas de vida e de abordagem do Estado para com o território, ainda que seja um bairro.

Nos anos abordados pela pesquisa (2018 a 2020), foi se tornando flagrante a forma como a Maré e sua população são tratadas pelo Estado, no que diz respeito à segurança pública, por exemplo. Isso tem grande

13 Entre 2018 e início de 2020, os alunos foram levados para apresentações de dança no SESC Copacabana; peças de teatro na Fundação Progresso e no teatro Carlos Gomes; eventos no Museu do Amanhã e na Cidade das Artes; visitas ao Centro Cultural do BNDES; e visita guiada à Confeitaria Colombo e ao Centro do Rio de Janeiro.

impacto na construção dos sujeitos corporais que passam pela Núcleo de Formação Intensiva em Dança, como apresentado no artigo “Construção de sujeitos corporais e práticas antirracistas na Escola Livre de Dança da Maré” (Lima; Soter, 2020), em que penso, junto com Sílvia Soter, como os impactos das Forças Armadas têm ressonância nas vivências de corpo de alunos negros da ELDM. Nesse sentido, percebo ações da ELDM que versam sobre os saberes que advêm das questões específicas do território da Maré. Essas ações acontecem prioritariamente por meio da conexão com diferentes projetos da Redes da Maré, via pela qual acontecem diálogos sobre segurança pública e sobre juventude, conversas sobre políticas de drogas e sobre o conhecimento do território e da história da formação da Maré.

Essa dimensão abriga ainda o contato com diferentes instituições parceiras da Redes da Maré e que também desenvolvem trabalhos artísticos dentro do território, como é o caso do Galpão Bela Maré¹⁴, equipamento do Observatório de Favelas e que se localiza bem ao lado do Centro de Artes da Maré. A partir do contato com esses eixos de trabalho e com os diferentes mobilizadores de ações que trabalham na Redes da Maré e no território, os alunos já puderam ter diferentes experiências, todas voltadas para o fomento do pensamento crítico e da transformação das realidades sociais, como pontua Libâneo (1985)¹⁵.

Sendo assim, territorializar é uma parte importante dessa dimensão, sendo esse processo uma estratégia de transformação de grupos

14 Mais informações sobre o Observatório de Favelas e o Galpão Bela Maré disponíveis em <https://www.observatoriodefavelas.org.br/>. Acesso em 07 jun. 2020.

15 Durante a realização desta pesquisa, foram observadas algumas ações que classifico como parte da Dimensão Territorial de conteúdos para o Núcleo 2: aulas sobre a história da Maré, conhecendo de perto o território por meio de aula de campo, sua história e tensões sociais e políticas; ações artísticas articuladas com o curso pré-vestibular da Redes da Maré; visita ao “Espaço Normal”, equipamento da Redes da Maré que é o primeiro espaço de referência sobre drogas em um território de favela para conversa sobre políticas de drogas; visita à Casa das Mulheres, equipamento da Redes da Maré, com foco no protagonismo feminino, que oferece cursos de capacitação e serviços sociojurídicos para mulheres; atividades continuadas sobre segurança pública e raça, contemplando conversas com profissionais de segurança pública e produção de registros pelos alunos quanto a esses encontros; participação em projetos artísticos, como a Azulejaria, que produz intervenções no território por meio de azulejos decorados com Literatura; e histórias dos moradores da Maré.

subalternos. Ainda, ela ajuda nos processos de construção de identidades dos grupos sociais, fortalecendo seu poder simbólico (Haesbaert, 2014). Observo presente este fato nas práticas curriculares da ELDM, especialmente dentro da Dimensão Territorial.

Dimensão relacional

Nessa dimensão, os aspectos da relação com os pares, tanto durante a formação em dança, quanto na inserção em ambientes de atuação profissional do dançarino, são levados em conta. O Núcleo 2 contou, entre 2018 e 2020, com o acompanhamento mensal do projeto de extensão “Espaços de Conversas na Maré”, do curso de graduação em Psicologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Um grupo de graduandas em Psicologia, sob orientação da professora doutora Rosana Rapizo, psicóloga e professora do curso de Psicologia da UERJ, realizou acompanhamento mensal dos jovens, promovendo sessões de grupo, através de um trabalho que focou nas relações interpessoais dentro do Núcleo 2.

Também quanto ao aspecto relacional, Lia Rodrigues tem um importante papel. Trabalhando desde o início do grupo como diretora artística da Escola e mentora do Núcleo de Formação Intensiva em Dança, ela tem posição fundamental na gestão do Núcleo 2. A coreógrafa atua não apenas como curadora das atividades deste grupo, mas também cumprindo um papel de mentora dos estudantes, já que está sempre próxima do grupo, sendo a figura de referência dos jovens no que diz respeito à atuação profissional e à inserção no circuito da Dança. Lia Rodrigues é diretora artística da ELDM, fundou a escola junto com Silvia Soter e está sempre em contato com os alunos/as, ajudando-os a entender as possibilidades de sua formação e futura atuação profissional no circuito das artes, no qual Lia tem mais de trinta anos de experiência.

Boa parte das conexões que a ELDM possui, seja em termos de projetos didáticos ou profissionais, vem a partir das articulações que Lia Rodrigues promove com seus parceiros e apoiadores de décadas de

trabalho nacional e internacional. Para além disso, já se mostrou possível entender a Lia Rodrigues Companhia de Danças como um lugar importante para receber os estudantes em experiências profissionais significativas após sua passagem pelo Núcleo 2. Entre 2018 e 2021, ao menos 5 alunos e alunas egressos do Núcleo de Formação Intensiva em Dança fizeram parte do elenco da Lia Rodrigues Companhia de Danças¹⁶.

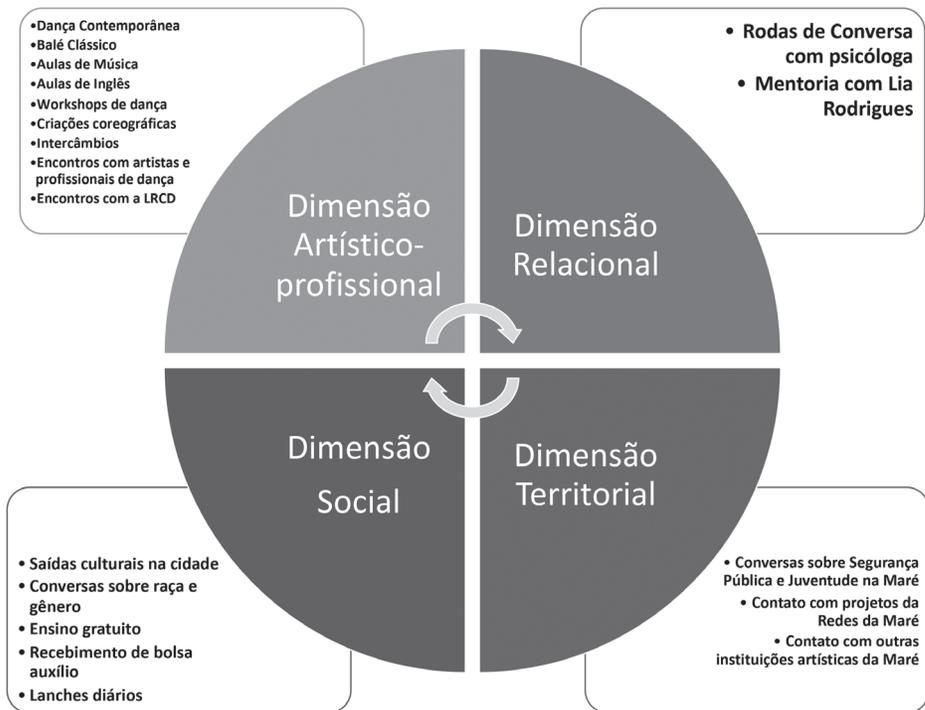


Figura 1 – Dimensões de conhecimentos/conteúdos para o Núcleo de Formação Intensiva em Dança da ELDM. Elaboração: Gabriel Lima

16 O ingresso na Lia Rodrigues Companhia de Danças se dá por audição, em que são avaliadas diferentes habilidades das/os candidatas/os para a execução das atividades de intérprete-criador/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, elenquei quatro dimensões que se entrelaçam na formação oferecida ao Núcleo 2 da ELDM: (i) dimensão artístico-profissional, (ii) dimensão social, (iii) dimensão territorial e (iv) a dimensão relacional. Entendi essas dimensões enquanto complementares e formadoras de um currículo para a ELDM e que vai ao encontro dos pensamentos de Lopes e Macedo (2011) e Moreira e Tadeu (2013) sobre o tema. Aqui, o currículo dialoga com as proposições elencadas por Libâneo (1985), no que diz respeito a uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, abordando um modo de pensar currículo que foca nos conteúdos e na formação de cidadãos. Dentro dessa formação, esta pesquisa entendeu que o território da Maré é um importante aliado no pensamento curricular da ELDM. Assim, os apontamentos de Haesbaert (2014) sobre território e seu entendimento enquanto material e simbólico ressoaram com as práticas de currículo observadas e relatadas.

Por meio desta pesquisa, almejei trazer aspectos sobre o trabalho da ELDM que se mostraram significativos e relevantes, que pesquisas anteriores ainda não haviam abordado. Pensar currículo na formação em dança dentro de um programa de pós-graduação, a partir de uma iniciativa de educação não formal, parece-me ressoar em conjunto com as necessidades atuais de formação de dançarinas/os/es e de outras pessoas por meio da dança.

Num mundo em constante mudança, onde questões sociais parecem estar cada vez menos apartadas não só da produção artística, mas também da formação de artistas, entendo que esta pesquisa e as práticas da ELDM são muito significativas no campo da Dança. A partir da discussão aqui fomentada, busquei refletir sobre pontos que não se restringem à ELDM, mas que considero importantes para o campo da pesquisa em dança como um todo. Acredito que a experiência da ELDM pode contribuir para se pensar em outras iniciativas de ensino de arte que se queiram plurais e críticas em seus fazeres.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 maio 2020.

BRASIL. Arguição de Preceitos Fundamentais, de 5 de junho de 2020. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 5 Jun, 2020a. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343352680&ext=.pdf>. Acesso em 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em 31 maio 2020.

ESCOLA Livre de Dança da Maré. **Progress Report**: October 2020. Rio de Janeiro, 2020.

ESCOLA Livre de Dança da Maré. **Short Progress Report**: April 2019. Rio de Janeiro, 2019.

GIROS Curriculares. **Teoria do currículo**: 10 anos depois. YouTube, 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FXZF23dQE4>. Acesso em 02 abr. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

DINIZ, Edson; BELFORT, Marcelo Castro e Silva; RIBEIRO, Paula. **Memória e identidade dos moradores de Nova Holanda**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2012. Disponível em: <http://redesdamare.org.br/media/livros/memoria-identidade-moradores-nova-holanda.pdf>. Acesso em 28 abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda [org.]. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Gabriel; SOTER, Silvia. Construção de sujeitos corporais e práticas antirracistas na Escola Livre de Dança da Maré. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 72-91, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da [org.]. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAVLOVA, Adriana. **Dança e política: Movimentos da Lia Rodrigues Companhia de Danças na Maré**. 2015. 125f. Dissertação (mestrado em Artes da Cena) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOTER, Silvia. **Cidadãos dançantes: A experiência de Ivaldo Bertazzo com o Corpo de Dança da Maré**. 2005. 161f. Dissertação (mestrado em Teatro) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

REDES da Maré. Escola Livre de Dança da Maré 2018. **YouTube**, 14 mar. 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=A7Q4oPDscjI & list= PLQ9i9YZPoO6KjW3K4XH0X6Pa29TwMt91B & index= 3 & t=27s](https://www.youtube.com/watch?v=A7Q4oPDscjI&list=PLQ9i9YZPoO6KjW3K4XH0X6Pa29TwMt91B&index=3&t=27s). Acesso em 08 mar. 2020.

REDES da Maré [org.]. **Censo Populacional da Maré**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2018.

REDES da Maré [org.]. **Censo de Empreendimentos Maré**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

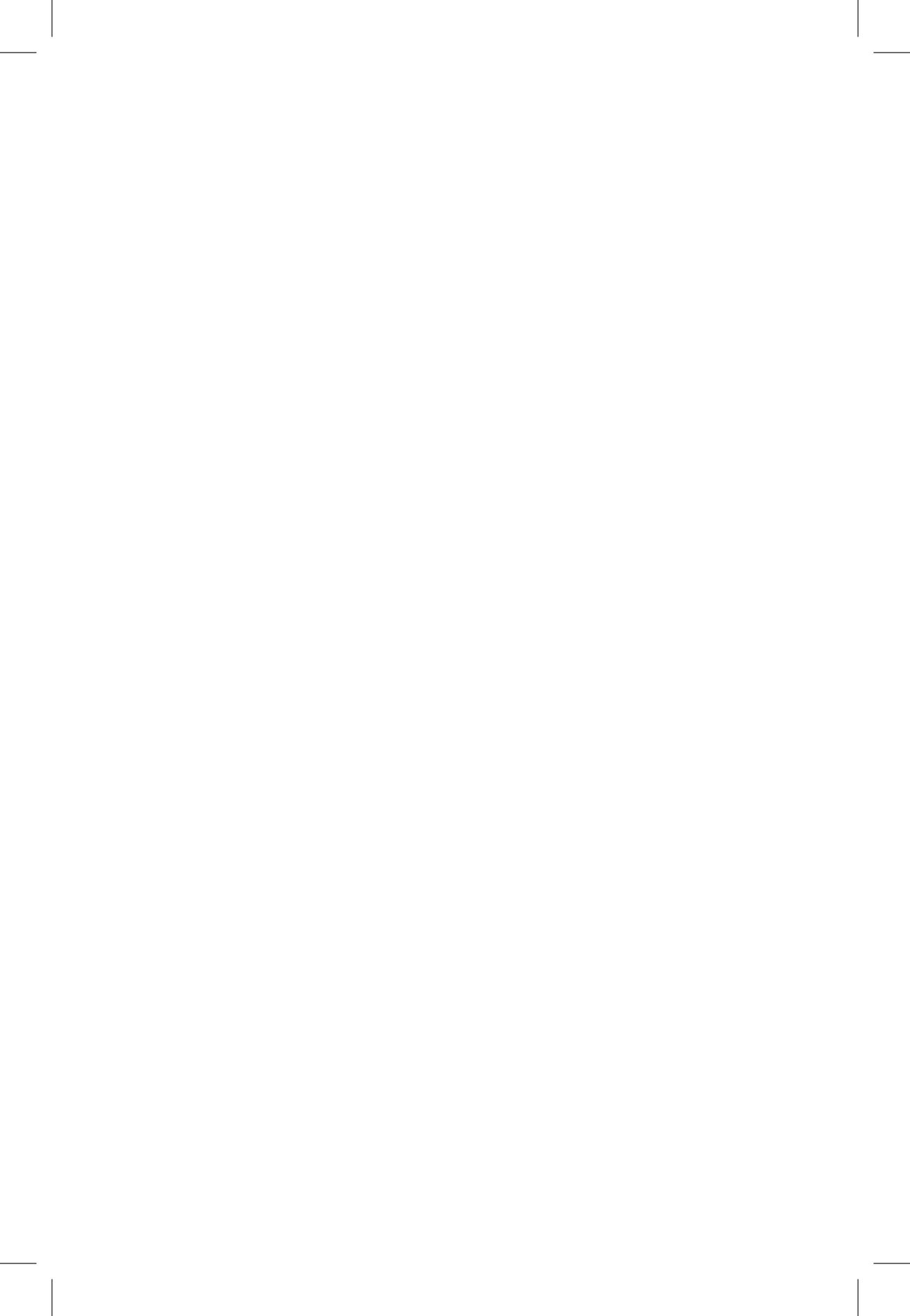
RIBEIRO, Isabella Porto. **O lugar do encontro: o Centro de Artes da Maré e a trajetória de jovens na Nova Holanda**. 2014. 127f. Dissertação (mestrado em Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias.

RIO de Janeiro (estado). Lei nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994. Cria o bairro da Maré na XXX região administrativa e dá outras providências. **Câmara Municipal**. Rio de Janeiro, 19 dez 1994.

SOTER, Sílvia; PAVLOVA, Adriana. Escola Livre de Dança da Maré: A Ground to Share. In: BUTTERWORTH, Jo; WILDSCHEUT, Liesbeth [org.]. **Contemporary Choreography**. 2. ed. Londres: Routledge, 2017, v. 1.

TERRA, Ademir. Evolução histórica da categoria geográfica território e a sua atual multiplicidade interpretativa. **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 31, v. 1, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7438/5498>. Acesso em 16 fev. 2022.

TERRITÓRIO. In: Michaelis. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/territ%C3%B3rio>. Acesso em 24 mar. 2020.



Minibios dos autores

Alexandre Moraes de Mello (UFRJ)
Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ex-diretor da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ), docente do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan/UFRJ) e coordenador do laboratório Labjogos. É pós-doutor em Ciências da Educação/Cultura Infantil pelo Experice (Universidade Paris 13 – Paris 8 / Sorbonne Paris Cité), doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, mestre em Didática da Educação Física pela UFRJ e pós-graduado em Psicomotricidade pelo Centro Universitário IBMR, com estágios na França com Bernard Aucouturier e Françoise Désobeau.

Andrea Jabor

Atua há mais de 20 anos como intérprete, coreógrafa e diretora de movimento no teatro, no cinema e na música. Graduada em Dança Contemporânea e Coreografia pela School for New Dance Development (Holanda); especialista pelo Laban Centre (Londres) e mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/UNIRIO), é aluna do Programa de Formação do Educador Somático – Método Body-Mind Centering™ desde 2015. Trabalha com Contato-Improvisação há mais de 20 anos.

Carolina Natal Duarte (UFRJ)

Artista do corpo em dança e em imagens. É graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com mestrado e doutorado em Multimeios, na mesma instituição. Atualmente é coreógrafa no curso de Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan/UFRJ). Coordena o grupo de pesquisa ADESTRAR: imagens, dança e tecnologias.

Carolina Nóbrega

Artista e pesquisadora do corpo e da cena, se interessa por modos de criação não

hierárquicos (como plataformas, parcerias e coletivos) e pela criação de materialidades capazes de revelar e questionar coreografias sociais hegemônicas. Fundou e integra os grupos Coletivo Cartográfico, Grupo do Trecho e Comitê Cibernético de Práticas Analógicas. É mestra em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan/UFRJ) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena (PPGAC/UFRJ).

Claudia Damasio

Dançarina contemporânea e professora de Análise Funcional do Corpo no Movimento Dançado em diferentes instituições de ensino de dança contemporânea de Paris (Centre National de la Danse, Conservatoire Paul Dukas, R.I.D.C). É professora especialista em pedagogia de dança para crianças, formada em ginástica holística Ehrenfried e também formadora deste método na Associação Francesa de Ginástica Holística.

Daniela de Melo Gomes

Terapeuta ocupacional, trabalhadora da Rede de Atenção Psicossocial de Belo Horizonte/MG desde 2018 e do Rio de Janeiro (2010-2018). É mestra em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2021), com pesquisa sobre danças populares brasileiras e saúde mental antimanicomial, e especialista em Terapia através do Movimento – Corpo e Subjetivação (Faculdade Angel Vianna/2014) e em Saúde Mental (Residência Multiprofissional: UFRJ e SMSRJ/2011).

Felipe Ribeiro (UFRJ)

Artista da imagem, curador independente e professor. Doutor em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARTES/UERJ) e Mestre em Cinema Studies pela Tisch School of the Arts (NYU). É diretor e programador da plataforma Atos de Fala, professor do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenador e professor do

Mestrado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan/UFRJ).

Gabriel Ramon Ferreira Lima

Mestre e licenciado em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é especialista em Gestão de Projetos Sociais pela Universidade Anhuera e atuou na Escola Livre de Dança da Maré como coordenador de projeto (2018-2021) e como professor de dança afro-brasileira (2016-2021).

Hubert Godard

Membro da faculdade internacional de Rolwing/Intégration Structurale, dirigiu o setor de formação de professores em Análise Funcional do Corpo no Movimento Dançado no Centre National de la Danse, em Paris. Fundou o departamento de dança da Universidade Paris 8 com Michel Bernard e colaborou com o Instituto Nacional da Pesquisa sobre o Câncer, na Itália. Realiza uma síntese original na qual a prática se mantém intimamente ligada à reflexão, aliando a biomecânica às técnicas do corpo, à psicologia e à estética da expressividade humana.

Igor Fagundes (UFRJ)

Docente permanente e cofundador do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ), leciona nas graduações em Dança da UFRJ e foi coordenador do bacharelado em Teoria da Dança (2016-2021). Doutor em Poética pela UFRJ, é escritor, poeta, ator, ensaísta, autor de 15 livros e coautor de mais de 30, com cerca de 60 prêmios literários. Membro da ANDA e do PEN (Poets, Essayists e Novelists) Club International.

Isabela Buarque (UFRJ)

Doutora em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2014), é mestre em História Comparada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS-UFRJ/2009) e bacharel em Dança pela mesma instituição. É professora associada do Departamento

de Arte Corporal e atua no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan/UFRJ). Coordena o projeto de pesquisa e extensão Arriscado: Um Diálogo entre Dança e Acrobacia, o projeto Partilhas em Dança Educação, com a Profa. Dra. Lara Seidler, e o projeto de pesquisa Estudos em História da Dança no Brasil.

Isabelle Launay (Universidade Paris 8)

Pesquisadora e professora do Departamento de Dança da Universidade Paris 8. É autora de diversos livros, como *Les danses d'après, I: poétiques et politiques des répertoires* (2017) e *Les danses d'après, II: cultures de l'oubli et citation* (2019). Com Silvia Soter, organizou a publicação *La passion des possibles: Lia Rodrigues, 30 ans de compagnie* (2021). Colabora com diversos artistas no campo da dança contemporânea.

Ivani Santana (UFRJ)

Artista e pesquisadora em dança com ênfase em processos de mediação com as tecnologias digitais. Foco atual: realidades expandidas (virtual, aumentada e mista) e vídeo 360 graus. Professora titular, pós-doutora pelo Sonic Arts Research Centre, no Reino Unido, e pesquisadora visitante na Simon Fraser University e University of British Columbia (Canadá, 2018/2019). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ) (2024/2025). Bolsista CNPq 1C. Líder do Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual. Idealizadora e membro da conexão Mulheres da Improvisação.

Jacyan Castilho de Oliveira (UFRJ)

Professora associada do curso de Direção Teatral da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ), é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da mesma instituição (PPGDan/UFRJ) e também do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEAC/UNIRIO). Formada em Dança Contemporânea pela Faculdade

Angel Vianna, é atriz, dançarina, diretora teatral e preparadora corporal em cerca de quarenta espetáculos. Autora do livro *Ritmo e dinâmica no espetáculo teatral* (Perspectiva, 2014).

Jessica Lima (também Ibis)

Artista, professora e pesquisadora. Doutoranda em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro), mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ), especialista em Didática (Instituto Federal do Rio Grande do Norte), bacharel (UFRJ) e licenciada (Universidade Candido Mendes em Dança, professora de Dança na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) e de Artes/Dança no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). As manifestações populares brasileiras, entre ritos, performances, cantos, rezas, trabalhos e as ruas, as corporalidades brincantes afropindorâmicas compõem o seu fazer de vida artístico-docente.

Laurence Louppe (1938-2012)

Pesquisadora, crítica, historiadora de dança e professora universitária. Profunda admiradora da dança pós-moderna americana, acompanhou de perto várias gerações de dançarinos e de coreógrafos franceses, tendo participado em espetáculos de Alain Buffard. Publicou diversos artigos e livros, entre os quais *Poétique de la danse contemporaine* (1997) e *Poétique de la danse contemporaine: la suite* (2007).

Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

Artista de dança e atriz. Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas e Analista do Movimento (CMA). Professora das graduações em Dança e Direção Teatral e dos Programas de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) e em Artes da Cena (PPGAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É docente dos cursos de pós-graduação em Laban/Bartenieff (Faculdade Angel Vianna) e Ensino da Dança Clássica (Theatro Municipal/RJ). Coordenadora

do Grupo de Pesquisa em Dramaturgias do Corpo (CNPQ). Editora da *Revista Brasileira dos Estudos em Dança* e da Editora Anda.

Luciana Monnerat de Faria

Dançarina e professora de danças urbanas desde 2007, é graduada em Fisioterapia (2011) e mestra em Dança (UFRJ/2023). Produtora e fundadora da Groove Party, festa dedicada a dançarines de danças urbanas reconhecida por sua importância sociocultural pela Universal Zulu Nation, em 2019. Em 2021, foi uma das homenageadas pela Frente Nacional Mulheres do Hip Hop, como liderança no elemento “Conhecimento” da cultura hip hop no Brasil.

Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)

Artista, docente e pesquisadora da dança, com doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e mestrado em Ciências da Arte pela Universidade Federal Fluminense. É líder do grupo de pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC) e professora na graduação e na Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ). Integra a diretoria da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA/2023-2025).

Mariana Destro Nomelini

Artista do corpo e do movimento. É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ), com pesquisa dedicada à preparação corporal de artistas do corpo. Nas artes corporais, desenvolve pesquisas em educação do movimento somático, dança contemporânea, direção de movimento e preparação corporal.

Mariana Trotta (UFRJ)

Coreógrafa, bailarina e videomaker. Professora do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ) e professora associada do Departamento de Arte Corporal da UFRJ, atua na linha de pesquisa Performances e Performatividades, Dança e Tecnologia e Feminismos. É coordenadora do Laboratório de Linguagens do Corpo (LALIC/

UFRJ) e autora do livro *O discurso da dança: uma perspectiva semiótica* (CRV, 2011).

Nathalie Schulmann

Dançarina contemporânea e professora, é especialista em Análise Funcional do Corpo no Movimento Dançado. Por mais de 25 anos o seu trabalho tem como eixo a percepção, a observação e a análise, permitindo afinar a qualidade das coordenações específicas à arte da dança. Do ponto de vista teórico-prático, em sua proposta pedagógica se cruzam o empirismo artístico e as bases científicas do movimento, com ênfase no desenvolvimento da criança. Atualmente, colabora com os coreógrafos Alban Richard e Mélanie Perrier.

Paulo Paixão (1969-2021)

Doutor e Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC/2002-2009), especialista em Coreografia (UFBA/1997), licenciado em Dança (UFBA/1996) e técnico em Dança (FUCEB-BA/1990). Foi professor adjunto da Universidade Federal do Pará por 25 anos, onde atuou nos cursos de Licenciatura em Dança, de Licenciatura em Teatro e no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes/UFPA).

Ruth Silva Torralba Ribeiro (UFRJ)

Artista da dança, professora dos Cursos de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ). Coordena com Lidia Larangeira o Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo) na UFRJ. Apoiadora e colaboradora da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà, no Rio de Janeiro.

Sérgio Pereira Andrade (UvA & UFRJ)

Professor da Universidade de Amsterdam (UvA) nos programas de graduação e de pós-graduação de Estudos de Teatro, Estudos em Artes e Performance, e Dramaturgia Internacional (Holanda). Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ). Pesquisador da rede Hemispheric Encounters (SSHRC/Canada),

sendo codiretor do núcleo de pesquisa Ecologies. Professor do Departamento de Arte Corporal da UFRJ e coordenador do LabCrítica/UFRJ de 2012 a 2024.

Silvia Soter (UFRJ)

Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan/UFRJ) e coordenadora do GEPEdance – Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Dança, Criação e Ensino. Doutora em Educação pela UFRJ, é mestre em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e licenciada em Dança pela Universidade Paris 8 (França). Em 2011, criou com Lia Rodrigues a Escola Livre de Dança da Maré (Redes da Maré/LRCD), que dirige com a artista. Atua como dramaturgista da Lia Rodrigues Companhia de Danças desde 2002.

Steve Paxton (1939-2024)

Coreógrafo, dançarino e fundador do Contato-Improvisação (Contact Improvisation). Começou seus estudos de movimento na ginástica, passando pelas artes marciais, pelo balé, pela ioga e pela dança moderna. Foi membro fundador dos coletivos de dança Judson Dance Theatre e Grand Union (com Yvonne Rainer, Barbara Lloyd, Nancy Lewis, David Gordon, Douglas Dunn e Trisha Brown). No final dos anos 1970 se concentrou em ensinar, atuar e escrever sobre Contato-Improvisação.

Sylvie Fortin

Professora do Departamento de Dança da Université du Québec à Montréal por 35 anos, conjugou com originalidade e rigor vários campos do saber e da prática ligados à dança, como a pedagogia nas artes, a Educação Somática, as práticas corporais, pesquisas feministas e metodologias de pesquisa qualitativa na saúde. Mais recentemente suas pesquisas se voltaram à saúde de populações fragilizadas do ponto de vista social e econômico. É certificada e instrutora do Método Feldenkrais.

Composição: dança em escritas

ORGANIZADORES **Silvia Soter, Felipe Ribeiro e Alexandre Moraes de Mello**

ORGANIZADOR DA COLEÇÃO PPGDAN **Felipe Ribeiro**

EDITOR **Renato Rezende**

PROJETO GRÁFICO **Fernanda Porto**

REVISÃO **Ingrid Vieira**

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C737

Composição: dança em escritas / Organização de Silvia Soter, Felipe Ribeiro, Alexandre Moraes de Mello. – Rio de Janeiro: Circuito, 2024.

320 p., fotos.; 15,5 x 23 cm

ISBN 978-65-8697-47-7

1. Dança contemporânea. 2. Arte brasileira. I. Soter, Silvia (Organizadora). II. Ribeiro, Felipe (Organizador). III. Mello, Alexandre de (Organizador). IV. Título.

CDD 793.314

Índice para catálogo sistemático
I. Dança contemporânea

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitor

Roberto Medronho

Vice-reitora

Cássia Turci

Pró-reitor de pós-graduação e pesquisa

João Ramos Torres de Mello Neto

Diretora da EEFD

Katya Gualter

Vice-diretor de EEFD

Alexandre Palma

Coordenador do Programa de
pós-graduação em dança (PPGDAN)

Felipe Ribeiro

Vice-coordenadora do Programa de
pós-graduação em dança (PPGDAN)

Ruth Torralba

Edições PPGDan

Coordenador das Edições PPGDan

Felipe Ribeiro

Conselho editorial

**Lígia Tourinho, Silvia Soter, Alexandre
Mello, Ivani Santana, Igor Fagundes**

*Este livro foi viabilizado pelo Programa
de Pós-Graduação em Dança (PPGDan)
da Universidade Federal do Rio de
Janeiro (UFRJ).*

Editora Circuito

Conselho Editorial

Ana Paula Kiffer

Programa de Pós-Graduação
em Literatura, Cultura
e Contemporaneidade – PUC-RJ

Claudio Oliveira

Departamento de Filosofia – UFF

Eduardo Guerreiro B. Losso

Departamento de Ciência
da Literatura – UFRJ

Katia Valeria Maciel Toledo

Escola de Comunicação – ECO/UFRJ

Roberto Corrêa dos Santos

Instituto de Artes – UERJ

Editora Circuito

www.editoracircuito.com.br