

# A Dança Clássica: dobras e extensões

Seminários  
de Dança

# **A Dança Clássica: dobras e extensões**

ORGANIZAÇÃO:

INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE

7ª EDIÇÃO

JOINVILLE 2014

Copyright©2014

Organização:



ISBN 978-85-7682-927-0

Seminários de Dança  
**A Dança Clássica: dobras e extensões**  
De 21 a 23 de Julho de 2013 – Teatro Juarez Machado

**Visite:** [www.festivaldedanca.com.br](http://www.festivaldedanca.com.br)

# **Prefácio**

## **EXTENSÕES DO CORPO E DO CONHECIMENTO**

Em mais esta instigante sétima edição dos Seminários, entre os dias 21 a 23 de julho de 2013 a dança entrou na roda ocupando um papel reflexivo sobre toda a expressão do gênero clássico, suas dobras e amplas extensões.

Sob a coordenação de Angela Nolf, o debate valsou por temas inesgotáveis como a formação e pedagogia da dança, a técnica clássica como base instrumental da criação e o cada vez mais desafiador mercado de trabalho.

É assim, vivenciando diferentes abordagens e integrando cada vez mais a prática como fruto de um estudo igualmente disciplinado que nos propomos como organizadores a dar oportunidade às milhares de pessoas que vêm ao Festival de Dança de Joinville todos os anos, de aprofundar o debate sobre a dança brasileira, seus caminhos, suas dúvidas, seus horizontes.

Por isso, este evento é dirigido a estudantes, artistas, pesquisadores, educadores, profissionais da dança e de áreas afins. É a prática sendo embasada por trabalhos de pesquisa, erudição e muito fôlego para avançar no processo criativo da dança através de mesas temáticas, artigos, pôsteres e palestras com vivências.

Entre as homenagens no âmbito da trajetória do clássico no Brasil, não poderíamos deixar de agradecer a encantadora e fundamental contribuição de Marcia Haydeé, que gentilmente aceitou o convite para abrir esta edição, de modo que o público pudesse usufruir um pouco da sua sabedoria artística e ampla experiência internacional.

E por falar em estrelas de luz própria, encerramos a edição em alto estilo, com uma conferência dançada com foco em formação e atuação que trouxe pra o centro da roda uma das curadoras artísticas do Festival, a nossa embaixadora da dança no mundo, Cecília Kerche. Sua aula aberta para interação do público, foi mais um grand finale numa demonstração de que a escola clássica ainda e sempre será um dos principais pilares que a maestria requer.

**Ely Diniz**

Presidente Instituto Festival de Dança de Joinville

# **Apresentação**

A organização do Festival de Dança de Joinville tem buscado criar eventos paralelos que, aos poucos, foram se firmando e passaram a ter vida própria. Nesta edição destacamos os Seminários de Dança, hoje evento já consolidado que oferece para a comunidade um importante espaço de reflexão e discussão dos inúmeros caminhos da dança na contemporaneidade.

Diante da pluralidade de práticas, estratégias pedagógicas e das várias vertentes que constituem o universo da dança, o Conselho Artístico do festival, formado por Andréa Bardawil, Cecília Kerche, Iracely Cardoso e Sigrid Nora, propôs para esta sétima edição dos Seminários de Dança a reflexão sobre o tema *Dança clássica: dobras e extensões*.

O evento compôs-se de conferências, mesas temáticas e comunicações de trabalhos, reunindo no Teatro Juarez Machado nos dias 21, 22 e 23 de julho de 2013 profissionais convidados a refletir a respeito do assunto, organizado em três eixos: "Formação e processos pedagógicos na dança", "Técnica clássica como ferramenta de criação" e "Dança: sustentabilidade e mercados de trabalho".

O presente material traz a público inúmeros trabalhos produzidos pelos participantes desta edição dos seminários, e os artigos aqui apresentados não têm organização sistemática, refletindo com isso a diversidade dos tópicos abordados.

## **HOMENAGEM**

A exemplo das edições anteriores, este ano os Seminários de Dança prestaram homenagem a um profissional da dança nacional. A escolhida foi Márcia Haydeé, grande artista brasileira reconhecida internacionalmente que participou da abertura do evento revelando simpatia e disponibilidade para o diálogo com o público, revendo momentos iniciais de sua carreira e a posterior trajetória de reconhecimento no exterior.

## **CONFERÊNCIAS**

Duas conferências diferenciadas quanto a sua natureza marcaram a edição deste ano.

Thereza Rocha, pensando no ensino da dança, de qualquer dança, apresentou um diferente olhar para a discussão quando questionou em seu texto: "Que chão é este em que eu danço? Em que chão quero dançar?", podendo correlacionar essas questões às perguntas: "Em que bases se dá esta dança que ora ensino? Em que bases se dá esta dança que ora aprendo? Um tal pensamento contemporâneo interessaria tão somente ao

ensino/aprendizagem de dança contemporânea ou podemos trançar o ensino de balé clássico, por exemplo, com um pensamento contemporâneo de dança?”.

Encerrando a tarde, Cecilia Kerche foi especialmente convidada para ministrar uma conferência dançada, cujo tema focou a formação e atuação em dança clássica. Acompanhada pelo sensível pianista da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, Eduardo Boechat, Cecilia apresentou com maestria uma aula aberta para o público, demonstrando detalhes técnicos dos exercícios de barra, evoluções no centro e o refinamento de um trabalho para chegar à cena. Desenvolvendo três solos marcantes de sua carreira, manteve convívio único e inesquecível com a plateia ali presente. O essencial dessa *performance* pôde ser apreendido apenas presencialmente, e, neste livro, a artista descreve os principais pontos da apresentação.

## **MESAS TEMÁTICAS**

As inúmeras técnicas de dança e seus métodos de aprendizado estão em constante evolução.

Hoje em dia o treinamento da dança consiste numa combinação de diferentes métodos, sendo que alguns são capazes de melhor entender os caminhos do corpo em movimento, e como este movimento pode ser capturado individualmente, com eficiência e sensibilidade [...], novos procedimentos oferecem ferramentas criando habilidades distintas, tornando-se difícil agrupá-los em baixo de um mesmo guarda-chuva chamado técnica<sup>1</sup>.

A técnica existe na compreensão de cada corpo, gerando entendimentos e informações próprias por intermédio das oportunidades oferecidas durante o aprendizado. Técnicas distintas, práticas somáticas e pesquisas de movimento, em meio a outras atividades, figuram entre as inúmeras referências usadas para a formação de bailarinos na atualidade.

Tomando como ponto de partida informações que delineiam um recorte sobre a formação do intérprete na dança, observa-se que inúmeras escolas e companhias de dança ainda reservam um tempo considerável de suas atividades à manutenção da técnica clássica, pois esta, em virtude de sua arquitetura e consistente metodologia, compõe um forte alicerce para o desenvolvimento artístico e motor do bailarino, podendo contribuir para o estudo de variadas linguagens corporais. Nessa perspectiva, Luis Arrieta comenta, em seu texto: “Muitos ensinamentos já estão contidos perfeitamente na técnica clássica, obviamente quando bem ensinada e bem compreendida. O importante é que os

ensinamentos sejam passados com profundidade e jamais levem à ideia de conflito ou repressão com a arte, porque eles são a mesma coisa”.

Considerando os cruzamentos entre passado e presente, Thaís Gonçalves, em seu artigo, propõe um breve panorama histórico sobre os movimentos que foram modificando o modo de se compreender a dança em seus processos artísticos e pedagógicos, para assim pensarmos o lugar da dança clássica na contemporaneidade. Contribui efetivamente para a discussão, uma vez que questiona: “Dança contemporânea, pensamento clássico? Dança clássica, pensamento contemporâneo?”.

No painel *Formação e processos pedagógicos na dança*, Flávio Sampaio, com sua larga experiência como educador, escreve em seu artigo que “resultados positivos na dança clássica só são possíveis se levarmos em conta dois conceitos: a consciência corporal na qual o bailarino está trabalhando os seus músculos e a energia que deve estar vibrando dentro dele. Mais tarde esses dois conceitos se transformarão em técnica e arte”.

Patrícia Avellar, num ensaio, apresenta um recorte a respeito do grupo jovem do Palácio das Artes, e Ernesto Gadelha, em seu artigo, faz uma reflexão acerca do papel da (re)montagem de obras na formação em dança, estabelecendo por meio desse expediente um vínculo direto entre o preparo técnico e artístico do estudante, futuro bailarino, e os vocabulários de movimentos que constituem as partituras coreográficas de repertório.

Contaminado por suas experiências artísticas, cada profissional carrega uma trajetória distinta, trazendo diferentes olhares para a discussão. Desse modo, Antonio Nóbrega, Rui Moreira e Luis Arrieta, mediados pelo jornalista e crítico Carlos dos Santos, discutiram o tema “Técnica clássica como ferramenta de criação”, compartilhando com o público diversos pontos de vista. Rui Moreira, em seu texto, abre a questão afirmando que “variados estudos da fisicalidade mantêm a técnica de dança clássica viva, como um dos métodos mais utilizados no Ocidente. Mas há que se deixar claro que essa prática não é o único meio para capacitar um artista de dança”. Para concluir, Arrieta faz referência à vivência do artista e afirma: “O que acontece com a técnica é que ela nos confronta muitas e muitas vezes com experiências difíceis de assimilar e superar, e por esse motivo achamos que ela nos tolhe, quando em realidade ela vem para estimular-nos a superar a nós mesmos e, conseqüentemente, liberar os caminhos internos da nossa genuína expressão”.

Com base no imaginário social sobre o lugar da arte e a supremacia de uma visão mercadológica na contemporaneidade, o painel *Dança, sustentabilidade e mercados de*

*trabalho* teve a importante participação de Iracity Cardoso, Pavel Kazarian e Fabiano Carneiro. Este descreve em seu texto as ações da Fundação Nacional de Artes (Funarte) durante sua gestão. Também convidado para dividir a mesa, Marcos Moraes, em seu artigo, apresenta dados socioeconômicos da produção profissional de dança no país, levantando a questão: "O que poderia se parecer com um mercado de dança, e por que seguir pensando sobre isso?". Seria fundamental que os artistas debatessem o significado de valor em uma obra de arte, pois para tal é importante que seja criada uma nova ética nas relações artísticas, além de novas formas de troca, a fim de compartilhar criações.

## **TRABALHOS ACADÊMICOS – PÔSTERES**

Reunindo num mesmo espaço graduandos, pós-graduandos e artistas pesquisadores de diversas partes do Brasil, os trabalhos acadêmicos foram coordenados pelas doutoras Magda Bellini e Thaís Gonçalves e abriram a discussão para novas experimentações e singularidades. Os autores dos artigos e resumos procuraram dialogar com o tema dos seminários, desdobrando-o em uma diversidade de abordagens, desde questões técnicas e históricas até filosóficas.

Com a significativa expansão das graduações em Dança em todo o país na última década, ampliaram-se os espaços para a produção de pesquisas artísticas e pedagógicas no âmbito das universidades. Em sintonia com esse contexto, Magda Bellini em seu artigo afirma que as sessões de comunicação dos trabalhos científicos e os painéis que integram a programação dos Seminários de Dança instauram um importante lugar de divulgação e diálogo, contribuindo para incentivar a cartografia e a elaboração de saberes no campo das artes.

Esperamos que esta compilação de vivências acadêmicas e de trajetórias artísticas distintas reforce a necessidade da constante troca de experiências entre pares interessados na produção do conhecimento em dança, oferecendo preciosas colaborações, desde relatos até artigos acadêmicos de mais densidade.

**Angela Nolf**

Coordenadora da 7.<sup>a</sup> edição dos Seminários de Dança

# Homenagem



## MARCIA HAYDÉE

Aos três anos de idade, Márcia Haydée já tinha aulas de balé clássico, tendo formação, no Brasil, com Yuco Lindberg e Vaslav Veltchek. Aos dezesseis anos, foi se aperfeiçoar na *Royal Ballet School* de Londres, na Inglaterra. Em 1957, Haydée iniciou sua carreira profissional no Ballet do Marquês de Cuevas. Quatro anos depois, conheceu o coreógrafo John Cranko, diretor do Ballet de Stuttgart, de onde se tornou a primeira solista.

Cranko investiu em Haydée, que se tornou uma estrela internacional, dançando em obras como *Romeu e Julieta*, *Eugène Onegin* e *A megera domada*. Em 1976, três anos após a morte de Cranko, Márcia assumiu a direção do Ballet de Stuttgart, passando a ser disputada por outros coreógrafos, tais como Maurice Béjart, Glen Tetley, Jiri Kylian, John Neumeier e William Forsythe. Ela era então aclamada como a "Maria Callas da dança". Mais tarde, em 1993, Márcia Haydée assumiu também a direção da Companhia Nacional de Dança do Chile.

Seus mais importantes *partners* bailarinos foram Richard Cragun (com quem foi casada durante dezesseis anos), Rudolf Nureyev, Jorge Donn, Mikhail Baryshnikov e Anthony Dowell.

Depois de um longo período distante dos palcos, em outubro de 1999, aos sessenta e dois anos, volta a apresentar-se, dançando a peça *Tristão e Isolda*, com o bailarino brasileiro Ismael Ivo, na Alemanha.

Hoje reside em uma casa de campo, a quarenta quilômetros de Stuttgart, e ainda atuante no mundo artístico, Márcia Haydée é constantemente convidada para dar consultorias e ministrar palestras, tendo sido homenageada em julho de 2013, no VII Seminários de Dança do Festival de Dança de Joinville.

# **Conferências**

# Balé sobre outras bases ou em que o tango pode ser bom para tudo<sup>2</sup>

Thereza Rocha<sup>3</sup>

De quantas contas fia-se o cordão de sentido de uma palestra? São contas bêbadas e rolantes que querem escapar, sumindo e reaparecendo como os pirilampos da noite de Ary Barroso e Luís Peixoto na letra da canção<sup>4</sup>, com os quais os compositores bordaram de estrelas o grampo de cabelo da cabocla. São talvez os mesmos pirilampos cujo lusco-fusco intermitente não serve de guia para o rumo certo na noite duvidosa. Ao contrário, convida ao caminhar trôpego, bordado no chão pelo vaguear do encantamento. Quem já se deixou acompanhar no escuro pelos vaga-lumes, seguindo a sua luminescência em zigue-zague, sabe que não há terreno preciso a guiar os passos.

Vai adiante e logo recua, pisa e volta sobre si, tropeça e avança aos solavancos, meneia, segue para logo parar, segue mais um pouco, volteia e assim sucessivamente, melhor dizendo, e assim intensivamente. Talvez estejamos já a falar de uma dança, mas de uma dança cujo chão escapou, cujas bases estão sendo dadas em outros termos, exatamente os mesmos dos quais esse vaguear trôpego de palavras tenta se acercar. Como produzir uma palestra, e agora um texto, *acerca* disso (acercar como arrodear, aproximar, e não como encerrar ou sitiar); não *sobre* isso, mas *nisso*, precisamente *nisso*? Como constituir uma fala que seja a ação *disso*?

Necessários um roteiro, algumas pistas e um punhado de coisas: um balde cheio de bolas de gude, pesadas, brilhantes, transparentes (as coloridas não servem); um chão de dança preparado para tal; um bom motivo para improvisar; um perigo. Um não, dois. O primeiro, a própria palestra-ação (o desafio no qual ela mesma se constitui); o segundo, o fato de ela ser sucedida na programação pela conferência dançada de uma bailarina clássica de alta estirpe de quem o chão não pode escapar<sup>5</sup>. Uma vez sob controle os riscos correlacionados a esse último perigo, com a limpeza posterior do palco assegurada pela produção, posso começar.

Uma mesa e duas cadeiras posicionadas na lateral esquerda/frente do palco, do ponto de vista do público. Roteiro no computador, microfone ao lado, ambos em cima da mesa. Sobre o assento de uma das cadeiras, fora da vista do público, o balde. Longo

espaço de palco vazio à direita da mesa. Um pouco de penumbra desse lado. Coordenação motora e rítmica, para fazer acompanhar a pronúncia do texto no microfone e os lançamentos de bolinhas ao chão. Aos arremessos das bolas, seguem-se pausas na fala de variadas durações, durante as quais acompanhamos, o público e eu, o seu rolar para longe da mesa, ficando lentas até parar. Variados modos e velocidades de arremesso de bolinhas. Alternar os arremessos com a pronúncia do ano, do ano mais o item correspondente, ou mesmo com as bolinhas entrecortando a pronúncia da frase. Os acontecimentos de dança narrados na fala têm um quê de ficcional, denunciados ou sugeridos pelo tom de voz e, aqui, pelo que acabou de ser escrito.

Começo.

Joinville

23/7/2013

Palestra:

*Balé sobre novas bases ou em que o tango pode ser bom para tudo*

Thereza Rocha

### **Intervenção com bolas de gude**

1891 – [Joga uma bola de gude]. Loie Fuller evolui as volutas feéricas de sua dança serpentina diante de uma plateia americana pouco interessada.

1902 – Loie Fuller dá uma passadinha no estúdio de Isadora Duncan e convida-a para um *tour* pela Europa. Nenhuma das duas volta mais ao lugar de onde partiu. [Joga outra bola de gude].

1912 – Uma dança com fluxo contido, quase estática, com forte exploração do paralelismo, tendente à bidimensionalidade do corpo, habita um Fauno-Nijinsky. [Joga outra].

1913 – A iconoclastia chega agora ao extremo [mais uma] com as bailarinas literalmente dançando com os pés. [Outra] pernas e braços torcidos e voltados *para dentro*, [ainda outra] novamente com Nijinsky como coreógrafo da dilacerante música de Stravinsky, cuja estreia provocou um motim na plateia parisiense. [Joga uma, mais lentamente agora].

1926 – Mary Wigman reedita<sup>6</sup> a sua dança feia [bola de gude], interpretada agora pela música feia, sob a máscara feia da bruxa [mais uma].

[Joga uma bola de gude] Ainda na década de 1920 – Laban desenvolve um sistema de análise do movimento com base na tridimensionalidade do corpo atravessada pela quarta dimensão do tempo. [Bola no ar e depois no chão].

Década de 1930 – Cair [aqui, uma bola] torna-se procedimento técnico e estético para Doris Humphrey e de uma proposta que elogia a queda e a recuperação [outra bola] não mais como o outro da dança.

1932 – Gestos fortes proclamam *A mesa verde*, o libelo antibelicista [mais uma] de Kurt Jooss. [Outra ainda].

Década de 1940 – [Mais uma] Eros Volúcia evolui os seus *fouettés* de cabeça<sup>7</sup>, o corpo em febre afro-brasileira, diante da plateia boquiaberta do Cassino da Urca.

Década de 1950 – Merce Cunningham [bola], John Cage [outra bola].

Década de 1960 – Steve Paxton [bola].

Década de 1970 – Angel Vianna [bola] [bola], Graciela Figueroa.

Não há mais tempo de pronunciar o tempo.

Klauss Vianna [bola], Oscar [bola], Arrais [bola], Pina Bausch, Lia Rodrigues, Flavio Sampaio, João Saldanha, Denise Stutz, Vera Mantero... [Vira o balde inteiro das bolinhas, que caem em cascata, espalhando-se pelo chão do palco, rolantes, em profusão].

Pausa.

É todo um colar de contas que se desfia pelo palco da história, caindo vertiginosamente, sem que seja possível às duas mãos alcançarem as joias que lhes escapam por entre os dedos e se perdem para o chão, espalhando-se e multiplicando-se em milhares as inquietas bolinhas de gude, pirilampos desassossegados que rolam aqui e ali e não param de mexer nem de tilintar a terra segura sobre a qual se ergueria o edifício de uma conferência, fosse outra esta (aquela).

## **Espaços fluidos, lugar ao movimento**

*O espaço não é um palco que pode estar cheio ou vazio, no qual as coisas entram e saem. O espaço não é algo separado das coisas que existem, é apenas um aspecto das relações que existem entre elas.*

Lee Smolin<sup>8</sup>

Com as contribuições da arte, da filosofia e da teoria da relatividade no século XX, podemos conceber, por exemplo, que o espaço não antecede o corpo. Eis uma mutação ocorrendo na concepção espacial, para a qual bastante contribuem os princípios das geometrias não euclidianas que nos habilitaram, ao longo do século XX, a falar mais generalizadamente de um *espaço não euclidiano*. Trata-se de suposições espaciais que nascem da incorporação da geometria pela física e que adicionam às três dimensões espaciais uma quarta: o tempo.

A dificuldade do senso comum em compreender a quarta dimensão temporal (do espaço) explica-se também pela pregnante solidez da suposta concepção tridimensional de tudo o que há.

É plausível que essa concepção de tridimensionalidade tenha origem no simples fato de que os objetos físicos que encontramos no nosso cotidiano possuem, de acordo com nossa experiência sensorial, comprimento, largura e altura. Além disso, em nosso primeiro contato com a geometria plana ou espacial, na escola, temos a tendência natural de atribuir aos teoremas o *status* de fatos geométricos, como se eles tivessem uma existência real, transcendendo a natureza puramente abstrata e axiomática da Matemática (ROMERO FILHO *apud* SILVA; BENUTTI, 2007, p. 3).

O espaço euclidiano corresponderia à concepção de espaço vigente formulada pelo senso comum, ou seja, aquela que não dá conta, nem o trabalho, de perceber que há nela antes, ou seja, *a priori*, uma formulação. De acordo com tal concepção, qualquer sala, por exemplo, preexiste ao momento e ao fato de nela entrarmos.

Pensar com base nas geometrias não euclidianas atravessadas pela dimensão temporal implica pensar: a) o espaço não é um lugar estável ou fixo; b) o espaço não é um lugar que contém objetos; c) o espaço não é um lugar que antecede os acontecimentos; d) em resumo, o espaço não é um lugar.

É reconhecida a importância que exercem tais geometrias, por exemplo, no agravamento do cubismo na pintura no início do século XX. Nesse diálogo, arte e ciência fabricam modos análogos de pensar os objetos, o mundo e a relação entre eles. O feito do cubismo é notável. Na exploração/construção de outras espacialidades, os cubistas vão ao máximo do que permite a especificidade pictórica. No caso da dança, as sínteses serão outras, pois ela acontece como tempo. Não *no* tempo, mas *como* tempo, melhor, como espaço-tempo. (Por isso, neste estudo, a partir de agora, todas as vezes em que aparecer a palavra *espaço* referida às espacialidades não euclidianas, leremos já espaço-tempo).

Na dança, o corpo opera a passagem de objeto a processo, de materialidade à intensidade, de produto à produção, de instrumento à corporeidade/subjetividade e fá-lo porque ele já não se move *em* um espaço euclidiano. Isso implica a percepção, ou seja, a compreensão vivencial de que o corpo fabrica espacialidade, manufatura o seu entorno; de que o corpo não é um objeto circundado por um espaço já dado. Trata-se, segundo Gil (2005), de um *espaço do corpo* – aquele produzido pelo próprio corpo com base na experiência movente: “Espaço intensificado que prolonga os limites do corpo próprio para além dos contornos visíveis [...]. Investido de afetos e de forças novas, o ar, o espaço adquirem texturas diversas mesmo invisíveis” (GIL, 2005, p. 47).

Assim, dentro e fora do corpo já não são categorias aplicáveis. É de uma reversibilidade que se trata. Não há fronteira, mas contiguidade. Corpo e espaço são intersticiais e perfazem avesso e direito um do outro, justaposição que entretanto não é fixa. Como a figura não está parada, se o corpo é o avesso do espaço, à mesma medida que se movimenta, é o espaço que já se converte em seu avesso, passando corpo e espaço a não conhecerem outra coisa um do outro senão “o avesso do avesso do avesso”<sup>9</sup>. Se o corpo, por exemplo, puxa o espaço para perto de si, é porque, imediata e correlativamente, ou seja, nesse *durante* que ali se estabelece, o espaço encontrou analogia transformando-se em corpo, de tal modo que já não podemos falar senão de um espaço-corpo não euclidiano. O espaço suporta o corpo, o mesmo corpo que é, do espaço, o *porteur*. Paradoxo.

Admitir o espaço-tempo não antecedendo o corpo, mas sendo fabricado conjuntamente à movência, inaugura uma mutação profunda nos fazeres em dança, aos quais primeiramente é conferido o epíteto de dança moderna, mutação que só se agravou e multiplicou ao longo do século XX. Nesse contexto, chegamos a entender a inadequação de nomearmos o que vemos nos espetáculos de dança contemporânea como cenografia entendida como *décor*. Trata-se de uma ambiência, um modo particular de habitar o *lugar* como tempo. Espaço-tempo. Dançar nesse contexto sugere então constituir modos no corpo de transformar as coordenadas espaciais em coordenadas temporais, e vice-versa.

Nesse caminho, o espaço de dança abandona o primado do palco único, sintético e perspectivado, análogo à concepção pictórica surgida no *quattrocento*, e passa a ser um *lugar à dança*<sup>10</sup>, ou *a room to move*, tal como o conceberam Pina Bausch e o cenógrafo Rolf Borzík na década de 1970, para o Tanztheater Wuppertal<sup>11</sup>. Importa menos então se

os espetáculos acontecem ou não em um palco à italiana, pois o próprio modo de compor tempo-espaço em dança contemporânea inaugura nele outras espacialidades.

É o que ocorre, por exemplo, na peça coreográfica *Café Müller*, de Pina Bausch, de 1978. No palco à italiana, dúzias e dúzias de cadeiras e umas tantas mesas interpõem-se perigosamente ao avanço muitas vezes frenético dos bailarinos, que até mesmo dançam, alguns deles, de olhos fechados. A iminência da colisão sempre presente é contornada pelo esforço de um homem muito empenhado durante todo o tempo da *performance* em retirar as cadeiras do caminho que será percorrido pelos bailarinos em seu movimento. A pertinência da proposta desse *room to move* completa-se ao sabermos que tal função, por que não dizer *papel*, foi desempenhada originalmente pelo próprio Borzik, que adicionava esforço físico, presencial e performativo ao seu trabalho de *stage designer*.

No caso de *Café Müller*, o espaço é não só habitado, porém *produzido* pela tensão/relação entre o bailarino e o *cenógrafo*<sup>12</sup> e transforma-se todo o tempo, move-se ele também: espaço fluido, espaço-fluxo. É mais ou menos como sugere Deleuze e Guattari (1996, p. 57) em outro contexto: "Uma questão de velocidade sem sair do lugar". As regências de velocidade, entretanto, não constituem nenhum *rally*, ou seja, nenhuma *corrida contra o tempo*. Ali se constitui um jogo às vezes sutil, às vezes intenso, em que o avanço de um e o cuidado do outro performam a única contracena possível naquele ambiente. Assim os acontecimentos fundam o espaço.

As cadeiras são movidas e abrem, inauguram, todo o tempo, novas espacialidades. Mais importante e decisivo: elas não são movidas antes, mas conjuntamente à passagem do bailarino, em um cálculo preciso (e quase perigoso), para o qual tempo é espaço e espaço é tempo. Opera-se ali continuamente uma tradução simultânea do tempo como espaço como tempo.

Logo, podemos entender um pouco mais de perto a precisão desse *room to move* bauschiano: um *espaço para o movimento*, um *espaço ao movimento*, ou ainda, assim o propomos, um *espaço-movimento*, bastante afeito às concepções não euclidianas. No estudo do tempo-como-espaço-como-tempo, o bailarino aprende a ajustar-se ao fluxo com as mesmas fineza e precisão de um surfista, que não pode atrasar nem antecipar a subida na prancha, sob pena de perder o espaço-tempo da onda formante (semovente). A atenção ao momento ajustado não é suficiente. Faz-se necessária uma consubstancialidade surfista-onda baseada em sua fina leitura psicofísica do lugar *ao movimento*, ou seja *do momento em que o lugar seguinte vai acontecer*.

Da metáfora do surfe de volta à dança: o bailarino não se submete ao fluxo, contudo maneja-o na consubstancialidade ao espaço-tempo ali formante. Os trabalhos de Bausch permitem visualizar o quanto o estudo do espaço-tempo na dança pode potencializar, aumentar, entumecer no bailarino a atenção, a presença de si no próprio corpo e, dessa maneira, a experiência do mover-se. De objeto a processo, o bailarino pode enfim desejar simultaneamente tudo o que potencialize o seu dançar e intensifique o seu modo de existir. Dança como forma de existência.

### **Por uma política do chão**

Lepecki<sup>13</sup> (2003; 2010; 2012) desenvolveu estudo longo e muito contundente acerca das implicações ontológicas e políticas do chão na dança. Que corporeidades são fundadas e dadas a existir nas/por meio das bases em que a dança se dá? Trata-se do que o pesquisador chama de “política do chão”, tomando de empréstimo uma expressão de Carter<sup>14</sup> (1996).

Para Carter, a política do chão não é mais do que isto: um atentar agudo às particularidades físicas de todos os elementos de uma situação, sabendo que essas particularidades se coformatam num plano de composição entre corpo e chão chamado história. Ou seja, no nosso caso, uma política coreográfica do chão atentaria à maneira como coreografias determinam os modos como danças fincam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo. Nessa dialética infinita, uma ressonância [*sic*] coconstitutiva se estabelece entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças (LEPECKI, 2012, p. 47).

Tarefa de vulto àqueles que se sentem convidados à empreitada genealógica, necessariamente crítica, aí suposta, coisa que Lepecki faz com competência e brilhantismo. E é por isso que seguimos o seu *caminhando*<sup>15</sup>, por escolha nossa, aos tropeços.

A ideia de um chão firme a sustentar os nossos passos, conformando as bases seguras sobre as quais se assenta estavelmente o edifício do futuro, não para de produzir e reproduzir a ideologia, pelo chão, literalmente sustentada. Para trazermos essa ideologia à vista, basta observar a própria construção desta frase, cuja lógica não se põe senão e de maneira proposital por uma sequência de termos repetitivos que, isolados do restante, por si permitiriam a leitura de uma frase outra na qual a tautologia se torna mais explícita:

“Chão firme a sustentar bases seguras assenta estavelmente”. Quem o questionará? Quem duvidará de que entramos para dentro ou de que alguém suicida nenhum outro alguém senão a si mesmo? Trata-se de pleonasma barato dessa natureza, no presente caso, entretanto bem menos inocente. É sempre importante repetir: as palavras não são vãs ou ingênuas, burras tampouco. Por isso, faz-se importante questionar até o talo a pregnância da palavra “chão”, ou mais certamente, da palavra “base”, metaforizando tantos aspectos no uso corrente da linguagem, também, e sobretudo, em dança.

Trata-se da ilusão, talvez, de um pensamento programático, assegurado (seguro e ao mesmo tempo afiançado) pela noção de pedra fundamental que daria ao porvir, ao *que vem*, a sua razão e a sua lógica, um princípio regente e um modo de funcionamento: a correlativa sensação de um pleno avançar sem obstáculos, supostamente livre, cuja única liberdade é a recusa de perceber as condições, ali alisadas, de um solo previamente preparado para tal. Estamos já (e sempre) a falar de uma dança. Seguimos com o autor:

Carter lembra-nos que, para Valéry, a condição primeira de possibilidade da dança não é o corpo, o movimento de braços e pernas, não é a música, nem o elã vital. A condição primeira para a dança acontecer é a terraplanagem. Para que a dança possa se dar e, ao dar-se, dar-se soberanamente, sem tropeços, interrupções e escorregões, seu chão tem que ser antes de mais nada, um chão liso, terraplanado, calcado e recalçado. [...] Apenas depois de um chão tornar-se tão liso, vazio e chato [...] o dançarino pode entrar em cena, de modo que sua execução de passos e saltos não tenha que negociar “acidentes de terreno” (LEPECKI, 2010, p. 14-15).

Se voltarmos às espacialidades não euclidianas da seção anterior, revolvemos mais uma camada do terreno acidentado bauschiano. Cobrindo toda a extensão do palco: folhas secas, dúzias de pinheiros, cinco mil cravos, dezenas de cadeiras, fileiras de cactos, tonelada de terra úmida, litros e litros d’água, objetos em profusão que vão sendo utilizados e depois abandonados. Esses são apenas alguns dos exemplos de recursos, cada qual desenvolvido em um determinado espetáculo do Tanztheater Wuppertal, para conformar o seu *room to move*, o seu *lugar à dança*: um espaço no qual os bailarinos são obrigados a empenhar toda a fisicalidade para poder dançar, lidando concretamente com interrupções, impedimentos e riscos.

Não há como tomar esse chão acidentado, irregular, indeterminado como base segura para um livre e leve avançar. O tropeço é iminente e inevitável. A hesitação, a topada, o titubeio, o escorregão, o deslize, errar, vacilar, cambalear, enfraquecer, cair

conformam entre si um errar dos pés que convocam uma dança e, por que não, um modo de existência movidos por outros verbos, por outros motivos. O “quicar”, na linguagem mais comum das salas de dança no Brasil, deixa de ser o outro da dança – o indesejável, a vergonha fatal, aquilo a ser desesperadamente evitado –, para tornar-se a própria condição ética e política do dançar.

Se aceitarmos a proposta de Agamben (1993) acerca “do que vem” e, nela, de que o que vem é o “qualquer”, chegaremos a dizer, como Lepecki (2003; 2010; 2012), que a uma política do chão corresponde uma ética do tropeço. Poderemos pensar criticamente sobre uma dança que se produz na dispensa ou no controle do *qualquer*. E é justamente aí que a política arrasta a ética para perto de si. Essa modulação do *qualquer* empreendida pelo filósofo italiano talvez possa concordar com Lepecki, que nos idos de 2003 dizia a respeito de Pina Bausch: “Seu *tanztheater* é a mais potente revolução no modo da dança entender seu chão ontológico e sua proposta ética” (LEPECKI, 2003, p. 8).  
Vejam os:

O facto de onde deve partir todo o discurso sobre a ética é o de que o homem não é nem terá de ser ou de realizar nenhuma essência, nenhuma vocação histórica ou espiritual, nenhum destino biológico. É a única razão por que algo como uma ética pode existir: pois é evidente que se o homem fosse ou tivesse de ser esta ou aquela substância, este ou aquele destino, não existiria nenhuma experiência ética possível haveria apenas deveres a realizar.

Isto não significa, todavia, que o homem não seja nem deva ser alguma coisa, que ele seja simplesmente entregue ao nada e possa, portanto, decidir ser ou não ser à sua vontade, atribuir a si ou não atribuir este ou aquele destino (niilismo e decisionismo encontram-se neste ponto). Há, de facto, algo que o homem é e tem de ser, mas este algo não é uma essência, não é propriamente uma coisa: *é o simples facto da sua própria existência como possibilidade ou potência*. Mas é justamente por isso que tudo se complica, que a ética se torna efectiva (AGAMBEN, 1993, p. 38, grifos do original).

Que essas questões se liguem à criação coreográfica e se façam bordado e necessidade dos pés que revolvem o chão (ontológico, histórico e político) da dança na dança contemporânea, aqui no contexto desse seminário, em meio ao Festival de Dança de Joinville, é apenas mais uma andorinha que, sozinha, não faz verão. Como venho já repetidas vezes palestrar aqui, essas são as mesmas repetidas vezes em que me vejo obrigada a correlacionar as questões encomendadas pela organização ao candente e essencial tema da formação em dança. “É aí que a porca torce o rabo” (ROCHA, 2009, p.

65), eu dizia na primeira das quatro incursões nesse ambiente. Parafrazeando Lepecki (2010), em outro texto, pergunta ético-política para o plano de ensino de dança, de qualquer dança: Que chão é este em que danço? Em que chão *quero* dançar?<sup>16</sup>.

Agamben (1993) chama a atenção para a etimologia, no latim, da palavra *qualquer*. Simplificadamente, trata-se de um *qual* que *quer*, um qual-quer. O "o qual", esse qual que se dá como tal, retomando a citação do autor, "que não terá de ser ou de realizar nenhuma essência", está investido da potência da vontade, ele deseja. Assim, perguntar "Que chão é este em que danço? Em que chão quero dançar?" pode correlacionar-se às perguntas: Em que bases se dá esta dança que ora ensino? Em que bases se dá esta dança que ora aprendo? A base, aqui, com sentido desde sempre alargado, abarcando tanto o sentido de chão quanto o sentido de princípio ou fundamento.

Seria possível ensinar/aprender a dança, qualquer dança, por meio de um chão que escapa de si, de um chão que não foi terraplanado, sobre uma base cujo princípio é nunca principiar propriamente, mas encantar-se desde sempre com a potência do desvio, com base em nenhum fundamento, em um fundamento um que se desdobraria no dois, no três e assim sucessivamente? O que um tal convite supõe e modifica em nossas aulas? Podemos nos interessar por isso? Temos medo? Um tal pensamento contemporâneo interessaria tão somente ao ensino/aprendizagem *de* dança contemporânea ou é possível trançar o ensino de balé clássico, por exemplo, com um pensamento contemporâneo de dança?

O compromisso ético e político do ensinar talvez passe por não tentar controlar *o que vem*, pois é inevitável. O que vem é o qualquer e não *o que deve(ria) ser*. Ao observar esse aspecto, o balé clássico talvez possa encontrar outros meios, outros modos, de tornar-se aquilo que é, nenhuma essência, com Agamben (1993, p. 38, grifos nossos) mais uma vez: "O simples facto da sua própria existência como *possibilidade* ou *potência*". Isso é o mesmo que dizer, afastando-nos *agora* da ascendência excessivamente heideggeriana do pensamento do italiano, do *dever qualquer* do balé. Sem medo, *agora*, a partir deste, mais precisamente *neste* chão.

Se pedirmos licença e empréstimo ao portentoso pensamento de Deleuze, talvez possamos afirmar o qualquer, como a razão, ou de maneira mais apropriada como a figura do *dever*, figura necessariamente afigurativa, uma vez que esse processo não resulta, não resulta senão no relançamento do próprio processo. Nele "não é o término que é buscado [...], mas sim o próprio *dever*, ou seja, as condições de um relançamento

da produção desejante ou da experimentação” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 18). Seguindo as palavras de Deleuze e Parnet (1998, p. 3):

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deva chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio.

Para exemplificar, não posso furtar-me de correlacionar tudo isso com os sofisticados ensinamentos de Klauss Vianna, grande mestre brasileiro que desenvolveu um método somático de aprendizagem do balé clássico. Se a metodologia é somática, precisamente nesse caso, é porque a técnica Klauss Vianna, modo como o seu trabalho ficou conhecido, implica certa consciência do movimento, nome do método somático de trabalho corporal atribuível a Angel Vianna, esposa e longeva parceira de Klauss.

Aqui tomamos a liberdade de afirmar, entre a consciência do movimento e a técnica Klauss Vianna, afinidades indiscerníveis, o mesmo que dizer, metafórica e literalmente, seguindo a nossa perspectiva, que elas partilham o mesmo chão, entendido a esta altura, assim esperamos, não mais como a mesma base, todavia como o mesmo sustentar-se, precário e temporário, no/com base no questionamento ético, ontológico e político da consagrada noção de base em dança (e, por que não, na própria vida).

O que vemos, no entanto, é que o domínio da arte da dança, em nossos dias, obedece a certas regras ou convenções em função de um ideal estético antecipadamente suposto e proposto. Mas é possível pensar a dança para além desses limites [...]. Mais do que uma maneira de exprimir-se por meio do movimento, a dança é um modo de existir (VIANNA, 2005, p. 105).

Um dos ensinamentos da técnica Klauss Vianna, cuja extensão necessita séria pesquisa à fonte, a um só tempo simples e sofisticado, diz respeito a “empurrar o chão” e verificar a diferença e os desdobramentos que isso produz na apreensão de si (do bailarino aprendiz) no próprio movimento. Uma rápida e rasteira leitura poderia levar-nos à direção do entendimento desse ensinamento como princípio (fundamento) da técnica Klauss Vianna, o chão, a base, portanto, de seu método de trabalho. Mas é precisamente porque ele implica uma ação outra na base *do* dançar que aparece como modo de existência *no* dançar, o que não é simplesmente trocar seis por meia dúzia. Trata-se de

dizer, e aí está a precisão do ensinamento, que aprender a dançar alude agir ética e efetivamente na base sobre a qual essa dança se dá: literal e ontologicamente, não pelo chão, mas *no* chão, no modo de os pés se relacionarem a ele no movimento.

Correlativamente ao fato de o chão deixar de ser um *a priori*, um já dado, ao dançar, passando a dar-se no dançar, “empurrar o chão” deixa de ser um fundamento do qual posso livrar-me uma vez que foi aprendido, que pode e deve ser esquecido e recalçado para que dancemos a partir daí. Implica voltar sempre aí, nesse aí, nesse chão (concreto e ontológico) a ser agido, a ser empurrado. Bem diferentemente, trata-se de um ensinamento que nunca será de todo aprendido, quer eu esteja iniciando-me na técnica, quer eu seja dela um experiente praticante, pelo simples fato de tão simples tão difícil de ser aprendido, de eu nunca pisar o mesmo chão.

Existe um mundo-vasto-mundo a ser descoberto de apoios milimétricos, de distintos matizes e qualidades, que as plantas dos pés performam com o chão. Trata-se de perceber a miríade de microacidentes que um chão permanentemente lembrado e agido traz ao movimento. Não um lugar para a dança (preparado para tal e esquecido como tal), mas um lugar à dança (que é permanentemente lembrado por dar-se como tal).

Lendo e ao mesmo tempo reescrevendo o chão, reinscrevendo-se no chão, por via do chão, numa nova ética do lugar, um novo pisar que não recalque e terraplane o terreno, mas que deixe o chão galgar o corpo, determinar os seus gestos, reorientando assim todo o movimento (LEPECKI, 2012, p. 49).

Em vez de um movimento executado sobre a planaridade do chão é o chão agido no corpo, produzindo corpo. Ao mesmo tempo, trata-se de um chão que não antecede o dançar, porém que se fabrica enquanto se dança, nessa mediação conformante entre os pés e a própria base por eles conformada. Base semovente, tão acidentada quanto o *lugar à dança* bauschiano, mesmo que nela não se encontrem cacos, cadeiras, pedras e afins.

Nessa ambiência, o acidente pode então ser entendido como incidente. Ampliando o sentido de um chão acidentado, por que não falarmos então de um chão incidental? Um chão incidental dá-se como circunstância. A noção de acidente poderia, desavisadamente, coisa que Lepecki (2003; 2010; 2013) não faz, convocar a indesejável metafísica aristotélica, levando-nos a compreender o acidente como causalidade não essencial. Diferentemente desse caminho, entendê-lo como incidente leva-nos na direção das

casualidades não essenciais: a letra *u* mudando de lugar e mudando, com ela, todo o lugar.

Casualidade não essencial, o acidente/incidente é da ordem do qualquer. O incidente diz de circunstâncias que sobrevêm, que estão sempre sobrevivendo, acontecendo, precipitando-se, ocorrendo, em resumo, incidindo. Falar então de um chão incidental implica falar de um chão que incide, que se enfia entre os pés, pois já são os próprios pés que o fabricam nessa corressonância coconstitutiva (LEPECKI, 2003; 2010; 2012) que entre eles, entre os devir-pés e o devir-chão, precisamente ali, está sendo negociada.

Consiste também e correlativamente num chão atravessado de tempo, num chão que acontece, que não é palco dos acontecimentos, mas acontecimento entre os acontecimentos. Um chão que "extraí um devir que já não tem termo, porque cada termo é uma parada que é preciso saltar. Sempre a bela fórmula de Blanchot, extrair 'a parte do acontecimento que sua realização não pode realizar'" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 59), que seu termo (vocábulo, término) não pode terminar. O espaço é da ordem do discurso e, portanto, do pensamento. Se seguirmos a máxima acerca do que vem de que o que vem é o qualquer, no lugar do vir-a-ser teleológico (que implica uma finalidade dada de antemão: o que deve ou deveria ser), teremos o devir e, como tal, necessariamente um devir qualquer.

Eis um simples "empurrar o chão" conformando toda outra ética, política e ontologia, de ensinar o balé. "Empurrar o chão", no caso, significa ensinar o bailarino aprendiz a pensar com os pés. E, se seguirmos a máxima de Isadora Duncan: não existe outra dança senão "a dança de cada um", uma vez que "a mesma dança não pode pertencer a duas pessoas" (*apud* LOUPPE, 2004, p. 44). Os pés não poderiam ser outros senão os próprios. Assim, empurrar o chão significa ensinar o bailarino aprendiz a pensar com os próprios pés.

Sobre essas outras bases, quem ousará repetir bobices tão festejadas por aí. De um lado, os imperialistas dizendo "balé é a base de tudo"; de outro, os relativistas com suas máximas "balé não muda", "balé enrijece", "balé é antianatômico". Falsos problemas. Por um lado, balé não é a base de tudo, simples e efetivamente, esperamos que tenha ficado claro, pois ele não é sequer a base de si mesmo. A depender dos modos de ensino, pode conformar-se como uma volta genealógica, e necessariamente crítica, a respeito da própria noção de base. Por outro, balé muda sim, muda sempre, pois só muda o que permanece, do mesmo modo só permanece o que se modifica. A depender, mais uma vez,

dos modos de ensino, balé não enrijece e, se seguirmos o paroxismo do mestre, “é a coisa mais anatômica que já foi criada na arte ocidental” (VIANNA, 2005, p. 30). Se isso procede, onde está o problema?

Sempre discordei da forma pela qual a técnica clássica chega aos bailarinos, no Brasil. Não discuto a beleza e a eficiência do clássico – ao contrário, amo o clássico –, mas há alguma coisa que se perdeu na relação entre professor e aluno e que faz da sala de aula um espaço pouco saudável (KLAUSS, 2005, p. 30).

O problema talvez esteja no ensino, nos modos de ensino, na filosofia encarnada nas formas de operar a aprendizagem: na noção de chão, para finalizar, que fundamenta as relações pedagógicas e cuja ontologia esperamos ter contribuído para elucidar e para cuja genealogia esperamos ter sido eficientes no convite.

### **Breve volta dos pirilampos**

As bolas de gude transparentes apareceram como recurso na tentativa de fazer agir os conceitos aqui em jogo, de produzir uma po(i)ética, seguindo a convocação de Valéry (1957), desses mesmos conceitos no espaço-tempo da palestra. Cada uma das bolas lançadas nesse palco, palco do Teatro Juarez Machado, onde se realiza o seminário, e palco do pensamento em que se produz *agora* este texto, pontua a pronúncia de “outros nomes”, além dos de Bausch, que “tem contribuído para este repensar da dança, rejeitando uma relação privilegiada do corpo laboral emudecido e recusando estruturas sociais de comando” (LEPECKI, 2003, p. 8). Nomes cujos aparecimentos furtivos encarnam e provocam profundos abalos sísmicos no chão histórico-político-ético-ontológico da dança. Danças cujo chão se deixou escapar.

Caso estivéssemos empenhados aqui em fazer agir alguma empresa bélica, cada bola de gude poderia representar uma bomba que, uma vez lançada e pela força liberada, escavaria e revolveria a terraplanagem desse chão, acidentando-o. Dada a fineza perceptiva proposta pelos pés que empurram o chão dos Vianna<sup>17</sup>, preferimos tentar fazer aqui cintilar, na transparência e no brilho das boles de gude, a luminescência dos vaga-lumes, suas aparições efêmeras e clandestinas, cuja sedução nos faz tropeçar de encantamento.

O agenciamento dos pirilampos no texto é tardio em relação à palestra. Refere-se à composição, *a posteriori*, da escritura. Por isso eles margeiam o texto compondo uma espécie de *fora* da linguagem. E foram esses mesmos pirilampos que convidaram Didi-Huberman (2011)<sup>18</sup>, comprado há algum tempo e não lido até então, a sair da estante e surpreender-nos com a acuidade da associação. Seguindo o autor, os vaga-lumes, no seu “reaparecer e redesaparecer” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 7), são “lampejos moventes do desejo” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 18) que iluminam e metaforizam “nada mais do que a humanidade reduzida a sua mais simples potência de nos acenar na noite” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 30). Noite da história.

Trata-se dos “resistentes de todos os tipos” que “se transformam em vaga-lumes fugidios tentando se fazer tão discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir os seus sinais”. São “pequenas histórias na grande história. Histórias de corpos, de desejos, histórias de almas e de dúvidas íntimas durante a grande derrocada, a grande tormenta do século” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 17). Leia-se século XX. No caso da dança, são nomes que trabalham na escuridão, que amam a escuridão e que operam, discretos, seu saber pisca-pisca, por que não pisca-pistas. Nesse ambiente, nenhum farol ofuscante da revelação. São “lampejos de pensamento” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 28), pequenos sinais que vemos esvoaçar aqui e ali, discretos, passantes, tremeluzentes. É um fechar os olhos para ver: “O espaço” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 159), na noite da história, “é todo salpicado, constelado” de “belezas gratuitas e inesperadas” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 11).

São “momentos de exceção em que os seres humanos se tornam vaga-lumes – seres luminescentes, dançantes, erráticos, intocáveis e resistentes enquanto tais” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 23), momentos de graça, “lampejos eróticos, alegres e inventivos” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 20-21), que resistem ao mundo do terror cotidiano em que estamos submersos. Terror que não é sombrio ou escurecido, mas fulgurante, iluminado plena e constantemente pelos refletores ferozes da espetacularização da vida. Luzes cuja cintilação excessiva poderia apagar os pirilampos. O trabalho é fazê-los sobreviver, caso contrário, adverte o autor:

É agir como vencidos: é estarmos convencidos de que a máquina cumpre seu trabalho sem resto nem resistência. É não ver mais nada. É portanto não ver o *espaço* – seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos apesar de tudo (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 42, grifos nossos).

Trata-se aqui do convite à tessitura de um *saber-vaga-lume* de uma dança que pensa. São falas, textos, aulas atravessados por um pensamento contemporâneo, pensamento sendo uma nuvem de pirilampos que pode mediar os tratos éticos e políticos nos ensaios das companhias de dança, que pode mediar os tratos éticos e políticos na sala de aula de dança, se e quando as bases são dadas em outros termos. Exatamente os mesmos termos, aqui e agora, com os quais este texto embriagado tentou perfazer o chão de seu assentamento provisório. Um texto que, encantado com a nuvem de pirilampos, pela potência do desvio que ela faz garoar no pensamento, tenta pensar com os pés o mesmo vaguear bêbado de vaga-lumes que sobrevivem. Pensar com os pés, errar, vacilar, cambalear, enfraquecer, deslizar, hesitar, titubear, tropeçar, cair, em resumo, perder o chão talvez possa significar, em dança, aventurar-se na luminescência tremeluzente e delicada do amor.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Presença, 1993.

CARTER, Paul. **The lie of the land**. Londres: Faber and Faber, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 1996. v. 3.

\_\_\_\_\_; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LEPECKI, Andre. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha**, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Corpo colonizado. **Gesto**, Rio de Janeiro, v. 2, jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Planos de composição. *In*: GREINER, Christine; SANTO, Cristina Espírito; SOBRAL, Sonia (Orgs.). **Cartografia rumos Itaú Cultural dança 2009-2010: criações e conexões**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

LOUPPE, Laurence. **Poétique de la danse contemporaine**. Bruxelas: Contredanse, 2004.

PEREIRA, Roberto. **A formação do ballet brasileiro: nacionalização e estilização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

ROCHA, Thereza. Entre a arte e a técnica: dançar é esquecer. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (Orgs.). **Seminários de dança**: o que quer e o que pode (ess)a técnica? Joinville: Letradágua, 2009.

SILVA, José Marcos Romão da; BENUTTI, Maria Antonia. **A relação do cubismo com as geometrias não-euclidianas**. Curitiba: Graffica, 2007.

VALÉRY, Paul. **Œuvres 1**. Paris: Gallimard, 1957.

VIANNA, Klaus. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

## ***Ballet* clássico: formação e atuação**

Cecilia Kerche<sup>19</sup>

O corpo do bailarino não é apenas movimento, não se desloca apenas daqui para acolá, mas se forma, deforma-se, transforma-se, estende-se, alonga-se, figura-se, desfigura-se, transfigura-se; polimorfo e proteiforme, o corpo atua. O que envolve múltiplas condutas, tensões, prazeres e metamorfoses (NORA; FLORES, 2013, p. 13).

Nessa conferência dançada, acompanhada pelo pianista da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, Eduardo Boechat, tive a oportunidade de dar forma à proposta da curadoria do Festival de Dança de proporcionar aos participantes do evento o contato direto com o fazer prático do trabalho de bailarinas e bailarinos profissionais na sua construção diária do aprimoramento técnico, interpretativo, virtuoso e estilístico, atributos que dão suporte ao corpo dançante no balé clássico.



Figura 1 – Exercício na barra Foto: Nilson Bastian



Figura 2 – Exercício na barra Foto: Nilson Bastian

Reuni a prática demonstrativa de uma aula de técnica clássica com a apresentação de trechos de balés de repertório, intercalados a momentos dedicados à reflexão histórica, bem como a relatos sobre os caminhos de minha trajetória.

Articulando comentários e demonstrações práticas, iniciei a sessão com o aquecimento, prosseguindo com os fundamentos da técnica da dança clássica por meio dos exercícios executados na barra<sup>20</sup>, segundo o método Vaganova<sup>21</sup>. Ênfase a necessidade de o bailarino treinar igualmente os lados direito e esquerdo do corpo a fim de desenvolver habilidades idênticas em ambos os lados. Também destaco os cuidados com a posição dos pés, com a verticalidade e postura corretas, com a coordenação entre as diferentes partes do corpo. Ressalto a função e o uso apropriado da coluna vertebral (para Vaganova, a fonte da estabilidade localiza-se na coluna), a importância dos *pliés*, do relaxamento dos ombros e da impostação de braços, a posição da cabeça em relação ao conjunto do movimento, o papel do *en dehors*, além do propósito de demais aspectos, como flexibilidade, musicalidade, força muscular, destreza, entre outros. As habilidades corporais adquiridas e desenvolvidas na barra são recursos que permitem ao bailarino ir além.

A segunda etapa da aula, denominada centro<sup>22</sup> e que dá sequência à estrutura da aula ministrada, foi o momento de dar continuidade a essa lógica de construção corporal que desafia o espaço, o peso, o fluxo, o ritmo e o equilíbrio, trabalhando as diferentes e complexas dinâmicas de combinações de passos (adágios e *allegros* etc.), aprimorando o movimento dos braços mediante os *port de bras*, aperfeiçoando baterias, giros e saltos. É na aula, cujo objetivo está em aparelhar o bailarino para o domínio do movimento e o

refinamento do vocabulário, que se atinge a excelência técnica para o desempenho das obras a serem apresentadas cenicamente. A estrutura metodológica aplicada faz-se essencial para alcançar os resultados desejados e deve ser motivo de atenção dos professores desde o começo da formação dos estudantes.

Mas não é apenas a experiência motora que o corpo deve acumular. Além de talento e vocação, ainda, outros elementos são indispensáveis para que o intérprete atinja a sua magnitude, a excelência artística. É a partir dela, da eficiência em manipular o corpo pelo domínio consciente da técnica, aliada à percepção musical, ao conhecimento sobre o estilo coreográfico, ao emprego correto da energia a ser despendida durante a ação, do exato entendimento da narrativa e do papel desempenhado pela personagem a ser interpretada, que surgirá espaço para o exercício da individualidade criativa, para o virtuosismo, diferencial que imprimirá personalidade à peça.

A fim de ilustrar o que foi expresso, escolhi apresentar ao público presente três trechos de obras do balé de repertório, os quais traduzem necessidades técnicas e interpretativas distintas. São trechos de *A bela adormecida*, *Dom Quixote* e *Giselle*, obras impregnadas de significados que revelam o pensamento artístico de períodos históricos.

O primeiro trecho é a variação feminina (princesa Aurora) do terceiro ato de *A bela adormecida*, que expressa o estilo clássico. Nele as posições de braços, mãos e o emprego da cabeça são evidências marcantes. A obra completa é composta de um prólogo e de três atos, com composição musical de Piotr Tchaikovsky e coreografia de Marius Petipa. Baseado no conto de fadas do escritor francês Charles Perrault, estreou em 1890 no Teatro Mariinsky, em São Petersburgo.



Figura 3 – A Bela Adormecida Foto: Nilson Bastian

Embora o tema e a partitura musical evidenciem claramente um romantismo tardio, o estilo e a estrutura coreográfica da obra inserem-se na categoria de *Ballet* Clássico. É considerada a mais límpida realização do ideal acadêmico (CAMINADA, 1999b, p. 152).

Já na variação feminina Kitri do terceiro ato de *Dom Quixote*, é possível observar um desempenho de complexa articulação entre a desenvoltura técnica exigida e o manejo com o uso do adereço cênico (leque). O referido balé, com três atos e baseado na obra homônima de Miguel de Cervantes, tem composição musical de Ludwig Minkus e coreografia de Marius Petipa. Estreou em 1869 pelo Ballet Imperial de Moscou.



Figura 4 – Dom Quixote Foto: Nilson Bastian

E, por fim, temos a cena da loucura de *Giselle*, que acontece no fim do primeiro ato do balé de mesmo nome. A ação traduz o estado delirante da protagonista, que se suicida com uma faca cravada ao peito após a decepção amorosa. Diferentemente dos exemplos anteriores, o que se quer tornar evidentes aqui são a força dramática, a natureza plástica e o poder virtuoso e narrativo que a cena exige do intérprete. *Giselle*, coreografado por Jules Perrot e Jean Coralli, com música de Adolphe Adam, é considerado a obra-prima do período romântico.



Figura 5 – Giselle Foto: Nilson Bastian

Ainda, no intuito de bem aproveitar o tempo dedicado a esse encontro com o público, as pausas e os intervalos entre uma demonstração e outra serviram para falar, na medida do possível, sobre a história dos balés, de seus coreógrafos, da criação dos figurinos, do uso das sapatilhas de ponta e também para relatar algumas das minhas experiências vividas: as sensações, as limitações, as lesões, as superações, os encontros, os fatos curiosos; todas determinantes para a minha formação artística. O corpo humano é em si um artifício, uma obra criada, recriada e autocriada (FLORES, 2008, p. 88).



Figura 6 – Diálogo com o público Foto: Nilson Bastian

## Referências

CAMINADA, E. Consideração sobre o método Vaganova. *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999a.

\_\_\_\_\_. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999b.

FLORES, M. B. R. Não tem os dançarinos ouvidos nas pontas dos pés? *In*: Pereira, R.; Meyer, S.; NORA, S. **Seminários de Dança 1**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2008.

NORA, S.; FLORES, M. B. R. **Frestas da memória**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2013.

**Dança Clássica**  
**Formação**  
**Processos Pedagógicos**  
**Sustentabilidade**  
**Ferramenta de Criação**  
**Mercado de Trabalho**

# **Dança clássica no mundo contemporâneo?**

## **Paradoxos, dobras, extensões e invenções**

Thaís Gonçalves<sup>23</sup>

Qual o lugar da dança clássica na contemporaneidade? Seria essa pergunta relevante ou um falso problema? Tema tão espinhoso quanto instigante para pensarmos as relações entre dança, ensino e criação em arte no mundo contemporâneo. Sem pretensão de responder à questão ou valorá-la, apresento aqui o desejo de cartografar traços conceituais e movimentos artísticos que fazem mover em nós os sentidos da dança, pois, como diz Gil (2004), o sentido do movimento é o movimento do sentido.

Para delinear um diagrama que cartografe conexões entre dança clássica e arte contemporânea, sugiro um primeiro deslocamento: em vez de adjetivar a dança como clássica, indago o que há de clássico na dança. Podemos seguir nos perguntando: o que existe de moderno e de contemporâneo na dança? Em palestra proferida na Bienal Internacional de Dança do Ceará, em 2011, Launay, professora da Universidade Paris 8 (França), disse que os gestos antigos vêm ao presente, porém não sabemos dimensionar as relações produzidas em diferentes contextos, uma vez que há um processo de transformação de forças e formas.

Numa retrospectiva panorâmica, podemos perceber em linhas gerais que entre os séculos XVI e XIX havia concordância sobre o que era dança, assim como estavam delimitados os pressupostos da arte erudita. Com a virada do século XIX para o século XX, as vanguardas modernistas começaram a friccionar conceitualmente a arte e a propor outras estéticas que alargaram e começaram a diversificar o universo da dança, até mesmo negando alguns de seus elementos tradicionalmente instituídos, como a sapatilha de ponta, os vestidos de tule e os temas etéreos e platônicos que permeavam os espetáculos, indicando uma aproximação da dança com o mundo real e vivido, relacionando arte e vida.

Na primeira metade do século XX não havia muita dúvida sobre o que constituía o universo da dança, ainda que controvérsias sobrevoassem esse território. O desconforto maior estava em apresentar ao mundo outros modos de dançar e, em alguns casos, com clara negação à estética da dança clássica, que nesse momento era sinônimo de balé

clássico. As relações entre artista e espaço cênico, bailarino e plateia, por exemplo, seguiam relativamente dadas. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, uma mudança conceitual apresentou-se de modo mais contundente com base na questão: o que é dança? Tal pergunta se desdobrou em outras: o que a constitui como arte? De que maneiras a dança indaga o mundo no qual está inserida? E mais: quando há efetivamente dança? O chão da dança parecia mover-se como placas tectônicas na iminência de um terremoto, afinal a lógica da dança cênica é irreversivelmente subvertida pelos artistas desde as formas de criação até a relação com o público.

Considerando os cruzamentos entre passado, presente e futuro, proponho uma visita aos movimentos artísticos que foram modificando o modo de compreender a dança em seus processos artísticos e pedagógicos, para assim pensarmos o lugar da dança clássica na contemporaneidade. Uma análise articulada aos estudos do educador gaúcho Silva (2002), o qual destaca três significativas abordagens que delimitam teoricamente os modos de educar – tradicional, crítica e pós-crítica – consiste num pensamento formulado em três atos para, no fim, poderem ser mesclados, possibilitando ainda a invenção e reinvenção de outras forças e formas a potencializar a dança em seu tempo presente.

### **Um passado a passar: dança clássica, pensamento clássico**

A dança clássica relativa ao universo do balé surgiu em estreita relação ao modo como se organizou a arte erudita, tendo se constituído com base na adequação das danças pagãs ao contexto dos palácios. Na corte francesa sua estética se desenvolveu mais fortemente, a partir do século XV, em consonância ao Renascimento. No início todos dançavam uma sequência de passos metrificada, com regras para o deslocamento no espaço. Com o tempo, parte do bailado era apresentada por um grupo específico de dançarinos e, no fim, todos participavam, até que essa dança passou a ser vista por um público não mais inserido na execução dos passos.

O contexto era o do Iluminismo, do mercantilismo e da industrialização, no qual se compreendia o corpo como objeto da ciência e da técnica. O balé clássico no século XVIII foi codificado, com movimentos tais quais conhecemos atualmente, e o corpo ganhou força e vitalidade com grandes saltos e equilíbrio em sapatilhas de ponta, numa tentativa de vencer a gravidade, obter leveza e alcançar o etéreo (BOURCIER, 2001). Para os bailarinos, assim como para os atletas, o corpo é um instrumento de trabalho, algo que lhes pertence e deve ser afinado e cuidado.

A dança metrificada contribui para o processo civilizatório do homem moderno. Segundo Le Breton (2006, p. 21), “a sociedade de corte é o laboratório onde nascem e a partir do qual se difundem as regras de civilidade que hoje adotamos em matéria de convenções de estilo, de educação dos sentimentos, de colocação do corpo, de linguagem”. Em sua obra Elias (1994) pontua o controle das emoções e o progressivo silenciamento do corpo, de seus ruídos, impulsos e movimentos.

Conforme Hall (2006), esse sujeito – unidade de medida de todas as coisas – está conectado à concepção do indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação, sendo capaz de controlar suas emoções. No balé os bailarinos solistas e os do corpo de baile são separados hierarquicamente. O centro do palco é o lugar mais importante a ser ocupado. Um único centro, uma única formação técnica, um único objetivo, uma única identidade e um dado padrão de corpo como perfeição, esguio e alongado. Exatidão e precisão de movimentos e comportamentos.

A dança clássica, nesse contexto, tem foco na forma. Os objetivos nesse referencial artístico e pedagógico correspondem ao modelo tradicional de ensino, de conteúdos fixos, técnicos, utilitários, perspectivados no *como* fazer, em preservar o *status quo* enquanto referência desejável (SILVA, 2002). Direciona-se a formação pela imitação, repetição e reprodução de conhecimentos e resultados já estipulados e transferidos do professor ao aluno.

A finalidade do ensino tradicional é preencher o aluno com os conteúdos determinados pelas cartilhas e pelos métodos que se universalizam. O aluno deve se adequar ao que está sendo demandado, independentemente de suas características pessoais. Tal como o público dos balés, o aluno é predominantemente passivo. Ambos recebem o que lhes é apresentado, cujo conteúdo não tem a função de suscitar nenhum tipo de problematização (MARQUES, 2001). Uma concepção de mundo permeada pela lógica do diretor-coreógrafo, que dita regras.

Se há cartilha, modelo estipulado *a priori* a copiar, a dança no pensamento clássico faz-se por um projeto de passado, uma tradição a ser reproduzida. Uma dança atravessada pela concepção platônica de corpos ideais e por uma suposta perfeição que estão no mundo exterior e que devem ser alcançadas com dedicação e exaustão. O foco está no treinamento e no desenvolvimento de habilidades motoras, havendo pouco ou nenhum espaço para a criação, o novo, os acasos.

## **Projetos de futuro: vanguardas modernistas**

Com a complexificação do mundo e a organização da vida em cidades, uma política multiétnica e plurilinguística representando diferentes pontos de vista começou a substituir as representações monolíticas. Cada novo grupo que se evidenciava marcava sua identidade, seu centro de domínio, com base no que lhes fazia diferente em relação aos outros, parecendo haver a necessidade de afirmar sua diferença em oposição, e até mesmo negação, ao outro (KROEF, 2000). No entanto estruturalmente algo permaneceu.

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o seu "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem [...]. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p. 11-12).

Na dança esse fenômeno das novas identidades, das novas representações e dos novos centros deu visibilidade a outras estéticas imbricadas à efervescência cultural das vanguardas modernistas nas artes, as quais tinham necessidade contextual de tomar posição diante do mal-estar gerado pela complexificação das relações na modernidade. O que os coreógrafos modernos buscavam era recuperar o movimento inerente ao ser humano (MARQUES, 2003).

Loie Fuller (1862-1928) inaugurou uma dança livre de técnicas, com tecidos esvoaçantes e coloridos pelas luzes da recém-descoberta iluminação elétrica, por Thomas Edison. Isadora Duncan (1878-1927) ficou conhecida por dançar descalça com túnicas semelhantes às dos povos gregos e utilizar gestos impulsionados pelo plexo solar. Rudolf Laban (1879-1958) fazia experimentos corporais com bailarinos nus, em contato com a natureza. Em comum, todos tinham o interesse em uma dança que trouxesse para a cena as questões de seu tempo, com espaço para a pluralidade de corpos e ideias.

A dança moderna deslocou o foco do centro do palco para direcioná-lo ao centro do ser. Os intérpretes reivindicaram o "direito de criar invenções pessoais na dança" (LABAN, 1978, p. 236) e elegeram o plexo solar ou o baixo-ventre como centros de si e da sua dança. Tratava-se de uma dança mais interiorizada, em consonância com as pesquisas no campo da psicanálise, que objetivava trazer à tona o que estava no inconsciente, na

ordem do instintivo, das emoções que não se podem dominar nem conter, havendo interesse contextual pelo impensado do pensamento e das sensações.

Duplos opostos marcavam uma relação binária com o modo de fazer arte e de pesquisar novas relações com o corpo e, assim, com o mundo: consciente e inconsciente, queda e recuperação, contração e relaxamento, equilíbrio e desequilíbrio. Desenvolviam-se, nesse período histórico, diferentes técnicas que, no entanto, tal como o balé clássico, eram codificadas, a exemplo de Doris Humphrey, Martha Graham, José Limón, em geral instigadas em uma organicidade de movimentos guiados pela respiração, pelos batimentos cardíacos e pela fluência livre.

Tal como o sujeito, que ampliou suas matrizes identitárias, embora ainda preservasse a ideia de centro, a dança também se pluralizou, ao mesmo tempo em que estabeleceu modelos técnicos e métodos de criação referenciados, a partir de então em nomes próprios. Diversificaram-se as propostas, multiplicaram-se as estéticas, os gêneros, mas os centros de referência continuaram existindo, fixando-se e codificando-se.

Aproximando esse modo de dançar ao de ensinar, podemos tecer aproximações com as teorias críticas, que desconfiam do *status quo* e das desigualdades e se preocupam com que nós compreendamos *o que* o currículo faz (SILVA, 2002), que processos estão implicados nos conteúdos apresentados e quais suas finalidades em relação à construção social. Trata-se de uma concepção emancipadora, libertária, igualitária, incentivando uma atitude autônoma. Há a ideia de um sujeito de consciência a ser formado com base naquilo que lhe falta. Sem esse conhecimento ausente, não é possível superar a condição de dominado e atingir autonomia e liberdade de escolhas.

A educação nesse ponto de vista tem como papel adequar o sujeito a essa finalidade, construindo conteúdos que possibilitem a formação de um sujeito de consciência. A dança, nesses termos, passa a ser mediação, um meio *para*, um *através* no qual se atingem como fim tais predicados de liberdade e igualdade, que podem até mesmo ser entendidos em alguns casos como mais importantes do que a dança em si, do que a produção da arte em sua própria potência – argumentos que, depois, permeiam os discursos das políticas culturais para as artes.

Trata-se de uma dança focada na descoberta de um *eu* interior. “O processo, assim, torna-se bem mais importante que o produto” (MARQUES, 2003, p. 113). Existem experiências em que a dança se perde na espontaneidade, no discurso de que todos têm o dom livre e natural de dançar, de que a dança é uma educação integral, completa e

total do ser. Consiste num direito de todos (MARQUES, 2001). Enfim, dança-se para encontrar uma essência, um centro, uma consciência, um movimento natural, fluido, cuja diferença está em distinguir-se do outro, numa relação dialética de negação e de falta, de duplos opostos (dominante/dominado, sujeito/sujeitado).

A arte moderna atravessa a dança diversificando suas propostas artísticas e pedagógicas, pluralizando as formações técnicas e abrindo espaço à criação. Os bailarinos inventam seus métodos de estudo e pesquisa, embora ainda seja concreta a figura do diretor-coreógrafo e se mantenham, predominantemente, as relações cênicas entre artista, palco e plateia. Cada estética que se evidencia na dança moderna traz consigo um projeto de futuro, um novo corpo a ser desenvolvido, menos focado em um modelo exterior e platônico, porém ainda preservando a ideia transcendente de corpo, cujo foco transita entre as habilidades motoras e as qualidades sensoriais a serem desenvolvidas.

### **Dança no tempo presente**

Após a Segunda Guerra Mundial, um sujeito pós-moderno passa a questionar a própria noção de sujeito, cuja identidade não é mais fixa, nem essencial ou permanente, mas fragmentada, modificada continuamente, quebrando com a ideia de um centro, mesmo que efêmero e com a própria noção de identidade. A dança, sobretudo a partir dos anos 1960, é contaminada pelo espírito do movimento *hippie*, pelo experimentalismo, pelo desejo de quebrar regras e modelos, propondo outros modos de estar no mundo e de produzir arte.

As coreografias podiam ser improvisadas, terem suas sequências divididas em números cuja ordem era sorteada antes de começar o espetáculo, acontecer nos mais diferentes espaços, como o terraço de um prédio, a sala de um museu, a rua, em que a relação artista e público deixava de ser vertical e se horizontalizava, com propostas artísticas que se aproximavam do cotidiano, em situações, figurinos e temas que passavam a fazer parte da cena, assim como o próprio espectador, que se percebia por vezes integrando a obra.

O bailarino tornou-se mais ativo, participando diretamente do processo de criação sugerido pelo diretor-coreógrafo, o qual inverteu a lógica de criação com sequências por ele elaboradas e a serem copiadas, para lançar questões ao grupo, de modo que os intérpretes-criadores fizessem parte da composição de um novo trabalho: uma obra

coletiva. Improvisação, experimentação, criação de novas técnicas e procedimentos de composição integravam o leque de possibilidades que foi aberto na dança. O artista deslocou-se do papel de *mostrar* para o de *propor* uma experiência artística a ser vivenciada com o espectador, na relação, no encontro.

O acaso e os movimentos não codificados como técnica começaram a ser assumidos como procedimentos de criação em dança, como arriscou Merce Cunningham (1919-2009), para quem não existia uma dança natural. Do ponto de vista do coreógrafo, a indústria cultural, a televisão e o crescimento da indústria de consumo “impossibilitavam ao ser humano distinguir o que é hoje realmente inerente a ele (seus desejos, necessidades e sonhos) do que é criado pelos meios de comunicação” (MARQUES, 2003, p. 169).

Nesse aspecto, Cunningham aproxima-se de Laban, em uma frase bem conhecida do bailarino: *improvisar é esquecer*. É assumir-se em seus atravessamentos e, nesse cruzamento, singularizar-se, encontrar novas possibilidades de mover-se e de estar no mundo, individualizar-se para além dos padrões que uma sociedade possa impor. A coreógrafa Yvonne Rainer lançou a provocação: *a mente é um músculo*, quebrando com a dicotomia entre corpo e mente, centro e periferia. Mente e corpo deslizam-se. Nem o palco, nem o plexo solar nem o baixo-ventre como centros, contudo a relação entre corpos, corpos e mundo.

Inúmeras fissuras marcam de modo irreversível a dança em torno da questão “o que é dança”, ao mesmo tempo em que uma gama de possibilidades é aberta com o movimento da dança pós-moderna americana, como a não-dança – dança sem movimentos ou sem a presença do bailarino – e a diluição do *performer* com o público, desglamorizando a presença do artista na cena. Nesse contexto, Steve Paxton criou, na década de 1970, o contato-improvisação, experimento em que dois ou mais corpos se apoiam uns nos outros, numa relação de confiança mútua, no qual o equilíbrio é dinâmico e partilhado, mudando a todo o instante, conforme os apoios vão sendo modificados na movimentação.

Não há mais a ideia de centro, mas de estar *em relação a, na experiência* e nela colocar-se no desafio de encontrar respostas a situações inesperadas, imprevistas, imanentes a si e ao mundo, sem modelos exteriores, no entanto descobrindo a arte no limitar das relações que se agenciam num dado contexto. Falar em identidade nessa perspectiva parece não fazer mais sentido, pois não existe por que estabelecer algo que

crie distinções e fronteiras tão claras e evidentes entre grupos, técnicas, estéticas e poéticas. Trata-se de uma dança que, atualmente, pode ser adjetivada como *contemporânea*, mas o que importa para o que está elaborando uma dança-arte é a percepção de uma dança em potência de mover blocos de sensações, de mudar paradigmas, de mover o sentido da dança, uma dança-mundo, uma dança para seu tempo, uma arte para o contemporâneo, como instiga Gil (2004).

No que tange à educação pós-crítica, com a percepção ampliada de um corpo-mundo, em rede, num campo de forças, o processo torna-se fundamental, assim como o que se pode produzir por meio do encontro de corpos: nem só técnica, nem tão somente processo, nem apenas desenvolver habilidades motoras e nem apenas acessar a sensorialidade e perder-se na descoberta de si. É preciso mergulhar em si ao mesmo tempo em que se estabelecem relações com o mundo, em um processo vivo.

Está em cena, onde quer que ela se instaure, o tempo presente. Nessa perspectiva, perguntam-se *onde, quando, por que e por quem* certos conteúdos se definem. Não há separação entre o conhecimento tradicional e os saberes que perpassam a vivência cotidiana, pois não existe conhecimento fora dos processos, das relações micropolíticas e cotidianas.

“O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2002, p. 150).

É nesse sentido que, para o ensino pós-crítico, não importa o tipo de dança a ser ensinado ou criado, mas o modo, a abordagem. Assim, podemos destacar o trabalho do casal Klauss e Angel Vianna, que descodificaram o balé clássico para formular, com ele, uma abordagem técnica focada na investigação e pesquisa do corpo em suas sensações e possibilidades físicas e expressivas, para diferentes corpos e interesses artísticos.

### **Dança contemporânea, pensamento clássico? Dança clássica, pensamento contemporâneo?**

O diagrama apresentado cartografou traços conceituais e movimentos artísticos que nos permitem questionar: a dança clássica feita na atualidade diz respeito a que tipo de pensamento artístico e pedagógico, com que abordagem de ensino? Chamamos balé de dança clássica? De que perspectiva(s)? Que forças e formas estão implicadas na dança

que fazemos, a que assistimos, em que acreditamos? Trata-se de uma dança que nos captura às subjetividades *prêt-à-porter* ou que, ao mesmo tempo, nos fricciona a mover em nós os sentidos da arte e da vida?

São questões que podem nos levar ainda a outras indagações e nos fazer perceber quais pensamentos e concepções de mundo atravessam o modo como compreendemos dança, arte e criação em nosso tempo. Inquietações que abrem outros sentidos por meio da contemporaneidade que eventualmente nos habita.

## **Referências**

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Escola como pólo cultural: contornos mutantes em fronteiras fixas**. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

# Balé: processos – a estabilidade e a perpendicularidade

Flávio Sampaio<sup>24</sup>

Se fizéssemos um regresso ao que há de primordial na técnica do balé clássico e chegássemos ao princípio de tudo, ao momento em que toda a técnica e toda a estética foram criadas, iríamos esbarrar em dois conceitos básicos: a estabilidade e a perpendicularidade. Acredito que aí está o início da construção do balé clássico como o conhecemos hoje. Construíram-se toda a estética e todas as possibilidades técnicas sobre esses dois pilares.

A estabilidade proporcionada pelo *en dehors* e a perpendicularidade – o ato de empurrar o chão para produzir forças opostas – dão ao bailarino a agilidade necessária e o domínio dessa técnica.

## Estabilidade: o *en dehors*

O *en dehors* é um movimento natural e não artificial.  
Se, de saída, você se põe de pé e deseja ter a posição mais estável possível,  
você naturalmente posiciona os pés *en dehors*.  
E se você abre os quadris, o corpo tem mais possibilidades.  
Digamos que a dança levou a extremos uma posição natural do corpo  
(BEJART *in* NOVERRE, 1978).

## Motivos históricos

Existem diversas versões para a invenção do *en dehors*, até mesmo a de que ele é uma posição natural do corpo e que o balé apenas o levou às últimas consequências.

A mais conhecida é a de que o italiano Cesare Negri escreveu em 1602 um tratado sobre dança intitulado *Le Gratie d'Amore*, que mais tarde recebeu o nome de *Nuove inventioni di balli* (*Nova invenção do baile*). Nele o autor aconselhava, como forma de manter a elegância, que os pés dos bailarinos fossem mantidos para fora, conselho que perdurou através dos tempos e que foi levado em conta quando da contextualização da técnica.

No fim do século XVII, com a criação da Academia Real de Música e Dança, alguns movimentos começaram a ser codificados. A Escola Francesa de Dança Acadêmica nasceu nesse momento e, embora contasse com a ajuda de l'Étang, Pécourt, Blondy, Subligny e Jean Balon, sua evolução foi quase que um feito de um só homem: Pierre Beauchamps.

Jane Blauth, bailarina brasileira e professora de balé, que construiu sua carreira na França, conta que escutava do professor francês Serge Peretti a seguinte história:

*Lully, bailarino e músico italiano que chegou à França por volta de 1660, conseguiu permissão do Rei Luís XIV para apresentar os balés num palco italiano, dentro do Grand Palais, com os artistas num nível acima e o público do outro lado. Devido à rígida etiqueta de uma nobreza cuja única função era fazer uma representação de si mesma, que não permitia que plebeus e mesmo os nobres dessem de costas ao rei, e onde as regras cênicas não conheciam as diagonais, os bailarinos tinham que entrar e sair de cena, sempre virados de frente para a nobre plateia. Com os pesados figurinos, os saltos altos [é dessa época a invenção do salto agulha] e as altas perucas, os bailarinos perdiam frequentemente o equilíbrio ao entrarem e saírem de cena caminhando de lado. Foi então que, voltando-se aos ensinamentos de Cesare Negri, descobriram que, virando os pés para fora não só ficavam mais elegantes, mas conseguiam passar um pé pela frente do outro sem perder a estabilidade<sup>25</sup>.*

Seja lá qual for a história verdadeira, a rotação externa dos quadris foi preservada na dança clássica em virtude, principalmente, da estabilidade.

A estética da dança clássica foi construída sobre os dois fundamentos cênicos de Cesare Negri<sup>26</sup>, o *en dehors* e os joelhos esticados, sugeridos para que os bailarinos ficassem mais alongados. Numa época em que a etiqueta era o libreto de uma imensa peça de teatro, em que cada um tinha em seu grupo papel preciso e imutável, chamar a atenção do rei era de total importância nas relações de poder da corte, e aí estava também a segurança que a imagem pessoal passava diante dos outros.

Não podemos, portanto, pensar no ensino da dança clássica sem levarmos em conta esses dois conceitos. Nas salas de aulas, em uma correção, eles sobrepõem-se a todo e qualquer outro preestabelecido, tornando-se para o professor um importante ponto de partida para a análise de correções técnicas ou estéticas.

## **Motivos anatômicos**

Entre os vários movimentos possíveis na articulação femoral, um deles consiste na rotação externa do fêmur na fossa do acetábulo. Esse movimento é chamado na dança clássica pela palavra francesa *en dehors*.

O grau de rotação externa na articulação femoral determina-se predominantemente pela estrutura óssea e, em segundo lugar, pelas características dos ligamentos articulares. Seu grau normal nos indivíduos em geral é de 40° a 50° em cada uma das articulações femorais, o que, somado ao lado oposto, perfaz um ângulo de 80° a 100°. Nos pés de um bailarino na primeira posição dos pés chega a atingir 180°.

As características femorais responsáveis pela maior ou menor amplitude desse movimento são: o tamanho do colo do fêmur (região entre a cabeça do fêmur e o trocanter maior) e a distância entre o colo e o corpo, o grau do ângulo de anteversão (a inclinação do quadril para frente).

Existem muitas revisões na literatura sobre a anteversão e o que quase todas elas dizem é que há características hereditárias e que as alterações na angulação ocorrem mais rapidamente desde o nascimento até cerca dos 8 anos de idade, estando o processo quase completo aos 10 anos e definido aos 16.

Isso quer dizer que o grau de rotação externa dos quadris (*en dehors*) não pode ser significativamente alterado após os 8 ou 10 anos e que alguma melhora pode ou não ser obtida pelo treinamento precoce em crianças e adolescentes que alonguem as estruturas articulares, às custas de microscópicas rupturas das fibras dos ligamentos articulares, que não são elásticas. Por outro lado, essa atitude pode levar à subluxação e ao deslocamento da articulação.

Porém o que notamos na prática do balé, ou na prática do ensino, é que muitas vezes conseguimos com o treinamento, através dos anos, aparente melhora do grau de *en dehors*. Isso se deve ao fortalecimento progressivo da musculatura responsável pela rotação externa na articulação femoral.

Durante muitos anos se acreditou que apenas o glúteo fosse o músculo responsável pela realização do movimento de *en dehors*. A não compreensão da utilização desse músculo gerou deformações no traçado da coluna vertebral, glúteos volumosos, coxas e quadris rígidos, pois hipertonicava todo esse grupo muscular. Ao observarmos fotos de bailarinos do princípio do século XX, podemos notar neles essas características.

Na segunda metade do século XX, aprendeu-se que os seis pares de músculos localizados nos quadris, ligando os ossos da bacia à cabeça do fêmur, denominados de músculos pelvetrocaterianos, são de fato os responsáveis por tal movimento. Nesse trabalho são auxiliados por outros músculos, como o sartório (que liga transversalmente o quadril à parte alta da tíbia), o iliopsoas (que liga o trocanter menor à parte lombar da

coluna vertebral), o glúteo máximo e a porção longa do bíceps femoral (que se origina no ísquio, desce por trás da coxa e termina na cabeça da fíbula). Como não podemos sentir claramente as contrações dos músculos pelvetrocaterianos, é nesses músculos que devemos manter a atenção quando da formulação do *en dehors*. São eles que dão harmonia ao conjunto, distribuindo a força por partes iguais, preservando as articulações e possibilitando o alongamento muscular tão apreciado em um bailarino moderno. Desse grupo, o sartório é, por exemplo, o único músculo a ajudar o movimento de *en dehors* quando da execução da *souplesse*. Os demais estão, nesse momento, se alongando.

## **Perpendicularidade**

Para entendermos a perpendicularidade no balé, devemos observar que a maioria das técnicas corporais tem uma base de sustentação corporal, um determinado lugar no corpo para onde convergem e divergem forças que dão sustentação às demais partes. Na dança clássica a base de sustentação é localizada no baixo-ventre, e é esse ponto que possibilita a perpendicularidade.

Se observarmos as diversas técnicas de dança existentes, vamos sempre encontrar esses pontos, tanto nas técnicas ocidentais modernas (elas estão presentes nos métodos de Martha Graham, Doris Humphrey ou Mary Wigman) como nas antigas técnicas orientais do Kathakali, do Teatro Nô, do Kabuki. Da Ópera de Pequim ao Butoh, todos têm os seus pontos de sustentação.

Não poderia ser diferente com o balé clássico, que tem na cintura pélvica o seu ponto de sustentação para deixar livres as pernas, o torso, os braços e a cabeça, e seu conhecimento é essencial para o controle corporal na construção da técnica do balé clássico.

Os bailarinos de outras gerações muito falavam sobre o quadrado da dança, referência à pouca mobilidade do tronco nos exercícios de balé. O tronco pouco se mexia, a não ser com o movimento de *cambré*, para dar mais mobilidade às pernas quando da realização do *arabesque* (observa-se em fotos de bailarinas antigas, em função do corpete, como o tronco se projetava para frente nas *arabesques*). O tronco ficava quase imóvel, e o abdome e a cintura escapular tinham pouca mobilidade, o mínimo para dar alguma expressão – herança do uso de espartilhos. Esse quadrado era o ponto de sustentação.

Com o passar do tempo, a abolição dos espartilhos e a grande evolução técnica do balé no século XX, esse ponto de sustentação foi se reduzindo e, com a influência de técnicas modernas que têm no tronco grande expressividade, esse ponto de sustentação foi ficando cada vez menor e hoje está localizado apenas na pélvis. É muito interessante a maneira como podemos dominá-lo.

A pouquíssima literatura encontrada para dar substância aos bailarinos sobre o seu fazer artístico leva-nos a muitas dúvidas a respeito do uso da linguagem que se escolhe para transmitir algumas experiências precisas, técnicas, claras e concretas na ação.

Nossa arte foi transmitida boca a boca, experiência a experiência. Portanto, a linguagem de trabalho que caracteriza a comunicação de um grupo e que é muito útil para seus membros parece às vezes muito prosaica, insignificante ou metafórica quando encontrada fora do contexto desse grupo.

Durante o século XX, com a grande expansão do ensino da dança clássica, a tradição oral foi se tornando referência didática e alguns pedagogos deixaram repetitivos os conceitos formulados por seus professores, não levando em conta a situação em si, transformando o ensino do balé em algo baseado na forma e não nas sensibilidades corporais, como assim pensou Noverre ou Blasis, dois dos grandes formuladores dessa técnica.

Para manter o controle dos quadris, temos de contrair os músculos do glúteo e os da pelve, ficando livres os pelvetrocaterianos, que iniciam o movimento de rotação externa dos quadris, o *en dehors*, que fazem a estabilidade. Inúmeras vezes o bailarino, na tentativa de realizar melhor esse movimento, empurra o quadril para frente, diminuindo ainda mais o grau de basculação, relaxando com essa angulação a contração dos músculos do baixo-ventre, neutralizando a força de sustentação da pelve e colocando essa força mais acima, na região das costelas, que agora sozinhas fazem a segurança do tronco.

Sentenças como "apertar o glúteo" todos nós bailarinos escutamos à exaustão, mas quando o fazemos pelo ânus, ativamos musculaturas que provocam a perpendicularidade (o ato de nos tornarmos mais alongados). Como numa sequência: puxar primeiro o ânus para dentro (ativando um músculo chamado elevador do ânus), ativando os músculos abdominais responsáveis pela sustentação do quadril, e só depois contrair o glúteo e segurar as costelas, que vão dar mais segurança à ação.

Em meus 30 anos de experiência como professor de balé, sempre escutei de todos que havia uma qualidade pessoal entre os bailarinos que sabiam saltar. O mundo era dividido entre os que tinham e os que não tinham *balon*<sup>27</sup>. Embora não tenha executado mensurações nem usado métodos científicos, em minha experiência como pedagogo, sobretudo nos dez anos em que implementei a Escola de Dança de Paracuru, todos, indiferentemente de qualidades preexistentes, podiam saltar sem dificuldades. Como não acredito ter sido agraciado com 200 alunos com *balon*, só posso creditar tal fato a essa experiência. Quando o bailarino aplica esta metodologia – puxa o ânus, segura o abdome e depois aperta o glúteo e as costelas flutuantes –, não tem dificuldades com os saltos, apenas precisa trabalhar muscularmente o impulso.

Outro fato importante nessa experiência são a ausência de tensões, principalmente no pescoço, e a inexistência de um corpo marcado pela estética de um corpo rígido, angular, muito comum no balé clássico. Os alunos treinados nesse sistema podem migrar por diversas estéticas com mais naturalidade. Conservando o ponto de sustentação, deixam livres os membros para se expressarem conforme suas necessidades. Esses são fatores essenciais na formação de bailarinos atuais, enquanto a maioria das companhias de dança utiliza várias técnicas e estéticas e busca, portanto, profissionais que se adaptem a tais exigências.

Nos primeiros anos de treinamento realizo com meus alunos alguns exercícios, como descrevo a seguir:

**Exercício I:**

Sentado em uma cadeira, pernas paralelas, relaxadas, corpo ereto, contrair o ânus puxando-o para dentro e relaxando, sem permitir que se contraia o glúteo. (Sentir como esse movimento também contrai o baixo-ventre).

**Exercício II:**

Deitado no chão, coluna bem assentada, pernas paralelas, joelhos dobrados a aproximadamente 30°, costas alongadas, mãos apoiando a nuca, ajudando na ereção do tronco, contrair o ânus puxando-o para dentro, contraindo os glúteos e levantando um pouco o quadril até o sacro sair do chão. E relaxar.

**Exercício III:**

De frente para a barra em primeira posição dos pés, fazer *grand plié*, relaxar os músculos do glúteo e contrair somente o ânus, puxando-o para dentro e relaxando.

## **A postura e o eixo**

### **A postura**

O homem tem como resultado de 350 milhões de anos de evolução três características principais: cérebro grande, mãos manipulativas (polegar invertido) e postura ereta.

A postura ereta, que distingue o homem dos outros animais, começou a surgir há cerca de 30 milhões de anos, para tornar possível a sustentação do peso do corpo pelos membros inferiores e deixar livres as mãos. Para que isso pudesse acontecer, as pernas retificaram-se; os pés especializaram-se na locomoção, já que antes serviam mais para um movimento de preensão; músculos como o glúteo máximo e o quadríceps femoral aumentaram de tamanho, assumindo grande importância na sua manutenção; e a coluna vertebral adquiriu quatro curvaturas características: cervical, torácica, lombar e sacral.

Esse duplo S encontrado na coluna vertebral do adulto desenvolve-se a partir da curva em C, observada na coluna dos recém-nascidos. A curvatura cervical aparece na criança no período compreendido entre 6 e 8 meses, quando ela já consegue se sentar. Quando ela começa a caminhar, iniciam-se as alterações nas vértebras lombares, e no segundo ano de vida, quando ela aperfeiçoou a sustentação do peso do corpo sobre as pernas, observa-se na região lombar, antes mais alongada, o aparecimento da curvatura lombar. A lordose lombar, o abdome protuberante, os joelhos hiperestendidos e as costas reclinadas podem estar presentes nas criança até os 8 ou 10 anos de idade, quando então a inclinação anterior da pelve começa a diminuir, fixando-se em aproximadamente 20°, com 16 anos.

A curvatura lombar é, portanto, uma característica da espécie humana e parece estar associada à postura ereta sobre as pernas estendidas.

Em toda a história da humanidade, nunca houve um homem totalmente igual ao outro. Cada ser é completamente único. Logo, nada mais justo que cada um tenha o seu próprio padrão postural. Devemos compreender, contudo, que existem algumas regras que podem levar cada indivíduo a uma melhor postura e não a uma postura melhor para todos os indivíduos.

Vejamos os conceitos de alguns pesquisadores quanto à postura ereta:

Postura é o alinhamento corporal de várias partes do corpo, uma em relação a outra e em relação a um eixo vertical central, que ocorre habitualmente na posição ereta com o peso distribuído igualmente sobre os dois pés (SWEIGARG *apud* LAANE, 1983, pg. 93).

Não existe uma só postura melhor para todos os indivíduos. Para cada pessoa, a melhor postura é aquela em que os segmentos corporais estão equilibrados na posição do menor esforço e máxima sustentação (METHENY *apud* LAANE, 1983, p. 92).

É importante que todo bailarino que usa o corpo como instrumento de trabalho tenha consciência do seu alinhamento esquelético e dos locais de assimetria, bem como de suas próprias restrições de movimento, a fim de que possa fazer o melhor proveito de seu corpo físico sem se exceder na tentativa de vencer obstáculos.

Segundo Sweigarg (*apud* LAANE, 1983), a ineficiência do alinhamento esquelético resulta em padrões de hipertonia muscular unilateral e diminuição da elasticidade dos músculos hipertônicos. Daí sua tendência à restrição dos movimentos, necessidade de maior força de contração muscular para superá-la, maior vulnerabilidade a traumatismos articulares, ligamentares e musculares, principalmente na região lombar, e ao aparecimento de doenças articulares degenerativas.

Ashley<sup>28</sup> (1984), em seu livro *Dancing for Balanchine*, conta assim sua primeira experiência com o mestre:

Balanchine entrou no estúdio de uma maneira muito formal, nenhum cumprimento, nenhuma palavra agradável para criar uma atmosfera amigável. Nós estávamos todas na barra, em preparação para os *pliés* que sempre iniciavam nossas aulas na escola. A aula começou. Nós segurávamos a barra com a mão esquerda, enquanto o braço direito ficava estendido para o lado. Balanchine deu uma rápida olhada ao redor da sala e falou suas primeiras palavras: – “Ninguém sabe ficar em pé”. Nós não tínhamos feito nada e já estávamos erradas. – “Fiquem em pé como um peru”, dizia ele batendo no peito, – “peito para fora, ombros para trás, cabeça alta. Estejam acordadas e vivas” (ASHLEY, 1984, p. 22).

Acredito que resultados positivos na dança clássica só são possíveis se levarmos em conta estes dois conceitos: a consciência corporal na qual o bailarino está trabalhando os seus músculos e a energia que deve estar vibrando dentro dele. Mais tarde esses dois conceitos se transformarão em técnica e arte.

## **O eixo**

É uma linha imaginária que divide o corpo em quatro partes, com peso exatamente iguais. A linha de eixo comprovadamente está ligada à postura do bailarino e também ao estilo desejado pelas diversas escolas de formação.

A Escola Francesa tradicional e o método Cecchetti colocavam a linha de eixo mais próxima ao calcanhar (ligando o osso occipital, passando pelo cóxis e indo ao calcanhar), aumentando a zona de pressão de sustentação do corpo na região frontal das costelas, a frente do estômago, permitindo com isso que os ombros ficassem ligeiramente arredondados, postura muito difundida no estilo romântico.

Isso era decidido no princípio da formação, quando os bailarinos eram colocados de frente para a barra e tinham os cotovelos a um palmo do corpo. A Escola Russa atual pensa essa linha um pouco mais adiante (levantando um pouco o peitoral, pressionando levemente as escápulas para baixo e contraindo o abdome na região das costelas flutuantes, frente ao estômago), colocando o ponto de sustentação do corpo no baixo-ventre, tornando o bailarino mais longilíneo. Quando da iniciação ante a barra, os cotovelos agora estão na altura das costelas flutuantes.

Balanchine põe essa linha imaginária mais a frente do pé, próxima aos dedos (por isso os *tendus* são tão cruzados), deixando seus bailarinos mais rápidos, perfeitos para executarem suas criações.

Em nossa experiência prática nos dez anos de implementação da Escola de Dança de Paracuru, onde o objetivo é a formação de bailarinos que possam migrar por diversas estéticas sem a conotação de um corpo marcado pela estética do balé clássico, repensamos a linha de eixo, colocando-a no centro do pé, e o ponto de sustentação três dedos abaixo do umbigo. Com ela, realizamos algumas modificações na postura do bailarino:

- Com o bailarino em pé, os pés paralelos se o olharmos de frente, devem estar alinhados horizontalmente:

- os ombros;
- os mamilos;
- as asas íliacas;
- as patelas;
- os braços.

- Se o olharmos de perfil, com os pés paralelos, teremos uma linha vertical imaginária que alinha:

- o lóbulo da orelha;
- o acrômio (osso lateral do ombro);
- o grande trocanter do quadril (osso lateral do quadril);

- a cabeça da fíbula (osso abaixo e ao lado do joelho);
- a frente do maléolo lateral (osso do tornozelo);
- o quinto metatarso.
- Se o olharmos de costas, devem estar alinhadas horizontalmente:
  - as escápulas;
  - as pregas glúteas.

## **Transferência de peso**

Se o eixo do bailarino está no centro do pé, na barra ou no centro, o tempo todo ele está trocando o peso do seu corpo de uma perna para a outra. É isso que dá ao indivíduo ótima postura e enriquece o seu vocabulário de movimentos. Pensamos na qualidade do movimento como essencial a qualquer dança.

Mas talvez seja este um dos momentos mais delicados no estudo da dança clássica: como transferir o peso do corpo sem comprometer a leveza e a continuidade do movimento que se executa e principalmente o *en dehors* da perna de base.

No homem comum já é muito complicada essa transferência, desde a nossa evolução humana, desde quando passamos a nos equilibrar sobre duas pernas, com articulações complexas e equilíbrio precário. Para complicar mais ainda, temos a parte mais pesada do corpo virada para cima e a mais frágil embaixo suportando todo o peso. Em um bailarino que realiza movimentos acrobáticos ou numa bailarina dançando nas pontas essa transferência se torna quase um milagre da natureza.

Na barra ou no centro o bailarino necessita estar com seu peso totalmente apoiado pela perna que suporta este, mas transferir esse peso de maneira brusca compromete a qualidade do seu movimento. O desafio é transferir completamente o peso de uma perna para outra sem perder a elegância do gesto.

Alguns pedagogos na busca dessa elegância preferem deixar que o peso do corpo do bailarino fique o mais próximo possível da outra opção, ou seja, nos calcanhares, provocando desalinhamento muscular e articular, que pode prejudicar imensamente o bailarino, pois ele precisa que seu eixo esteja localizado no centro do pé para que o peso seja distribuído em quatro partes iguais.

Para que haja transferência de peso eficiente com o mínimo de perda da qualidade de movimento, sugerimos que essa transferência seja feita completamente, isto é, com o eixo situado no centro do pé, contando com o máximo de ajuda das três forças opostas.

Isso é relativamente fácil quando transferimos o peso de uma perna para a outra utilizando passos de ligação (*piqués, temps liés, chassés*), mas quando precisamos realizar essa transferência a partir de posições fechadas (primeira, terceira ou quinta posição dos pés) para uma das pernas, temos de estar atentos à maneira de realizá-la:

- Usar o *battement tendu* para executar a transferência, empurrando o chão, sendo a perna que faz o *tendu* a responsável pela transferência;
- Não permitir que o quadril sofra alterações;
- Não permitir perda de *en dehors*;
- Levar o eixo do meio das duas pernas para o centro do pé da perna de base;
- Confirmar que não houve alteração nem perda de *en dehors* nas duas pernas;
- Certificar-se de que durante a transferência são empregadas as três forças opostas;
- Prestar atenção no ponto de sustentação.

## **Forças opostas**

Na busca por músculos fortes e movimentos vigorosos, o bailarino o tempo inteiro está tentando fortalecer seus músculos com o máximo de alongamento possível. É o que faz com que sua musculatura não adquira tanto volume e ele possa preservar suas articulações e seus ligamentos com o máximo de agilidade.

Como trabalhamos na posição *en dehors*, já temos de realizar dois movimentos contrários: um vira uma perna para um lado e o outro vira a perna oposta para o outro.

Mas esse movimento não é suficiente para o alongamento de que o corpo precisa para preservar as articulações quando dos saltos e movimentos da dança clássica. É preciso que outro movimento de alongamento muscular interaja para que se formem as três forças opostas e haja perfeita harmonia, além de dar segurança ao bailarino. Isso é conseguido com movimentos contrários: uma perna empurra o chão, enquanto também se vira *en dehors*, a outra (que está realizando o movimento) se alonga no sentido oposto e também se vira para fora (*en dehors*) e os eretores da coluna vertebral realizam uma força para cima por meio dos músculos abdominais (oblíquos e reto abdominal), que se contraem, levantando o corpo num movimento de alongamentos entre a caixa torácica e o quadril.

Esses são processos que antecedem qualquer correção técnica ou estética executada por um professor em sala de aula.

## Referências

ASHLEY, Merrill. **Dancing for Balanchine**. Nova York: E. P. Dutton, 1984.

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DE FRANCE. Disponível em: <<http://www.bnf.fr>>.

BOURCIER, Paul. **A história da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FEHÉR, Dr. György; SZUNYOGHY, András. **Anatomia humana para Artistas**. Barcelona: Reálszisztéma Dabas Printing House, 2000.

FLINDT, Vivi; JÜRGENSEN, Knud Arne. **Bournonville Ballet Technique**. Londres: Dance Books, 1992.

GREENE HAAF, Jacques. **Anatomia da Dança**. São Paulo: Manole, 2011.

GUEST, Ivor. **Le Ballet de L'Opera de Paris**. Paris: Flamariom, 1976.

GUILLOT, Geneviève. **Grammaire de la danse classique**. Paris: Hachette, 1971.

KOEGLER, Horst. **The concise Oxford dictionary of ballet**. Nova York: Oxford University Press, 1977.

KOSTROVITSKAYA, Vera; PISAREV, Alexei. **School of classical dance**. Moscou: Progress Publishers, 1978.

LAANE, Rose-Marie. **Danse classique et mecanismes corporels**. Paris: Éditions Amphora, 1983.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Organização de Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1979.

LAWSON, Joan. **Ballet class: principles and practice**. Londres: Adam & Charles Black, 1984.

NOVERRE, George. **Lettres sur la danse**. Paris: Ramsay, 1978.

SAMPAIO, Flávio. **Ballet essencial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

# Técnica clássica como ferramenta de criação: mediações possíveis

Carlos Alberto Pereira dos Santos<sup>29</sup>

Na 31.<sup>a</sup> edição do Festival de Dança de Joinville, em 2013, uma mesa temática reuniu os artistas Antonio Nóbrega, Rui Moreira e Luis Arrieta para uma discussão sobre a técnica clássica como ferramenta de criação. Mediar essa conversa foi a tarefa que me coube. Uma ação muito próxima à natureza de minha profissão, uma vez que cabe ao jornalista e crítico a função de olhar para determinadas manifestações e discursos artísticos com o intuito de mediar sentidos, construindo possíveis alavancas para novos diálogos.

Assim, baseio-me no conceito de redes de criação de Salles (2006, p. 52):

Muitas questões de extrema importância para se discutir a arte em geral e aquela produzida nas últimas décadas, de modo especial, necessitam de um olhar que seja capaz de abarcar o movimento, dado que leituras de objetos estáticos não se mostram satisfatórios ou eficientes.

Nesse sentido, pensando em rede de informações que se cruzam, a fala de Antonio Nóbrega veio carregada de sua trajetória enquanto brincante, violinista e tocador de rabeça, integrante do Quinteto Armorial, fundado nos anos 1970, e depois disso protagonista de uma construção artística vigorosa no ambiente da dança brasileira.

Brincante, figura que tem investido na pesquisa de ritmos e sons para abrir caminhos para o que se pode chamar de dança brasileira, o pernambucano Nóbrega disse em sua intervenção que o *andeor*, passo fundamental para o repertório de movimentos do balé clássico, é a comissão de frente de muitas variações de dança no mundo. O passo vindo da técnica clássica, que pressupõe a abertura da ponta dos pés para fora, amplia a possibilidade de movimentos, envergando energia e dando vigor a muitas danças. Por isso, ele vê *andeor* no *kathakali* indiano, no cavalo-marinho pernambucano, no samba carioca.

Essa é uma mistura que o bailarino popular e pesquisador de movimentos persegue em suas andanças. Ele se diz um franco aprendedor de saltos, giros e quedas do imaginário corporal popular. Assim, acredita ver o nascimento paulatino de uma dança

feita no Brasil. Isso, teorizando carnavalescamente, seria uma confraternização entre a dança ocidental greco-romana com as movimentações indianas e africanas, mais o que se faz na cena ibérico popular.

Nessa antropofagia de passos e possibilidades, Nóbrega constrói uma obra significativa, não se furtando às contaminações artísticas. Pondo a rabeca entre batuques e minuetos, ele sugere a aproximação entre o clássico e outros gêneros de dança, sendo otimista e proativo. Citando Eugenio Barba e o equilíbrio precário, conclama duo entre clássico e popular para a dança brasileira.

Por isso, Nóbrega indica a técnica do clássico como uma alternativa aos incontáveis recomeços que o corpo do bailarino pede e que, no decorrer de sua evolução, a dança exige de seus intérpretes. Portanto, como escreve a pesquisadora Rosa Hércules no texto *Corpo e dramaturgia*, da coleção Húmus, essas técnicas passam a ser acionadas como uma pedagogia corporal própria, uma estratégia de enunciação de informações de cada dança, também “contaminada” pelo clássico, mas com novas organizações corporais:

Técnicas de treinamento já codificadas imprimem no corpo um padrão específico de organização neuromuscular. O corpo adquire, então, um conjunto de referências ao agir, estabelecendo uma tendência em utilizar os mesmos caminhos de resolução para questões distintas (*in* NORA, 2004, p. 110).

Essa dança, que elabora pensamentos por meio de técnicas, alcança a condição de arte, instigando outras dimensões sensoriais e estéticas, como frisa outra vez Rosa Hércules:

Dentro desta estrutura de pensamento, o corpo que dança é apenas um veículo, ou um lugar, através do qual algum fim se realiza. O bom intérprete é aquele capaz de “superar a técnica” e, ao transcendê-la, atingir a dimensão do inefável, transportando a audiência para um estado de plenitude ideal (*in* NORA, 2004, p. 110).

Então, Rui Moreira acresceu ao debate alguns dos momentos fundamentais para a dança ocidental, como a aparição de Isadora Duncan e suas ideias revolucionárias de movimento, bem como o modelo de organização do balé a Luís XV, da primazia da frontalidade do clássico chegando a Noverre, que questiona a função da dança cênica.

Em *Cartas sobre a dança*, Noverre enuncia formas de apropriação dos recursos da dança cênica, e em *Noverre: cartas sobre a dança*, a pesquisadora Marianna Monteiro

aponta o que seria uma espécie de renovação do olhar sobre o balé a partir do século XVIII: a relação da dança com a música é permeada pela expressão da pantomima, e o critério de verossimilhança, redimensionado; questiona-se a relação entre a dança e a sua visualidade; e a expressão do bailarino passa a importar mais. Assim, há um aprofundamento da perspectiva dramática e cênica da dança.

Ex-integrante do Grupo Corpo (MG), da Cisne Negro Cia. de Dança (SP) e do Balé da Cidade de São Paulo (SP), Moreira discorreu sua fala a respeito das rupturas e dos desdobramentos que recaíram para o olhar sobre a dança cênica no pós-guerra, anos 1950. O contexto era de modificações de valores, pontuando transformações que acionaram uma diversidade de danças, produzidas pelos vários criadores que surgiram no período. Ele acredita que, com esses papéis revistos e com a emergência da importância dos bailarinos-intérpretes, o ambiente contribuiu significativamente para a criação de determinadas soluções coreográficas. O panorama era de muitas danças, com novas apropriações dos princípios da dança clássica.

Assim, a técnica clássica pode ser vista como uma organização provisória de possibilidades de movimentos, ajustáveis aos diferentes corpos que a utilizam, trabalhados agora em função da criação e não da repetição. A técnica do clássico, tais quais outras, pode ser recurso contextual, não fim em si mesmo, como cita Strazzacappa e Ferreira (2009, p. 42-43), com base em estudos de Marcel Mauss:

Baseando-nos em seus estudos devemos compreender por técnicas do corpo as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, de uma maneira tradicional, sabem se servir do corpo. Utilizando-se do que chamou de "taxionomia psicológica", um trabalho laborioso de observação, Mauss classificou as técnicas do corpo segundo diferentes princípios: o sexo, a idade, o rendimento (ou adestramento) e o ensino dessas técnicas.

Nesse sentido, a compreensão que se faz necessária é a de que as técnicas corporais são resultantes de aprendizagem e da negociação dessas informações com o ambiente (histórico, social e cultural) em que tal processo ocorre. O contexto implica a percepção agenciada pelas ciências cognitivas de que o corpo é resultado da coleção de informações que troca em intermitência com o seu meio.

Essa possibilidade de intercâmbio de informação e de construção de novos contextos significativos, baseada em elaborações do corpo que dança também com os recursos do clássico, mas atualizado por outras possibilidades e técnicas, instaura uma nova coreografia de discursos, olhares e alternativas. Esse processo forja ambientes

potentes que se entrecruzam e procedimentos que se completam. Por isso, na ordem da contemporaneidade, uma informação de dança nunca está isolada, mantendo-se sempre em reelaboração. Então, a memória de uma experiência como a do balé clássico é sempre vetor de possíveis novas semioses. Nelas e com base nelas, replicam-se outros sentidos, potencializam-se novas experiências. Por isso, uma técnica pode significar percepção como cognição, como registra Christine Greiner (2010, p. 78): “É uma aptidão implementada em uma ação que traduz as diferentes conexões entre um organismo e o seu entorno que, por sua vez, não se configuram como instâncias separadas (dentro e fora), mas sim, como sistemas que coevoluem”.

Foi falando de evolução qualificativa na construção de uma assinatura em dança que o bailarino e coreógrafo Luis Arrieta demarcou sua intervenção, no fechamento da mesa temática “Técnica clássica como ferramenta de criação”. Argentino radicado no Brasil, ele situou sua formação fundamentado em sua origem mestiça – é filho de mãe indígena e pai basco. Arrieta fez questão de distinguir a técnica clássica do balé clássico. Para ele, técnica é uma série de exercícios que levam à compreensão de alguma ideia, sendo o balé essa técnica e algo mais.

Para Arrieta, técnica jamais formou um bailarino. “Ela apenas organiza o que está inato”, frisou o artista. Essa técnica, insistiu, é uma gramática para expressar melhor ideias coreográficas. Ele também salientou que a técnica clássica, no decorrer da história, é a que mais teve oportunidade de se desenvolver, tornando-se, portanto, um legado de indiscutível importância para todo o conjunto de danças que coexistem na contemporaneidade.

É essa herança que atravessa a história da dança ocidental, com instantes de profunda ruptura, ao mesmo tempo em que faz deferência à técnica do clássico, como anota Paulo Caldas citando Merce Cunningham, no texto “O movimento qualquer”, na segunda edição da publicação *Seminários de Dança*:

Ainda que ligado, como dissemos, a princípios absolutamente outros, também Cunningham produziu modos de mover que instituíram uma técnica, atravessada por referências clássicas, elementos da técnica de Graham e perturbada pela ação dos procedimentos do acaso, a solicitar do corpo, agora fragmentado, inesperadas soluções de coordenação (CALDAS, 2009, p. 40).

Dessa forma, vindo de contextos e trajetórias diferentes da dança, Antonio Nóbrega, Rui Moreira e Luis Arrieta assinalaram a importância da técnica clássica como

ferramenta de criação para a dança, trazendo distintos olhares para a discussão. Mediar essas conversas é entender que cada ponto de vista vem carregado de sua trajetória, contaminado por suas experiências artísticas, no contexto das redes de criação citadas Salles (2006).

Aproximando essas ideias e pensando na produção de dança na contemporaneidade, assinalamos que o corpo

pode recorrer a qualquer arsenal estabelecido de movimento: aquilo que foi codificado pelas diversas linguagens da dança moderna, pelo balé clássico, pelas danças populares, pelas danças de salão, pela dança de rua; ou aquilo que chamamos de nossos *ready-mades* do movimento: andar, correr, cair, rolar, levantar, saltar e tudo o que é constituído pela nossa cultura como gestualidade cotidiana (CALDAS, 2009, p. 42).

Fazer as mediações entre essas diferentes possibilidades aqui descritas é compreender que a técnica clássica constitui, também, um dos recursos que agenciam a produção de novos pensamentos coreográficos na dança.

## Referências

CALDAS, Paulo. O movimento qualquer. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (Orgs.). **Seminários de dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica?** Joinville: Letradágua, 2009.

GREINER, Christine. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações.** São Paulo: Annablume, 2010.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre: cartas sobre a dança.** São Paulo: Edusp; Faesp, 1998.

NORA, Sigrid (Org.). **Húmus 1.** Caxias do Sul: Lorigraf, 2004. (Coleção Húmus).

SALLES, Cecilia Almeida. **Redes da criação: construção da obra de arte.** Vinhedo: Horizonte, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia; FERREIRA, Sueli (Orgs.). **O ensino de artes: construindo caminhos.** Campinas: Papiros, 2009.

Desde o meu começo com o estudo da dança em Buenos Aires até hoje tenho ouvido, entre tantas e tantas coisas que não entendo, o eterno dilema que coloca a técnica como o mais alto grau a ser alcançado para uns, ou o carrasco que reprime ou até mata a dança para outros.

Sinto-me bastante afortunado pelos dons, ensinamentos e oportunidades recebidos, mas principalmente por nunca ter sofrido preconceito ou prevenção com a técnica, de maneira especial com a técnica clássica.

Mais ainda, sou muito grato aos meus professores, que souberam me apresentar o estudo da técnica de maneira aberta e inteligente, fazendo dela minha grande aliada na realização e expressão da minha dança.

Isso que parece ser tão lógico e claro para muitos é motivo de sofrimento e gasto inútil de energia para outros que foram mal orientados ou não conseguiram se desvencilhar de um conceito errado.

Em primeiro lugar, não é o estudo técnico que me permite dançar, e sim a vocação e o íntimo sentimento de já poder fazê-lo mesmo antes do contato com as primeiras informações técnicas.

A técnica (e especialmente a clássica, pelo longo tempo que ela leva se desenvolvendo e aperfeiçoando) chega para organizar e enfatizar, além de dar maior vazão, aquilo que já mora em mim, adormecido, latente ou se manifestando.

A técnica nada pode roubar-me (como muitos dizem acreditar) o que verdadeiramente habita em mim. Se assim é sentida, deve ser porque tenho expectativas que não me habitam, porque tenho recebido ensinamentos preconceituosos ou por não ter de fato os compreendido.

A técnica está para me ajudar a materializar de forma mais grandiosa e transcendente todo o meu saber inato sobre movimento e expressão.

E atenção! Com isso, não estou querendo dizer que a técnica tenha como única função auxiliar-me na realização da minha arte. Ela é também a própria arte.

O que acontece com a técnica é que ela nos confronta muitas e muitas vezes com experiências difíceis de assimilar e superar, e por esse motivo, como na vida, achamos

que ela nos tolhe, quando na realidade vem para estimular-nos a superar a nós mesmos e, conseqüentemente, a liberar os caminhos internos da nossa genuína expressão.

Outras técnicas têm surgido com a mesma função, como ampliação, especificação ou especialização de alguns dos aspectos daquelas mais ancestrais.

Às vezes outras técnicas vêm para tentar corrigir erros de interpretação das básicas.

Pessoalmente, acho que todos esses ensinamentos já estão contidos perfeitamente na técnica clássica, quando bem ensinada e bem compreendida.

O importante é que os ensinamentos sejam passados com profundidade e jamais levem à ideia de conflito ou repressão com a arte, porque eles são a mesma coisa.

Por último, posso dizer que tudo o que estou expondo intelectualmente só poderá ser entendido ou sabido (saber, sabor, saborear) mesmo pela prática diária e pela inteligência do corpo como um todo.

Acho que vale a pena mergulhar na maravilhosa viagem do desenvolvimento e aprofundamento técnicos.

Existe um grande risco: tornar-se um grande artista.

São Paulo, 8 de maio de 2014.

## **No Teatro Juarez Machado**

Cauan levantou a mão, segurou o microfone sem fio que viajava errante pela plateia do Teatro Juarez Machado, em Joinville, e posicionou-se com poucas palavras carregadas de muita energia e de toda desconformidade e rebeldia características da sua idade.

O seminário que acontecia na programação do festival numa gelada tarde do mês de julho colocava em pauta a influência da técnica, especialmente a clássica, na composição e na dança contemporâneas.

Mediados por Carlos, Antônio, Rui e eu falamos por 20 minutos cada um para um público atento e participante.

Logo que o jovem colocou sua incompreensão perante as reverências rendidas à técnica clássica, que na sua maneira de entender nada tinham a ver com o seu trabalho e procura no *hip hop*, eu e meus colegas de mesa tentamos persuadi-lo com explicações

lógicas, comprovadas e profundas, mas que, rapidamente entendi, não levariam a nada para alguém que ainda se encontrava no maravilhoso e invejável momento da descoberta e da experimentação.

Maravilhosa foi a surpresa ao fim da minha apresentação, no mesmo palco onde acontecera o seminário na tarde do dia anterior, ao ver e receber olhos brilhantes, abraço emocionado e um desenho a lápis numa pequena cartolina com que esse rapaz me presenteava.

Logo a ideia de que o movimento fala com mais clareza que a palavra foi confirmada, e um silêncio eloquente na balbúrdia dos cumprimentos no camarim comunicou-nos ainda mais.

Quase sem acreditar, reconheci, no presente que descansa na minha mesa de trabalho em lugar de honra e de alerta, os mesmos traços labirínticos e sofridos que também eu traçava nos meus desenhos de adolescente.

No seu verso está escrito: "*Gratidão pelo teu silêncio que moveu o tempo, gratidão pelo teu olhar que expandiu minha alma, gratidão. Cauari*".

São Paulo, 5 de agosto de 2013.

# Balé clássico: um dos métodos de formação e preparo de artistas de dança expressiva cênica na contemporaneidade

Rui Moreira<sup>31</sup>

Para apresentar minha visão sobre dança, inicio este artigo citando uma das precursoras da dança contemporânea, Isadora Duncan: Se procurarmos a verdadeira fonte da dança e nos virarmos para a Natureza, verificamos que a dança do futuro é a dança do passado, a dança da eternidade, que sempre foi e será a mesma.

Essa citação leva-me a concluir que dança é uma expressão humana que tem a essencialidade da natureza e que a diversidade de adjetivos e origens a ela agregada nos coloca diante de um infindável catálogo de motricidades específicas e complexas, além de também emoções múltiplas manifestadas por quem a expressa (emissor), assim como por quem a captura (receptor).

A dança expressiva remonta aos tempos paleolíticos, época em que se manifestava naturalmente nos rituais e nas cerimônias religiosas. Entretanto no Egito surgiu nos rituais sagrados e em espetáculos para a aristocracia, em que já havia o componente lúdico. Em Roma teve o papel oposto, pois não era apreciada, mas considerada uma arte menor.

Durante a Idade Média, a Igreja exerceu a sua força e condenou a dança a algo demoníaco, só sendo permitida em celebrações de festas populares como colheitas e casamentos.

Desde os primórdios da história humana, a dança é expressa em distintos locais (florestas, parques, jardins, ruas, residências, palácios, teatros, arenas esportivas, casas de *show* etc.) e de diversas maneiras (espontânea, como ritual, coreografada, improvisada, em conjunto, de modo solitário, em duplas, trios, em diversas combinações). Enfim, *lato sensu*, são infinitas as possibilidades relacionadas à execução da dança.

Patrimônio imaterial de distintas culturas, a dança e suas formas originais de execução representam nações e remontam muitas vezes a trajetória social de povos. Porém, em algumas esferas da sociedade moderna ocidental, são redimensionadas a signos da expressão, como balé clássico, balé moderno ou contemporâneo, o que as torna tão específicas e só ensinadas em determinadas escolas por profissionais bastante distinguidos para necessariamente serem traduzidas em espetáculos.

Por isso se torna oportuno lembrar que dança significa algo muito mais elementar e fundamental. Trata-se de uma das manifestações de movimento mais natural, vulgar e espontânea do ser humano. Pode-se dizer que dança será todo o tipo de movimento em que o propósito se reduz ao prazer da sua execução e às características expressivas e criativas que possa ter.

Mas o foco em discussão neste artigo é a utilização da dança clássica, ou balé clássico, como um dos métodos de formação e preparo de artistas de dança expressiva cênica na contemporaneidade.

A dança clássica, como escola acadêmica, foi criada na França no reinado de Louis XIV, quando, no ano de 1661, também se fundou a Academie Nationale de Musique et de Danse (Academia Nacional de Música e Dança).

No século XVII, a França passou a ser precursora dos princípios genéricos da dança clássica, e Pierre Beauchamp foi o primeiro a formalizar um registro de estrutura e sequência de passos básicos do balé. Os passos por ele codificados estão ainda hoje na base do balé clássico. Mas a dança clássica que hoje conhecemos é a reminiscência das atualizações e mudanças que a modalidade sofreu durante toda a sua existência.

Um ponto interessante a observar é o fato de que o conjunto de procedimentos desse método, que tem sido aprimorado pedagógica e cientificamente ao longo dos tempos, nasceu no século XVI, nas cortes italianas, e, embora não se saiba ao certo de onde veio a inspiração para os primeiros passos e coreografias, foi o termo italiano *balletto* (*dancinha, bailinho*) que deu origem à palavra francesa *ballet*. Nessa época, tratava-se de uma diversão muito apreciada pela nobreza local.

Entretanto é necessário citar que Jean-Georges Noverre, um importante bailarino e mestre de dança, por meio de suas cartas (1760) sugeriu novos princípios gerais para nortearem a dança cênica do seu tempo. Sua obra foi decisiva para o futuro da dança teatral, e sua proposta baseava-se em atribuir expressividade à dança mediante a pantomima, utilizando mãos, braços e feições para, segundo ele, sensibilizar e emocionar. Indicou simplificação na execução dos passos e sutileza nos movimentos para uma ideia de expressividade na interpretação da dança. Para Noverre, a dança em ação seria a forma ideal de interpretar as ideias escritas na música com mais verdade e significado.

No universo criativo das artes, a expressão da dança cênica tem sido efetivamente transformada ao longo dos tempos. Após a Segunda Guerra Mundial, diante de um novo desmoronamento de valores, surgiu um questionamento fundamental na dança, o qual se

radicalizou durante os anos 1950 e 60. À dança atribuiu-se a tarefa de expressar intensamente o que há de mais significativo nas angústias e nas demandas do mundo moderno e de inventar novos signos capazes de representá-las.

A dança moderna tornou-se negação ao balé clássico. E, em meados do mesmo século, apareceu a negação da negação, com novos coreógrafos pretendendo usar o movimento não por sua significação, mas pelo próprio movimento, como objeto. O mal-estar de uma arte que traduz um mundo que ela não pode admitir nem recusar. Uma recusa global de todas as significações: "O mundo não é nem significante nem absurdo. Ele simplesmente é. Os objetos existem antes de ser qualquer coisa" (ROBBE-GRILLET, 1965).

Como a dança contemporânea só quer lidar com o movimento, ou a *pop art* com o objeto, a palavra e o movimento, tudo passou a existir sem interioridade ou transcendência.

Na maioria das artes, do cinema à dança e à pintura, acreditou-se descobrir a autonomia pela diferença. Travou-se então uma corrida à diferença e à novidade.

Os bailarinos passaram a se preocupar com a dança e sua forma, com a dança enquanto linguagem autônoma e especializada, passível de existir sem música, cenários, figurinos, enredo ou emoção a ser contada.

Foi uma época de experimentação em que profissionais de arte, interessados em trabalhar com dança, se reuniram em grupos para criar infraestruturas que lhes permitissem trabalhar mais, com menos recursos e mais informalidade.

Novos locais de apresentação foram utilizados, e a dança apareceu nas *performances* e *happenings* da época, em eventos de música, cinema, arte visual, teatro e poesia. Nesses grupos trabalhavam coreógrafos bailarinos, coreógrafos não bailarinos, mas tecnicamente treinados, e gente sem treino corporal algum, já que para experiências cinéticas com grande número de pessoas são necessários muitos participantes.

Os ruídos e a palavra eram utilizados para pontuar os movimentos. Desmistificou-se a narrativa emocionada, assim como o virtuosismo em qualquer técnica. As coreografias não precisavam contar histórias e a improvisação começou a ser usada no processo de criação coreográfica. Alguns coreógrafos optavam por mostrar no palco seu processo de trabalho, acreditando que ele valia mais do que o produto final. Preferiam mostrar a tentativa e o erro para deixar claro que o produto acabado não nascia do nada. Com as improvisações, apareceram os movimentos naturais do homem e simplificou-se a técnica.

Mas, apesar de toda essa transformação conceitual, a técnica de dança clássica continuou sendo aplicada como preparação específica para artistas de diversos estilos de dança, porque ela proporciona autoconhecimento corporal fundamentado nas leis da física e da matemática, que servem à manutenção e ao aperfeiçoamento da funcionalidade motora do corpo dos profissionais. Os criadores adequaram-na à sua criatividade, ao contexto da criação e aos corpos dos bailarinos para obterem um resultado inovador e diverso. Por vezes as linhas definidas e as formas marcadamente esculpidas por essa técnica apareciam nos trabalhos, porém não como linguagem hegemônica de fato. Os coreógrafos ou diretores de movimento empregavam todas as capacidades motoras dos dançarinos para a criação de formas abstratas como instrumentos de expressão de seus objetivos e ideias.

Nos anos 1980, iniciou-se um período em que novos coreógrafos europeus se permitiam a tudo, exceto se parecerem com os antecessores. Alguns desses criadores receberam formação técnica clássica ou contemporânea, contudo o momento não era para trabalhar a técnica, e sim para criar, e, como criadores, retomaram a preocupação com a temática.

No Brasil criadores como Rodrigo Pederneiras, Décio Otero, Susana Yamauchi, Sônia Mota, Antonio Carlos Cardoso e Luis Arrieta acentuaram sua identidade artística. Mesmo valorizando temáticas nacionais, a tendência à abstração e ao movimento pelo movimento estabelecia-se cada vez mais.

Todo esse movimento contemporâneo e pós-moderno determinou uma alteração vital para a dança. Pela primeira vez, o bailarino participava diretamente do processo de criação coreográfica – antes exclusividade dos coreógrafos – por intermédio da improvisação, um método conhecido do teatro, mas estranho à dança até bem pouco tempo.

Assim, após treinar formas e possibilidades corporais isentas de qualquer interpretação dramática e negar a narrativa e o envolvimento emocional dos pais da dança moderna, a dança contemporânea caminha em direção à recuperação do pessoal e interno do homem e a suas relações com o mundo. A emoção e as histórias dizem sobre seus protagonistas.

Mesmo com tal trajetória da arte de dançar, ainda hoje muitos dançarinos somente são reconhecidos como profissionais tendo comprovado algum conhecimento ou destreza na técnica de dança clássica.

Defendem alguns estudiosos, observadores e desenvolvedores desse método que os princípios rígidos e objetivos dessa técnica norteiam a dança cênica até os dias de hoje e têm sua eficácia pedagógica certificada mediante a funcionalidade relacionada com fisicalidade, estética e psique firme obtida com o exercício contínuo da prática na preparação de artistas de dança cênica.

O balé ainda é visto por muitos como uma disciplina física completa. Em seu exercício contínuo, trabalham-se força, resistência, postura, equilíbrio, alongamento, flexibilidade, graciosidade e elegância. Além dos inúmeros benefícios físicos, sociais e mentais que estão associados à prática dessa técnica, comprova-se sua eficácia para quem pratica outros gêneros de dança: danças de salão, dança contemporânea, danças urbanas etc.

Atualmente no cenário da dança no Brasil vemos atuantes que foram formados em diversas artes do corpo. Especialistas e teóricos discutem teses ligadas à diversidade de culturas existentes no país e as danças que surgem nessa diversidade. Busca-se o diálogo com as danças tradicionais e patrimoniais e reconhece-se o valor desse processo empírico de transmissão de conhecimento. Já se atribui valor artístico às manifestações populares, e não mais apenas folclórico. Já se discute se as formas de dança que nascem nas ruas, como as danças urbanas, por exemplo, também são arte e quais seriam as chaves para a transição entre as ruas e a cena de arte. A visão histórica da arte de dançar mostra que essas transições vêm acontecendo ao longo de toda a existência humana e que variados estudos da fisicalidade mantêm a técnica de dança clássica viva, como um dos métodos mais utilizados no Ocidente.

O balé talvez seja a técnica de maior reconhecimento em todas as faixas sociais e na maioria dos países do globo. Mas há que se deixar claro que essa prática não é o único meio para capacitar um artista de dança ou conduzir processos criativos.

## Referências

CALDEIRA, Solange. Dança: do movimento puro à dramaturgia corporal de Pina Bausch. **Mimus**, Salvador, ano 1, n. 2, p. 23-38, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.mimus.com.br>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

DURHAM, Valerie. **Isadora Duncan**: child of the Romantic, rebel of the Victorian, consummate artist of the Modern. Nova York, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.duncandancers.com/romanticism.html>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

HAAS, Jacqui Greene. **Anatomia da dança**. África do Sul: Manole, 2011.

NOVERRE, Jean-Georges. **Lettres sur la Danse et sur les ballets**. Stuttgart: Delaroché, 1760.

ROBBE-GRILLET, Alain. **For a new novel, essays on fiction**. Nova York: Grove Press, 1965. p. 15-24.

# **Repertórios coreográficos e formação em dança: uma reflexão acerca do papel da (re)montagem de obras na formação em dança contemporânea**

Ernesto Gadelha<sup>32</sup>

Ao falarmos de repertório em dança, parece haver uma associação quase imediata a um conjunto de obras emblemáticas do balé clássico ou romântico. Com efeito, frequentemente nos esquecemos de levar em conta um número significativo de companhias de dança moderna e contemporânea que reservam um tempo considerável de suas atividades à constituição, manutenção e apresentação de repertórios, sejam estes compostos de obras mais antigas ou recentes. O *Dicionário Sesc* descreve a expressão *repertório* como um “termo aplicado mais correntemente às áreas da interpretação para referir-se a um conjunto de obras que um artista [...] ou um grupo [...] executa de maneira regular [...]. Como resultado, o repertório tende a constituir um ‘fundo histórico’” (CUNHA, 2003, p. 553).

Interessa-nos aqui pensar os repertórios coreográficos, tanto do passado como do presente, como instâncias que comportam em si uma infinidade de indícios e informações de várias ordens: corpóreas, estéticas, históricas, (bio)políticas, entre outras. Queremos, sobretudo, discutir como os repertórios – na condição de estruturas forjadas a partir de corporeidades heterogêneas e portadoras de traços dessas corporeidades<sup>33</sup> – podem, nos processos de formação em dança, constituir-se como fontes de dados e conhecimentos, como lugares de referência para a síntese e produção de gestos dançados.

Pensar a noção de repertório coreográfico hoje, bem como seu papel nos processos de formação em dança, pode levar-nos à formulação de distintas questões. Tal como as companhias especializadas no repertório clássico, os processos de formação em dança clássica reservam um espaço privilegiado dedicado ao estudo e à encenação de obras que compõem o patrimônio coreográfico dessa modalidade de dança. Estabelece-se, por intermédio desse expediente, um vínculo direto entre o preparo técnico e artístico do estudante, futuro bailarino, e os vocabulários de movimentos que constituem as partituras coreográficas dos balés de repertório. Nesse sentido, em tais formações, a compreensão da necessidade do trabalho sobre o repertório clássico parece subentendida, existindo

relação direta entre preparação técnica e repertório. Por outro lado, nesse contexto, as grandes obras do repertório clássico/romântico são vistas não só como um patrimônio coreográfico de alta relevância estética e histórica, mas também como um lugar de memória para a linguagem.

Na dança contemporânea, toda uma paisagem de princípios, práticas, formas de organização e modos de operar sugerem visões ou abordagens bastante diferenciadas no que concerne ao preparo técnico e corporal do bailarino e sua relação com a produção coreográfica. Como nos relata Soter (2009, p. 95),

fala-se muito de técnicas de dança, de formação técnica, das distintas técnicas do balé clássico e da dança moderna. No entanto, quando se aborda a dança contemporânea, constata-se um certo desconforto em trazer a discussão para este campo, já que não parece possível – e mesmo pertinente – tratar a dança contemporânea enquanto técnica, ou sair listando algumas técnicas de dança contemporânea.

Para avançarmos em nossa reflexão, convém aqui traçarmos um breve esboço, entre outros possíveis, da noção de técnica de dança. Os pesquisadores Aguiar e Queiroz (2009), ao discutirem as técnicas de dança, definem-nas como

coleções de artefatos<sup>34</sup> mais ou menos codificados, acoplados à mente corpo de seus usuários, mudando radicalmente suas atividades, e criando 'atalhos' para a execução de muitas tarefas [...]. Mais radicalmente, os treinamentos criam espaços de problemas, e formas de interpretá-los e resolvê-los (AGUIAR; QUEIROZ, 2009, p. 48).

Nesse conjunto de procedimentos são criados atalhos, coerções e restrições para a *aprendizagem, execução e criação* de dança. Assim, apresentam-se a um só tempo os problemas e as oportunidades gerados por esse agrupamento de artefatos, surgindo aí "uma espécie de *looping* causal entre os problemas criados pelos treinamentos técnicos e as soluções resultantes de suas aplicações" (AGUIAR; QUEIROZ, 2009, p. 49). Operando com base em tal regime, delimitam-se de forma mais ou menos clara tanto o campo de problemas como o campo de soluções nos quais os processos serão referenciados.

Soter (2009, p. 96), ao fazer a distinção entre técnica e método, define este último como "o *caminho* a ser percorrido para atingir objetivos específicos". Dessa forma, "cada método irá variar de acordo com o objetivo perseguido e cada caminho será escolhido tendo em vista a utilização dos meios adequados para cada tipo de conhecimento"

(SOTER, 2009, p. 96). Nessa perspectiva, o campo de problemas, bem como suas respectivas soluções, vai variar de acordo com o projeto em questão.

Essa diferenciação parece-nos significativa, pois de certo modo aponta para um aspecto importante da produção artística contemporânea que aparenta ser revelador quando discutimos o (não) lugar do estudo de repertórios na formação em dança contemporânea. Enquanto na dança clássica, e mesmo nas danças denominadas modernas, se cultivam as remontagens de obras de repertório, estabelecendo-se relação direta de correspondência entre as técnicas estudadas e as obras em questão, na dança contemporânea o foco se volta com mais frequência e intensidade para as dinâmicas dos processos criativos. Percebidas não como peças prontas e acabadas, mas sobretudo em sua dimensão processual, singular e inaugural, como momentos de um percurso, as obras contemporâneas demandariam a cada novo projeto uma estratégia própria, um caminho particular, um método adequado àquela proposta específica.

Louppe, em seu livro *Poétique de la danse contemporaine*, enuncia alguns valores e traços presentes e recorrentes na produção contemporânea em dança, entre os quais nos chama a atenção “a individualização de um corpo e de um gesto sem modelo, expressando uma identidade ou um projeto insubstituível, ‘produção’ e não ‘reprodução’ de um gesto” (1997 *apud* SOTER, 2009, p. 97). A afirmação de Louppe parece reforçada pela fala da pesquisadora Johanson (2008), que em sua tese de doutorado, ao analisar diferenças entre danças cujos padrões de movimento são predeterminados e danças nas quais fonte e forma do gesto não teriam origem de imposições externas, mas sim do próprio corpo, pondera:

É a própria noção de criação artística que estabelece o divisor de águas para a nossa arte: se, de um lado, temos a dança acadêmica, a folclórica, a de salão, etc., com suas regras [...] e [...] formas dadas previamente – do exterior – [...] temos, de outro [...] a abertura para a exploração potencialmente irrestrita das possibilidades formais e expressivas, a partir das quais o gesto e o movimento surgem de maneira original, no sentido mais estrito do termo, ou seja, relativamente a uma origem muito própria e peculiar, a saber, o corpo. Em outros termos [...] o corpo torna-se ele mesmo criador: as formas deixam assim de ser impostas ‘de fora’: elas nascem junto com a necessidade e possibilidade de expressão do próprio corpo que as engendra (JOHANSON, 2008, p. 103).

Seguindo essa linha de raciocínio, a autora acrescenta:

É preciso salientar [...] que ao falarmos em 'estilo' ou mesmo 'vocabulário' de dança, o que está absolutamente fora de questão [...] é a idéia de se 'ensinar movimentos', ensinar gestos: neste sentido, podemos dizer, um pouco à semelhança da máxima kantiana a respeito da filosofia, que não se ensina dança, mas somente se pode ensinar a dançar (JOHANSON, 2008, p. 104).

Ao levarmos em conta tais premissas, parece tornar-se incoerente a abordagem de repertórios nos processos de formação em dança contemporânea nos mesmos parâmetros utilizados na formação em dança clássica. São projetos artísticos bem distintos. De modo simplificado, seguindo essa lógica, poderíamos então dizer que, enquanto a técnica de dança clássica, entre outras formas de dança que comportam vocabulários predeterminados de movimentos (campos de problema dados *a priori*), ensina a executar (reproduzir) gestos já previamente definidos, contidos em seus respectivos repertórios, os métodos usados na dança contemporânea, diferentemente das técnicas, privilegiam o trabalho sobre princípios e estratégias para a criação (produção) de gestos. Duas propostas que aparentemente apontam para direções opostas. Sob essa perspectiva, o aprendizado de repertórios preexistentes na formação em dança contemporânea poderia ser considerado incongruente. Tal constatação leva-nos a especular sobre a noção de formação em dança na contemporaneidade e suas finalidades...

No texto "Uma fábrica de anticorpos?", as pesquisadoras francesas Launay e Ginot afirmam que "a escola de dança é [...] o local de transmissão de todas as representações da profissão de dançarino, como também o lugar onde se define, implícita ou explicitamente, uma certa ideia da dança e da corporeidade que a produz" (LAUNAY; GINOT, 2003a). As autoras, nesse mesmo texto, mencionam dez propostas elaboradas por um grupo de artistas e pesquisadores franceses, autointitulado Signataires du 20 Août (Signatários do 20 de Agosto), que se propuseram a refletir e discutir entre outras pautas questões relacionadas à formação dos artistas da dança. Uma dessas propostas afirma que "a escola é experiência da alteridade, ela confronta o aprendiz-artista com um gesto diferente do seu. Nisso ela ajuda na construção de coordenações plásticas ainda mais ativas por terem sido postas à prova das mais diversas ações" (LAUNAY; GINOT, 2003a).

As discussões acerca da estruturação de propostas de formação em dança contemporânea estão na ordem do dia. As reflexões de Launay e Ginot, bem como as formulações dos Signataires du 20 Août, ajudam-nos a identificar elementos importantes a serem trabalhados e desenvolvidos nessas formações. Entre esses elementos, gostaríamos de determo-nos em um aspecto que nos parece, a um só tempo, central na formação do

bailarino e bastante oportuno para pensarmos o estudo de repertórios em processos formativos: a construção de uma corporeidade (dançante) própria e singular por parte do aluno.

Considerando a corporeidade, em consonância com Bernard (1990), como uma ligação afetiva em encontro constante com seu meio e o corpo do bailarino como instância porosa, aberta às trocas (PRIMO, 2010), em processo contínuo de (re)estruturação, intuímos que as experiências corporais vividas pelo artista da dança em seu processo de formação, e todas as dimensões simbólicas que elas comportam em si, serão de extrema importância para a configuração de sua corporeidade. Dessa maneira, esse processo representaria para o bailarino um momento de apropriação de informações múltiplas, de contínua composição e recomposição de sua organização corporal na relação com o meio.

Ora, que informações e estratégias seriam relevantes para a constituição da corporeidade dançante do bailarino? Não resta dúvida de que o campo epistemológico da dança é atravessado transversalmente por uma infinidade de disciplinas e saberes distintos e que já não se pode pensar em trabalhar conteúdos em dança sem investir na correlação desses saberes. Distintas técnicas, práticas somáticas, artes marciais, laboratórios de improvisação e pesquisa de movimento, em meio a outras atividades, figuram entre as principais referências para o treinamento corporal de dançarinos na atualidade. Ademais, o diálogo com áreas de conhecimento como história, filosofia, medicina, biologia, ciências cognitivas, para citar apenas algumas, tem sido cada vez mais valorizado nos processos de formação em dança.

Em meio à pluralidade de práticas e estratégias pedagógicas que perpassam a formação em dança, que papel poderia ter o estudo de repertórios nesse processo? Antes de tentar responder a essa pergunta, falemos um pouco de cognição motora e memória corporal.

Quando relacionamos memória e movimento, é interessante estarmos atentos às pesquisas desenvolvidas no campo das neurociências, mais especificamente àquilo que diz respeito aos processos de cognição motora. Os neurocientistas distinguem diferentes tipos de memória, que vão da memória imediata à memória de longo prazo, passando pela memória de curto prazo e pela memória de trabalho (BLÄSING, 2012). Em nosso caso, o interesse recai, sobretudo, sobre a memória de longo prazo. Esta pode ser diferenciada em dois tipos básicos, com funções distintas: memória declarativa e memória não declarativa. Enquanto a memória declarativa, distinguida em memória semântica e

memória episódica, armazena informações relativas ao “conhecimento verbalmente expressável sobre o mundo”, que pode ser “modulado pelo pensamento e explicado ou expresso em proposições” (BLÄSING, 2012, p. 82, tradução nossa), a memória não declarativa (ou de procedimentos) armazena conteúdos não imediatamente disponíveis para a expressão verbal, ainda que utilizados todos os dias. Movimentos automatizados do nosso cotidiano, tais como andar de bicicleta, nadar, usar ferramentas, entre outras atividades, estão armazenados na memória não declarativa.

“No aprendizado do movimento, as memórias declarativa e não declarativa agem em conjunção, construindo o repertório motor do indivíduo” (BLÄSING, 2012, p. 83, tradução nossa). Esse repertório motor estará armazenado numa espécie de “banco de memória do movimento” (SCHACK, 2012, p. 12), podendo ser acessado sempre que necessário numa dada situação. A plasticidade contínua e dinâmica desse banco de repertório motor, ou seja, sua capacidade de reconfigurar-se incessantemente, parece-nos um aspecto bastante relevante para a constituição da corporeidade do bailarino.

O pesquisador alemão Siegmund relata:

O corpo dançante torna-se *arquivo* de experiências que são codificadas em movimentos, passos. Ademais, este saber é também um saber da situação cultural e dos discursos nos quais ele se configurou. O corpo é uma formação histórica *atualizada* na qual enveredamos dançando para, nos rastros da sua história, encontrar suas histórias e as emoções a elas relacionadas (SIEGMUND, 2008, p. 39, tradução nossa).

Ele ainda nos lembra de que os treinamentos técnicos dos bailarinos, não importam quais sejam,

estabelecem [...] determinados vestígios de lembranças, que perpassam seus corpos e dão forma às suas também visíveis posturas externas. Esses vestígios de lembranças podem ser convocados numa situação como memória de movimento implícita e assim viabilizar novas situações. Cada técnica de dança é assim tanto uma memória corporal como também um acesso à mesma (SIEGMUND, 2008, p. 39, tradução nossa).

Retomamos aqui a pergunta feita anteriormente, acerca do papel do estudo de repertórios nas formações em dança. Se é possível perceber as obras coreográficas que constituem os repertórios como configurações gestadas pelas/nas corporeidades dançantes que lhes deram origem, como registros corporais que compreendem em si indícios de temporalidades, espaços, afetos, saberes, discursos, entre outros elementos,

acessar corporalmente aquilo que há de significativo em meio a esses acervos de gestos dançados pode ser uma maneira de confrontar-se não só com uma produção artística, mas também com uma produção de pensamento e conhecimento específicos. O bailarino, diferentemente do espectador comum, se lhe for dada uma oportunidade adequada, terá uma porta de acesso privilegiada a histórias dessas obras. Para além de uma fruição limitada à observação, ele poderá vivenciá-las em seu próprio corpo, reescrevendo-as à luz de sua própria corporeidade dançante.

Ademais, para além de questões de ordem histórica, e isso é o que mais nos interessa aqui, à medida que o indivíduo participa de processos ricos e significativos de (re)montagens coreográficas, ao tecer relações de atravessamento mútuo com elas, está igualmente (re)configurando sua própria corporeidade. Como nos lembram Launay e Ginot (2003b):

Cada modo estético implica sua própria axiologia do corpo e da sensação, e essa axiologia é ela mesma constituída pela cultura da qual é oriunda. Ir ao encontro de outras danças pode implicar o questionamento profundo de seus próprios hábitos corporais. É também construir para si um outro corpo.

Para ilustrar a questão da memória corporal e da reconfiguração da corporeidade, Siegmund (2008) relata-nos o projeto de reconstrução da obra *Affectus humanos*, criada e interpretada pela coreógrafa alemã Dore Hoyer em 1962. No projeto de reconstrução, realizado pelo bailarino Martin Nachbar em 2000, este nunca teve como ambição principal reproduzir de forma mais fiel possível a coreografia original criada por Hoyer. Siegmund relata que, para Nachbar, se trata sobretudo “da diferença entre ambos os corpos, portanto, como as danças de Dore Hoyer o afetam, tocam e na repetição o transformam” (SIEGMUND, 2008, p. 43). Nas palavras do próprio Nachbar,

interessa-me muito mais o atravessamento de um outro que me é estranho. Inversamente, o outro deve me atravessar. Esse atravessamento mútuo faz os estranhos travarem conhecimento. Danças que têm por tema *afectos* se tornam elas mesmas *afectos*. Afetação mútua toma lugar e recordar torna-se uma forma de transmissão viral (*apud* SIEGMUND, 2008, p. 43, tradução nossa).

Possibilitar ao aprendiz artista ir ao encontro de outras danças significa oferecer ao aluno a oportunidade de, direta ou indiretamente, confrontar-se com outras corporeidades e colocar em questão sua própria forma de organizar o corpo no movimento dançado.

Trata-se não só de uma possibilidade para expandir seu *banco de memória de movimento*, mas, sobretudo, para reconfigurar sua corporeidade com base nas novas informações – motoras, afetivas etc. – que vão sendo incorporadas. O que nos parece mais relevante nisso, como nos lembra Siegmund (2008), é o fato de essa memória poder vir a ser convocada para viabilizar situações novas, como por exemplo a produção de gestos dançados que não estavam dados *a priori*, mas que, por intermédio de determinados estímulos, podem emergir como síntese de informações armazenadas em nossa memória corporal.

O estudo de repertórios – estes entendidos de maneira ampla – pode figurar assim como um potente elemento em meio a uma cadeia de atividades que, de modo plural e intercomplementar, permitirá ao bailarino em formação constituir um corpo capaz de escrituras próprias. Conectando-se mediante obras coreográficas à corporeidade do outro, vivenciando-a em seu próprio corpo, nesse processo dialógico de encontro com a alteridade, o jovem bailarino estará continuamente a (re)construir sua história corporal, sua forma de perceber e organizar o corpo no movimento dançado, sua maneira de gestar a dança. Por operações distintas, que poderão acontecer tais quais montagens inéditas conduzidas por coreógrafos convidados, remontagens de obras do repertório de um grupo ou coreógrafo, estudos e encenações de obras históricas referenciais, o aluno estará acessando um presente e um passado povoados de gestos artísticos, constituídos e constituintes de corporeidades dançantes.

A definição sobre as obras a serem trabalhadas num processo de formação deve, naturalmente, ser decidida em consonância com os princípios éticos, estéticos e pedagógicos de cada projeto formativo, bem como o perfil do alunato. Nesse processo, terá caráter primordial e decisivo a forma como se dará o encontro entre o aluno e a obra. Seja qual for a natureza do repertório trabalhado, o processo de acesso a ele deve ser o mais amplo possível, permitindo ao jovem artista não apenas se apropriar de gestos, contudo visualizar, compreender e incorporar os diversos vetores de forças presentes na gênese deles, sejam estes de obras já preexistentes ou em fase de criação. Provavelmente assim, a apropriação do gesto do outro se fará sempre uma escritura com o gesto do outro, um elemento a mais para a produção do gesto próprio.

## **Referências**

AGUIAR, D.; QUEIROZ, J. Técnicas de dança e artefatos cognitivos. *In*: WOSNIAK, C.; MEYER, S.; NORA, S. (Orgs.). **Seminários de dança**: o que quer e o que pode ser (ess)a técnica. Joinville: Letradágua, 2009.

BERNARD, Michel. Les nouveaux codes corporels de la danse. *In*: PIDOUX, Jean-Yves (Dir.). **La danse, art du XXe siècle?** Lausanne: Payot, 1990.

BLÄSING, B. The dancer's memory: expertise and cognitive structures in dance. *In*: \_\_\_\_\_; PUTTKE, M.; SCHACK, T. (Orgs.). **The neurocognition of dance**: mind, movement and motor skills. East Sussex: Psychology Press, 2012.

CUNHA, Newton. **Dicionário Sesc**: a linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2003.

JOHANSON, Izilda. **Pensamento e invenção**: Bergson e a busca metódica do tempo perdido. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LAUNAY, I.; GINOT, I. Uma fábrica de anticorpos? **Idança**, 1.º jan. 2003a. Disponível em: <<http://idanca.net/uma-fabrica-de-anti-corpos/>>.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Ser bailarino apesar da escola. **Idança**, 1.º jan. 2003b. Disponível em: <<http://idanca.net/ser-bailarino-apesar-da-escola/>>.

PRIMO, Rosa. **Corpografias em dança contemporânea**. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

QUEIROZ, J.; AGUIAR, D. Treinamentos técnicos de dança e artefatos cognitivos. **Idança**, 25 jun. 2008. Disponível em: <<http://idanca.net/treinamentos-tecnicos-de-danca-e-artefatos-cognitivos/>>.

SCHACK, T. Building blocks and architecture of dance. *In*: BLÄSING, B.; PUTTKE, M.; SCHACK, T. (Orgs.). **The neurocognition of dance**: mind, movement and motor skills. East Sussex: Psychology Press, 2012.

SIEGMUND, Gerald. Das Gedächtnis des Körpers in der Bewegung. *In*: KLEPACKI, L.; LIEBAU, E. **Tanzwelten**: Zur Anthropologie des Tanzes. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2008.

SOTER, Silvia. Sobre técnicas e métodos. *In*: WOSNIAK, C.; MEYER, S.; NORA, S. (Orgs.). **Seminários de dança**: o que quer e o que pode ser (ess)a técnica. Joinville: Letradágua, 2009.

# **FormAção: movimento do meu, do outro, do nosso.**

## **Projeto “*Ballet Jovem Palácio das Artes*” – Poesia – Relato**

Patrícia Avellar<sup>35</sup>

“Relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento,  
capaz de ter um fim ou uma transformação”  
(ROCHA, 1994).

Eu creio no poder do movimento, na força do movimento.  
Todo movimento é libertador.  
Fazemos o eu e o outro com movimento,  
E o movimento nos faz, a mim e a ti.  
Um movimento individual, um movimento institucional.  
Institucionaliza-se uma escolha em nós.  
E o nós determina o pensamento.  
Pensamos articulações  
Corporais, políticas.  
Pensamos estados dinâmicos.  
Corporeamos uma genialidade intelectual projetada,  
Uma consciência vibracional, física, mental.  
Fazemos com o corpo coisas.  
Coisas, pensamentos  
De como nos relacionamos,  
De como nos correlacionamos com outros, com o eu e com as coisas,  
De corpo da dança que afeta e é afetado pelo todo.  
O movimento é transformador.  
Transformar é relativizar.

Mesmo com todas as riquezas culturais herdadas, a dança, ainda que traga o processo histórico das civilizações com seus costumes, sua religiosidade, seu caudal comportamental, não se limita a repetir formas tradicionais e acadêmicas. Ela transforma-

se de acordo com as ideias do lugar, do tempo, das estéticas, incorporando todo tipo de inovações expressivas e estéticas em suas muitas linguagens.

No projeto "Ballet Jovem Palácio das Artes" (BJPA) buscamos oferecer aos artistas uma experiência direta, física e sensorial que envolve a dança como linguagem artística, como área de conhecimento, como longa carreira.

Comprometimento de todos é o contexto prático e atitudinal. Cuidar de si próprio, do outro e do meio que o cerca. Profissionais variados desenvolvem propostas com e para o BJPA. Fundamentam concepções práticas, treinamentos, teorias e metodologias, multiplicidade e diversidade. A diversidade é preciosa ao projeto. Constitui pensar em articulação, absorver entre saberes e habilidades amplo leque de pressupostos artísticos e educacionais. O desempenho é indispensável, lado a lado com a identificação, compreensão, análise, avaliação e apropriação dos elementos que compõem as aulas, o repertório, a produção individual e coletiva na sala de aula, nas salas de ensaio, nos palcos e com toda a equipe. O diálogo permanente entre dirigentes e elenco visa estimular a criação de interfaces no fazer artístico, nortear os processos de ensino e aprendizagem e valorizar os questionamentos, as ideias e as sugestões, estabelecendo nele próprio a construção de novos argumentos.

"O trem que chega é o mesmo trem da partida"  
(BRANT; NASCIMENTO, 1985).

Ao integrante do BJPA a perspectiva do cidadão, artista profissional.

Ballet Jovem Palácio das Artes: 30 bailarinos (16 bolsistas e 14 *trainees*).

O período de permanência é variável. Permanência máxima: 5 anos.

Desde o acesso, a disponibilidade é intensa. Não existe tempo para semear e esperar florescer.

O dia de hoje é de resultado para hoje. O acordo é acordar.

Quem já está recebe e acolhe quem chega. O encontro há de ser profundo, porque a relação, apesar de estável, é passageira.

A meta é clara: entender a profissão no dia a dia, entender-se, tirar de si para o outro e estar em si com o outro. Fazer-se para ser mercado.

Quanto mais alinhado, mais próximo de nova fragmentação.

Gente chegando, gente partindo.

A velocidade do elenco demarca a necessidade de estar pronto.

A diversidade de linguagem multiplica a possibilidade de experimentar-se.

A adequação do repertório para palcos distintos, inusitados, faz da interpretação de cada obra um novo desafio, e ao elenco, desafiar-se é vital!

O enfoque mais sinalizado é a honestidade. Se estou sendo honesto comigo, claros serão os passos do meu caminho.

Tempo real!

## **Referência**

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Encontros e despedidas. Intérprete: Milton Nascimento. *In*: NASCIMENTO, Milton. **Encontros e despedidas**. [S.l.]: Barclay, 1985. 1 CD. Faixa 8.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

## O que poderia se parecer com um mercado de dança (e por que seguir pensando sobre isso)?

Marcos Lima de Moraes<sup>36</sup>

Neste breve artigo, procuro partilhar, com base em minha experiência como artista e gestor, algumas reflexões sobre a formação de um mercado para a dança contemporânea. Fundamentado em noções presentes no imaginário social a respeito do lugar da arte e da supremacia de uma visão mercadológica na contemporaneidade, comento, de maneira informal, alguns dados socioeconômicos quanto à produção artística profissional de dança no país. Ao final, aponto para a necessidade de uma nova ética nas relações artísticas. Um aprofundamento dessas questões demandaria mais espaço e mereceria outro artigo, mais detalhado.

Talvez uma das coisas mais difíceis com que deparamos quando pensamos sobre o mercado da dança seja entender, afinal, do que estamos falando. São tantas danças e algumas experiências comuns, semelhanças aparentes, mas com tantos diferenciais, que as separam por identidades e relações. E são tantas concepções distintas de mercado.

Há uma dança que busca entreter, uma que serve para nos divertirmos e para namorar. Existem danças para celebrar tradições e danças para fazer rir, danças para orar aos deuses, danças para contar histórias, danças para nos deslocar do lugar comum, para nos fazer pensar em que mundo vivemos, danças para demonstrar grandes habilidades, danças históricas e pré-históricas, danças conceituais e tribais e há aquelas circulares. Há danças digitais, filmadas para serem vistas em telefones celulares. Há danças de celebração no parlamento, que derrubam deputados. E danças de protesto, contra o *apartheid* e contra a submissão do trabalho ao capital. Há danças chamadas contemporâneas, afinal. Há dança em qualquer lugar onde se tenha gente. E mesmo onde não existir gente, haverá dança das estrelas, das marés, dos pássaros, das palmeiras ao vento, do degelo, da morte, do nascimento, de tudo. Segundo um mito bem conhecido, o deus Shiva Nataraj, quando dança, cria o mundo.

Mas em nossos tempos parece que tudo o que há é um deus mercado que paira acima de todos. Vivemos sujeitos a uma supremacia de valores consolidados, valores materiais que nos reduziram a consumidores e, ainda, a consumidores eleitores.

A propósito da ideia de mercadoria, Lepecki (2012) comenta a extensão de seus domínios sobre a vida social com base em Marx, Agamben e Débord:

Karl Marx observou que, se a atividade humana é capaz de estabelecer mudanças na matéria transformando-a em objetos de uso (por exemplo, tornando um bloco de madeira em uma mesa), o capitalismo faz com que os objetos sustentem uma transformação suplementar, "mágica" ou *incorpórea*, onde tudo que é feito para o uso de seres humanos é transformado imediatamente em "uma coisa muito estranha" (para usar a expressão do próprio Marx), chamada de mercadoria. [...] Débord tomou este princípio de dominação e usou-o para definir a nossa "sociedade do espetáculo", que não é uma sociedade feita de espetáculos, mas uma onde "o espetáculo corresponde ao momento histórico em que a mercadoria completa a sua colonização da vida social". [...] O destino político da mercadoria (muito próximo, como vemos, da noção de dispositivo de Agamben) é, então, completar o seu domínio total sobre a vida social, sobre a vida das coisas, mas também sobre a vida somática, uma vez que a sua dominância se inscreve profundamente nos corpos. De fato, a mercadoria domina não só o mundo das coisas, mas também a esfera do perceptível, do imperceptível, do sensível e do infra-sensível, o domínio do desejo, até mesmo o domínio dos sonhos. A mercadoria governa, e por isso mesmo ela rege mesmo as próprias possibilidades de se imaginar o que seria governamentalidade. Além disso, a mercadoria regula não apenas sujeitos, mas também a própria vida dos objetos, a vida da matéria – a vida da vida e da vida das coisas (LEPECKI, 2012, p. 3).

Essa dança tem dono; e não somos nós. Os poderes do mundo instam-nos a seguir. Trata-se de uma supremacia tão refinada que até mesmo nos faz desejar dançar conforme a música que toca incessantemente, de maneira estridente, ininterrupta, subliminar. Nosso desejo, submetido, impele-nos a seguir, quer seja pela promessa de que tudo será nosso em algum momento, quer seja porque as alternativas parecem impossíveis, pois todo mundo segue em efeito manada para algum lugar que ninguém parece ter de fato desejado.

(Talvez por isso, em algum momento, determinados artistas da dança tenham começado a parar. Pararam de se mover em cena. Havia um problema e não se podia seguir dançando como se nada estivesse acontecendo, enquanto não se desse a ver o problema. O *show* precisava mesmo continuar? Tendo a modernidade se apropriado de algo que a nós era tão caro e até representara a liberdade – o movimento –, a dança colocava em questão seu *status quo* na pós-modernidade. Mas não é sobre isso de que se trata este artigo.)

Talvez a principal crítica que se possa fazer ao deus mercado esteja justamente no campo dos valores. Que ética humana ele supõe? Um deus bastante seletivo, que joga

seus filhos uns contra os outros, condenando aqueles que não o seguem cegamente a um exílio cruel e esmagador? Ao contrário, afirmamos que a arte e a cultura permanecem no terreno do pensamento livre, da expressão de outros valores, que não estão escritos, defendidos, estabelecidos nem definidos de maneira que ninguém se atreva a desafinar.

Então, perguntamos: que mercado pode haver para quem questiona o *status quo* plenamente dominado pelo deus mercado?

Frequentemente, há referências sobre um estudo publicado em 2003, numa ação conjunta do Ministério da Cultura (MinC) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), chamado *Sistema de informações e indicadores culturais* (BRASIL, 2003), e de outro, complementar ao primeiro, desenvolvido pela mesma articulação e chamado de *Suplemento de cultura da pesquisa de informações básicas* (BRASIL, 2006).

Ambos os estudos trouxeram o surpreendente dado de que a dança seria, no país, a segunda atividade cultural praticada, presente em nada menos do que 56% dos municípios brasileiros, após o artesanato. Outra informação obtida é que os salários praticados no setor cultural seriam em média 5,1 salários mínimos, ou 47% acima da média nacional. Tratava-se do primeiro estudo feito pelo MinC, em colaboração com o IBGE, para levantar dados socioeconômicos acerca das atividades artístico-culturais no Brasil. Isso expressa, por um lado, a capilaridade e força da dança como prática realizada em todo lado e, por outro, o quanto a falta de um recorte específico nos impede de conhecer os dados dos tipos de atividades, da realidade dos valores envolvidos e da distribuição dos recursos gerados pela dança.

Diante desses números, os profissionais da dança dividiram-se entre a surpresa orgulhosa e a incredulidade. Os primeiros passaram a exhibir tais números como prova de que precisaríamos de mais políticas públicas e de mais espaço, já que movimentávamos mais porcentagem do famigerado produto interno bruto (PIB) nacional. Seríamos os vice-campeões? À frente da música, do cinema, da literatura? Os segundos começaram a desconfiar dos números e das intenções que estariam por trás deles: onde está todo esse dinheiro, se nunca vemos nada?

Ora, se a dança ocupa classificações tão expressivas como o "segundo lugar dentre as atividades mais disseminadas, em mais da metade dos municípios brasileiros" e a "terceira posição no número de festivais realizados no território nacional", onde estaria, na prática, a alta salarial e a grande quantidade de empregos disponíveis que a pesquisa aponta? (BRUM, 2010, p. 198-199).<sup>37</sup>

Não se sabem mais detalhes sobre a metodologia utilizada. Portanto, ficamos com a ideia de que a dança é a segunda atividade econômica entre as artes... para o bem e para o mal. Especula-se que isso se deva em boa parte ao enorme contingente de academias espalhadas por qualquer cidade do país, onde alunos e sobretudo alunas fazem aulas de dança, consomem roupas e acessórios, apresentam coreografias nas mostras de fim de ano e viajam pelos festivais competitivos do país em nome dessa paixão maior que tudo. Seriam essas academias mais numerosas que as academias de ginástica e malhação, também espalhadas pela maioria dos municípios brasileiros, ricos e pobres. Ao lado disso há outros festivais, mostras, escolas, faculdades, espaços culturais e mídia eletrônica a produzir algum conteúdo ligado à dança. Há espaços de encontro e desfrute das chamadas danças de salão, bailes *funk* nas favelas, manifestações tradicionais como expressão das denominadas danças brasileiras e movimentos como o *hip hop*, híbridos identificados com as danças urbanas (estamos sempre procurando classificações mais ou menos inclusivas, mas as mil danças sempre escapam).

Há, especificamente, os artistas profissionais que têm a dança como seu meio de criação, que pesquisam a arte da dança como forma de falar acerca de seu tempo e da sociedade de hoje. Artistas e companhias, grupos, profissionais, técnicos e eventos não competitivos cujo trabalho tem um viés claro de construção de um discurso poético próprio, que busca transitar por novos espaços e significados. Nesse grupo se incluem desde companhias com patrocínio oficial (sobre o qual há um trabalho minucioso da artista, professora e pesquisadora Ana Teixeira), grandes companhias de renome internacional, várias outras companhias menos famosas que logram atravessar os anos, até uma miríade de artistas de formações diversas, um grande número de jovens que trazem novas formas de fazer e ainda os velhos de guerra que permanecem na lida. Todos eles conformariam um espaço de diversidade, com seu universo de coreógrafos, intérpretes, músicos, técnicos de luz e som, cenógrafos, figurinistas, produtores, desenhistas gráficos, fotógrafos, vídeo realizadores, curadores, críticos, dramaturgos... E a eles se soma um contingente de professores e pesquisadores que vão se formando nos crescentes cursos de Dança nas universidades do país. É deles todos (ou de que mercado eles configurariam) que me caberia falar aqui.

Falamos de um universo relativamente pequeno, porém crescente, de uma diversidade enorme, cujo potencial permanece subexplorado no país e cujo tamanho real mal conhecemos<sup>38</sup>.

É forçoso afirmar que essa arte de cunho mais experimental, de criação e com espaço de questionamento e reinvenção do cotidiano não tem como se manter pelas leis vigentes do mercado. Isso não quer dizer que não gere riqueza nem que não possa ser avaliada por parâmetros afeitos aos números da planilha. Mas ela não está baseada numa lógica de mercado, uma lógica da competição, da acumulação de números (relativos, por exemplo, a uma audiência), da produção de bens materiais, de um uso objetivo para determinados serviços. Assim, não pode se jactar de ser “a maior” em nada.

Tal argumento tem sido enfatizado nas lutas por políticas públicas para a cultura e, de modo específico, para a dança: essas atividades precisam de subsídios e verbas estatais, além de sua contribuição não ser mensurável (*de maneira satisfatória*), segundo as leis do mercado. Muitas vezes, confunde-se isso com a ideia de improdutividade. Critica-se a ideia de apoio público ao desenvolvimento da cultura e da arte, como algo desnecessário ou como um luxo que não podemos nos dar.

Ora, a questão é que se disputa o papel do estado na economia entre diferentes visões. Ninguém parece se espantar com o fato de a indústria automobilística e o sistema financeiro receberem subsídios estatais e políticas que os beneficiem (para lucro de empresas pertencentes a particulares), mas muita gente se espanta com a necessidade de recursos públicos para fomentar a cultura, *isso que não se sabe direito o que é, nem como se mediria*.

Trata-se de apenas e tão somente arte, produção de conhecimento, território de erotismo e de vida, criação, reflexão, promoção de outros saberes que desenvolvem a propriocepção, a compreensão do mundo como teia de relações, tensões, território estético dos sentidos, da invenção de qualquer significado a essa produção do desejo.

Essa coisa inútil que é a poesia, essa coisa inútil que é a arte, essa coisa que atrapalha o lucro dos capitais, ocupados em reduzir a vida das pessoas a suas planilhas. Essa coisa que resiste a ser coisificada e que não poderia ser chamada de mercado com esse sentido a que nos referimos.

Mas, se colocarmos a criação artística em uma lógica distinta da lógica do mercado, estaríamos então decretando a impossibilidade de convivência entre ambas? Não se trata disso. Consiste em pensar outras epistemologias para lidar com a ideia “dada” de mercado, a qual privilegia o lucro empreendedor sobre as diversas facetas da qualidade humana.

Falando apenas do mercado de arte contemporânea, Almeida (2009) destaca o valor social do mercado, que me parece, em termos gerais igualmente válido para a dança contemporânea<sup>39</sup>:

Qualquer valor de mercado resulta de uma construção social. Por maioria de razão, esse é o caso do valor de uma obra de arte: uma vez que a percepção de qualidade do objecto, enquanto determinante do seu valor de uso, não é imediatamente objectivável através de propriedades tangíveis, *é necessário que um conjunto significativo de actores sociais certifiquem e atribuam valor à obra*. Através da análise exploratória dos discursos de várias categorias de actores envolvidos, das posições por estes ocupadas e dos valores orientadores das suas acções neste processo, é possível apreender que atributos são necessários para que uma obra ou um artista adquiram estatuto de mercado e lhes seja atribuído um determinado valor, e por que processos esses atributos são construídos. Abordando o mercado como uma hierarquia de valores e de estatutos de produtores, enfatiza-se a compreensão dos valores intersubjectivos invocados pelos actores em jogo na arte contemporânea, e de que forma estes valores orientam as suas acções e representações (ALMEIDA, 2009, p. 2, grifo nosso)<sup>40</sup>.

E, ainda sobre a construção do valor, refere-se ao trabalho do artista como parte de uma articulação mais ampla:

Para que uma obra adquira valor artístico, ou para que o artista seja considerado como tal, não basta que este se auto-intitule artista contemporâneo e afirme que as suas criações são arte. O trabalho do artista é fazer com que haja uma articulação dos vários actores em torno do seu trabalho que o classifique como arte contemporânea. É necessário que haja uma convenção, entre os diferentes actores intervenientes no processo de construção de valor artístico, de que uma determinada produção tem valor. Esta convenção permite que a obra e o artista adquiram estatuto de mercado e este processo de legitimação só acontece através da cooperação dos diversos actores para um fim comum (ALMEIDA, 2009, p. 9).

Logo, é necessário que nos perguntemos mais a respeito da construção social que imaginamos estar desenvolvendo no campo da dança e da cidadania. O que interessa olhar, sob o ponto de vista do interesse das pessoas (um regime de público/consumo ou uma dimensão de valores com base no que um determinado grupo pensa ser interessante), sob o ponto de vista da criação (um regime de subjetividade e de originalidade ou o que é considerado pelo artista, por seus pares, por especialistas, curadores ou críticos como de interesse criativo), sob o ponto de vista institucional privado e público (um regime de metas e números e modos de avaliar resultados ou o que

determinadas instituições acreditam ser interessante, a ponto de vincular sua imagem e marca a determinadas obras e o que o estado acha interessante apoiar e vincular em termos políticos a um programa ou a distintas obras), e assim por diante... Faz-se preciso pensar toda a cadeia de relações e afetos que se tocam e criam tensões e fluxos, articulando-os.

Para tal, é fundamental que criemos novas formas de troca, uma nova ética do co-habitar, do conviver, do compartilhar nossas criações e nosso fazer artístico, em contraposição a certos dogmas e práticas enraizadas – também na área da dança – que fomentam a competitividade, uma ética de afirmação de melhores e piores (em função de modelos preestabelecidos e socialmente sustentados) e de lugares de poder estáticos que buscam sua perpetuação como se pudessem deter o movimento das estrelas.

Seria fundamental que os artistas debatessem mais sobre o que consideram de valor em uma obra; que as instituições privadas que apoiam a produção e a difusão cultural discutissem e expusessem com clareza suas prioridades e seus interesses ao decidir por este ou aquele trabalho, este ou aquele recorte curatorial, esta ou aquela companhia...; que os órgãos e representantes do estado esclarecessem suas ações baseados numa escolha clara de prioridades e desejos de fomentar; e que o público pudesse também debater quanto a seus interesses e suas descobertas no campo subjetivo, não como uma massa que levanta o polegar ao final ou declara seu horror quando defraudada, mas como uma parte envolvida na construção desses sentidos da vida e da arte que a produção artística procura dar a ver.

Se isso que se apresenta para nós como mercado é algo imutável, sólido e inquebrantável, como uma máquina futurista que nos devora, então é preciso nos livrarmos dele. Faz-se necessário inventar novos mercados. Que essas torres sejam derrubadas e que em seu lugar possamos restabelecer o sentido original da troca. É este o lugar promovido pela urbe, o encontro entre os humanos e o produto de seus esforços, a obtenção de sua subsistência, suas vestes e seus utensílios, mas também, e principalmente, seus “inutensílios”, segundo a poética do nosso mestre Manoel de Barros, seus sentidos mais profundos, esse mundo de razões poéticas, para que a vida possa novamente dançar conforme sua própria música.

## **Referências**

ALMEIDA, Felipa. **Mercado de arte contemporânea:** construção do valor artístico e do estatuto de mercado do artista. 2009. Disponível em: <<http://sociologico.revues.org/203>>.

BRASIL. Ministério da Cultura e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema de informações e indicadores culturais.** Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Suplemento de cultura da pesquisa de informações básicas.** Brasília, 2006.

BRUM, Leonel. Algumas pistas para a visibilidade da dança na economia da cultura. *In:* NORA, Sigrid. **Temas para a dança brasileira.** São Paulo: Edições Sesc, 2010.

LEPECKI, André. **Nove variações sobre coisas e performance.** Tradução de Sandra Meyer. Florianópolis: Urdimento, 2012.

## A dança e os desafios da gestão na esfera nacional

Fabiano Carneiro<sup>41</sup>

A Coordenação de Dança da Fundação Nacional de Artes (Funarte) tem nos últimos anos investido no reconhecimento — quem?, onde?, como?, por quê?, quando? — de quem faz dança no Brasil.

Apoiada basicamente no Cadastro Nacional da Dança (disponível na página da Funarte na *web* [www.funarte.gov.br](http://www.funarte.gov.br) e que em tempo recorde alcançou quase quatro mil inscrições) e nos contatos pessoais — a Coordenação de Dança faz-se presente nos diferentes eventos de dança no país —, mapeou quais artistas, grupos, companhias, instituições de ensino, eventos, organizações de classe, oficinairos, entre outros transitam na categoria. Assim, identificando os seus usuários e reconhecendo as suas características regionais, a Funarte tem traçado as suas ações para a dança em todo o país. É papel da fundação propiciar a criação e a circulação de artistas e grupos, apoiar os festivais, intercâmbios e residências artísticas, enfim, proporcionar a expansão do chamado mercado.

Vejam: o Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna, que vem ano a ano aumentando o seu alcance, quer em número de premiados, quer no valor do patrocínio, tem formato regional e abrangência nacional. Nas duas últimas edições a Funarte ofereceu acréscimo de até 20% para quem quisesse circular pela Região Norte, nitidamente desfavorecida pelo alto custo de deslocamento. Em outra vertente, criou o Prêmio para os Novos Talentos, para quem tem até três anos de atuação.

Outra iniciativa que se alastra com excelentes resultados é a oferta de oficinas, de médio formato, espalhadas as dezenas por todo o país. Sempre preocupadas com o aprimoramento técnico da dança, elas possibilitam a troca de saberes e a descoberta de novas linguagens, instigando os grupos e artistas independentes na sua integralidade e resistência.

Também os festivais, agora com edital próprio, atendendo a grande demanda, além da circulação da produção nacional e internacional, em seus debates e mesas-redondas oferecem o aprofundamento de temas importantes para a difusão da dança, principalmente o seu feitiço, atuação e sobrevivência.

Uma questão que nos preocupa é a falta de espaços próprios para a dança, pois a prática nos confirma: existe carência nacional de pautas nos teatros para programação de atividades específicas de dança. Hoje em dia, a Funarte conta com três palcos exclusivos: o Teatro Cacilda Becker, no Rio de Janeiro, a Sala Renée Gumiel, em São Paulo, e, em fase de conclusão, o galpão 6 do Complexo Cultural da Funarte, em Minas Gerais. Todos são cedidos por edital, com patrocínio para ocupação pelo período mínimo de quatro meses. Podem concorrer ao edital grupos e produtoras de todo o Brasil, o que garante a diversidade da programação.

Para além das fronteiras brasileiras, lançou-se o projeto "Outras danças", que traz representantes de países latino-americanos aos palcos nacionais. Tivemos a edição de 2011 em Fortaleza (CE), que contou com a participação do Chile e da Colômbia, além do Brasil. No ano seguinte, os convidados vieram da Argentina e do Uruguai para Porto Alegre (RS). Com a realização de atividades artísticas, acadêmicas e pedagógicas, o projeto fomentou o intercâmbio entre artistas e criadores, promovendo a reflexão e a difusão das danças produzidas nos três países envolvidos. Com um mês de duração e a participação de em média 30 artistas residentes de diferentes regiões do Brasil, o projeto desdobra-se em três eixos distintos e complementares entre si:

Residências: com artistas brasileiros, são trabalhadas a criação colaborativa e a troca de conhecimento. Com o intuito de difundir suas técnicas e potencializar o intercâmbio entre as diferentes culturas, os coreógrafos estrangeiros convidados também oferecem oficina gratuita, aberta a profissionais locais. O resultado das residências é apresentado ao público durante a última semana do projeto, na Mostra de Solos e Duos;

Mostra de Solos e Duos: apresentação de duos brasileiros e dos países convidados, incluindo debates com os artistas sobre seu processo de criação e as especificidades do trabalho em dança de cada país;

Simpósio: cinco dias de reflexão e debates a respeito do panorama da dança no Brasil e nos países convidados, com base em suas semelhanças e diferenças culturais, econômicas e políticas.

Não são poucas as ações, assim como não são poucos os números atingidos: dobramos marcas alcançadas, desdobramos projetos e abrimos novas janelas para a dança no Brasil.

A Coordenação de Dança da Funarte entende que acompanhou o crescimento, compartilhou a efervescência e deslanchou com os grupos, artistas e companhias. Estamos prontos para mais um passo, um rodopio, quem sabe um novo espetáculo.

## Rupturas e novas costuras

Magda Bellini<sup>42</sup>

Qual a realidade desses corpos em movimento, suas relações de força, poder de toda ordem e peculiaridades distintamente humanas? Corpos de fluxo, conectados e de novas possibilidades que abrem espaço para um novo universal: interação geral. Uma nova corporeidade atingida pela própria imagem do corpo? O trespassamento entre identidade e subjetividade transforma-se num novo ângulo semiótico expandindo-se como redemoinho, agitando-se por meio de processos inconscientes e de hábitos. A aproximação semiótica que articula os corpos da dança possibilita uma semiose dinâmica que reflete experiências entre os sujeitos observadores e os outros construindo uma rede entre sensações, percepções e construções cognitivas sobre o corpo que dança e a habilidade. E a dança pode nos ajudar a traçar a complexa rede de negociação entre experiências somáticas e representações culturais. O desafio é ver nessa relação aquilo que não é evidente.

Com essas provocações e questionamentos iniciaram-se as apresentações dos trabalhos acadêmicos nos Seminários de Dança, ano 7, no Teatro Juarez Machado, contemplando a temática dança clássica: dobras e extensões, parte da programação do XXXI Festival de Dança de Joinville (2013).

Ao dialogar sobre a dança clássica na contemporaneidade, bem como seus desdobramentos como ferramenta de criação, o primeiro bloco das apresentações foi pautado em temas que transitaram entre os processos de criação em dança e o desenvolvimento do eu-corpo por meio de processos artísticos; a educação somática como proposta pedagógica e artística, na relação da tradutibilidade do balé clássico nos jogos digitais, e a construção de identidades móveis e do balé na formação de licenciados em Dança.

Reunindo num mesmo espaço graduandos, pós-graduandos, mestrandos e doutorandos, ressaltamos que os trabalhos apresentados abriram espaço para novas experimentações e singularidades. Investindo na pesquisa mediante aproximações entre arte e ciência, no questionamento da consciência à luz de autores como o português António Damásio, nas possibilidades comportamentais por intermédio da psicologia

cognitiva, em modos de percepção do corpo e da teoria do corpomídia de Helena Katz e Christine Greiner, foram encorajados perguntas e debates na audiência.

Nessas aproximações entre ciência e arte, especificamente com a neurociência (para pesquisar sobre a educação em dança), intuímos a respeito de uma investigação sistemática que tornasse possível, a médio e longo prazo, redimensionamentos de práticas, didáticas e metodologias que conjugassem a condição da sala de aula à condição do laboratório de pesquisa científica.

Entre as várias propostas elencadas, uma delas visava compreender a sala de aula de dança como um local permanente de pesquisa, questionamento e verificação de teorias vigentes: a dança deve ser compreendida como parte de um comportamento exclusivamente humano e, portanto, como uma inestimável fonte de pesquisas acerca do homem.

Outro tema relevante tratou de discutir empatia, neurônios espelhos e o sentimento de fluidez (*flow feeling*), um tema recorrente do seminário anterior (volume 6/2012). Nesse estudo, apareceram autores como Mihaly Csikszentmihalyi, que define *flow* como um estado mental no qual as pessoas parecem fluir, quando mostram esforço produtivo e motivado, associado a várias emoções relacionadas a comportamentos positivos e funcionais. Em tal estágio, o ego desaparece e o tempo voa. O indivíduo e as atividades passam a ser únicos, como se ele não se percebesse separado da própria ação. São pesquisas recentes que acendem discussões.

Também a questão da empatia entre artista/audiência (um assunto contemporâneo entre a neurociência cognitiva e as relações entre neurocognição e dança) é um tópico que está engatinhando nos debates dos seminários. O aprofundamento de questões dessa parte entre artistas leva-nos a acreditar num futuro promissor nesses debates.

Na prática, com a prática e para a prática interligando o debate didático (estratégias) e o pedagógico (intencionalidade) com o cotidiano da sala de aula, além das relações interpessoais e com negociações pela transdisciplinaridade e da ética, articularam-se novos questionamentos sobre o que ocorre no corpo e como isso ocorre, discutindo caminhos para entender o corpo e suas conexões na cena contemporânea.

A proposta desse seminário, com base em certos questionamentos e algumas certezas, parece estar saindo de um isolacionismo paralisador. Vimos nesta edição um maior número de trabalhos inscritos e o posicionamento dos autores e, sobretudo, da audiência quanto aos objetivos e às metodologias propostos. Isso nos deixa,

evidentemente, mais encorajados a cada edição.

A apresentação dos pôsteres nesta edição superou a expectativa. A ressalva fica na ausência dos autores e de algumas temáticas apresentadas (nem sempre de acordo com a dos seminários). Mesmo assim, recebemos trabalhos de norte a sul do Brasil, nos quais pudemos visualizar a construção científica dos mais variados polos de educação.

Importantes colaborações fizeram-se presentes neste ano, assim como em anos anteriores, o que justifica a continuidade deste espaço para a apresentação de trabalhos científico-acadêmicos.

Quero agradecer a Angela Nolf, coordenadora deste seminário, o convite e a confiança a mim atribuídos, bem como a Thaís Gonçalves, a parceria na condução dos trabalhos.

**Pesquisa em Dança**  
*Comunicações*

# A dança como narrativa poética: o balé como base do processo de criação<sup>43</sup>

Ângela Ferreira<sup>44</sup>

Lenise Ghiorzi<sup>45</sup>

**Resumo:** Qualquer espectador, utilizando apenas a sua sensibilidade, poderá descobrir a beleza da dança na dança e intuir as mensagens implícitas numa coreografia, sem necessidade de qualquer informação prévia que o habilite a perceber, de maneira consciente, a estrutura formal de uma composição, ou captar o conteúdo de uma obra em toda sua totalidade, mas para um pesquisador o tema poderá ser usado como objeto de reflexão. A definição da concepção estética leva o coreógrafo a pesquisar dados do conteúdo temático ou das técnicas de linguagem com interesse renovado, tal como está sendo feito neste caso. Apoia-se aqui no pensamento bachelardiano, levando-se em conta três devaneios poéticos, presentes na criação: a pulsação temporal, a intimidade do espaço e o ritmo e movimento do mito. Na última etapa, os resultados fundem-se e, ao analisarmos uma cena do balé *Giselle*<sup>46</sup> como possibilidade de reflexão e devaneio alimentador do imaginário, surge uma nova concepção dessa cena, uma *performance* que teria o título de *Outra Giselle*.

**Palavras-chave:** balé; criação; devaneio; *performance*.

## Introdução: dançar com ou sem palavras

"Ah, eu entrei na roda, eu entrei na roda dança  
Para ver como se dança, eu não sei dançar<sup>47</sup>..."

Da cultura popular vem essa cantiga de roda infantil, que na simplicidade da sua forma convida quem quer ver e entender melhor a dança e entrar nela.

"A dança é a mais bela expressão do ser" (CHENEY, 1954, p. 2).

Por meio da dança, não se pensa em dizer, mas ser. É verdade que, na atualidade, talvez por se observar um movimento anárquico na dança, chamado pós-moderno, há uma proliferação de discursos a propósito da dança e com base nessa dança, como se fosse antiquado e insatisfatório apreciar a dança que se faz apenas com o corpo, devendo ela sempre preceder ou suceder um discurso intelectualizado, em que mesmo o primeiro meio de comunicação não seria mais o corpo dançante, e sim o texto escrito, ou um pretexto literário. Não dizemos que a dança não possa e até mesmo deva ser pensada, estetizada, porém o que defendemos aqui é o corpo que dança, "aquele que se movimenta em formas, que emociona, que excita, que salta para o vôo, chamando a si a

força dos quatro elementos – Terra, Água, Fogo e Ar – e não elucubrações intelectivas, desligadas, dissociadas, não dialetizadas do corpo que dança” (BAUDELAIRE, 1993, p. 149).

Ao contrário do teatro, que se liga objetivamente à literatura, a ópera e o balé não precisam de um bom texto para serem obras de arte. A ópera, enquanto música, sozinha, sem encenação, é uma arte total (o libreto no qual se apoia é meramente um pretexto literário); já a dança, em termos de música, também pode ser considerada arte total, contudo como criação requer uma coreografia. Os coreógrafos da modernidade criam estabelecendo um clima mágico sugestivo que contenha ao mesmo tempo o mundo exterior e o próprio artista, abrangência essa que Baudelaire (1993, p. 149) define como “arte pura”.

Pode-se comprovar que a dança é capaz de se representar, se justificar e se compreender além do verbo. Na dança, no lugar da palavra se tem o corpo. A Tanztheater Wuppertal, apresentando no Rio de Janeiro a coreografia *Cravos*, de Pina Bausch, entremeada de textos em alemão sobre a memória de infância dos bailarinos, provocou a emoção do público pela visão de cada bailarino moldando sua história na argila umedecida do seu corpo, que, ao mudar de forma, fornecia as imagens muito antes do sentido que pudessem dizer as palavras.

A linguagem poética, por si só, não daria conta da totalidade da dança, que interpela outras faculdades e dimensões do humano: o sentido cinético, os fenômenos vibratórios e ondulatórios do corpo em movimento e de sua captação visual pelo espectador. Talvez seja esse o sentido daquilo que, em sua poética, Aristóteles chamou de mimese o ato de nos tornarmos semelhantes ao que nos é exterior.

A dança espetáculo funde-se numa relação mágica que se estabelece entre ela e o espectador. Em face do corpo dançante, interpõe-se um olhar ávido do espectador que espreita com fervor o instante requintado de receber a dádiva do outro dançante. A emoção-paixão que suscita essa arte cria um sentimento estético que desvia o real. O espectador desvia para si a dança, tentando dela se apropriar. Não é mais o racional e sim o emocional que colabora por fundar, afirmar, recriar a experiência dançada em um delírio verbal compensatório à frustração de não ser ele mesmo o seu intérprete. À imagem reflexo, imagem imaginante da dança desvendada e recebida, sucede a imagem imaginada do corpo dançante em um processo dialético de doação-negação, fundado

sobre uma relação mágica e ritual de corpo a corpo, em que a mudança se opera pela transmutação do corpo do bailarino ao corpo do não bailarino.

Dizer dança é como tomar uma sombra por prisioneira. Escritores, poetas não bailarinos reconstroem seus corpos dançantes mediante um olhar impregnado pela espera e pelo desejo de ser o outro, ou de ser como o outro, ou de fazer como o outro, isto é, de dançar.

Se a forma interna do imaginário da obra é o que importa, precisa-se de um código para se ler-ver a dança, e melhor conhecê-la. Como criar um *élan* entre o artista intérprete da obra e o espectador? Qual a palavra primeira que leva o coreógrafo a coreografar e o bailarino a dançar? Como ela se traduz? O que é o gesto?

“Na esfera da ação tudo se registra pelo gesto. Por ele, se distingue nitidamente o agir do fazer” (AGAMBEN, 1987, p. 9).

### **O coreógrafo e o processo de criação**

Quase sempre as abordagens sobre a criação na dança se constroem na valorização das condicionantes perceptivas e representacionais de sua linguagem, permanecendo imunes aos seus potenciais de fascinação poética. A intenção é de compreender a criação da dança pela reflexão dos potenciais poéticos da imaginação criadora na perspectiva da fenomenologia de Bachelard (1978; 1989; 1990; 1994). Nesse pensamento, a criação instaurar-se-ia pela ação do devaneio, espaço propiciatório da aparição das imagens poéticas, e estas continuariam a matéria primeira e indutora de toda meditação devaneante.

“Quando devaneamos sempre espacializamos” (BACHELARD, 1978, p. 144).

Segundo Bachelard (1978), o indivíduo nesse estado cria uma ambiência, um envoltório em que amaria estar, uma espacialização entre o homem e o seu mundo. Uma criação concretiza-se por meio da realidade de devaneios. A penetração do universo de um logos criador pressupõe metodologicamente o que o filósofo chama de cogitação de um “Eu poetizador” (BACHELARD, 1978, p. 20), o que pode ser compreendido como o envolvimento devaneante do nosso “Eu criador” (BACHELARD, 1978, p. 21) numa repercussão imaginária do gesto do criador.

Tomando o balé *Giselle* como narrativa poética, propõe-se a criação de uma nova obra de arte com base em três devaneios poéticos presentes na criação: a pulsação temporal, a intimidade do espaço e o ritmo e movimento do mito.

Na pulsação temporal estaria o desejo de dominar a temporalidade. Criar pela transmutação instante-espacialidade em ambiência, uma nova temporalidade. Na intimidade do espaço, estaria a provocação do desejo de penetrar na sua espessura, de dominar as densidades, de fazer brilhar, de iluminar. E, no ritmo e movimento do mito, partir para a desmitificação por intermédio da apropriação.

### **Conclusão: outra *Giselle***

A observação e meditação sobre a obra de Perrot-Coralli, com texto de Théophile Gautier, indica claramente as nuances do seu pensamento criador, no instante conhecido como "cena da loucura de *Giselle*", tais como: saturação máxima da temporalidade pela busca do instante decisivo, ordenamento geométrico da organização da imagem e condensação de fatos numa só imagem. Na busca de uma criação que reflita o instante apreendido, o olhar criador concentra-se em todos os elementos que constituem os limites do quadro instantâneo e volta-se para o seu espaço envoltório. Nesse instante surge a luz e, a partir daí, a poesia da dança se revela em sonho.

A obra proposta desmitificará o próprio conceito de dança, na medida em que trabalhará em campos intermediários, sem classificação definida, combinando colagens de gestos justapostos de maneira original. Dança, aí, não será um mero deslocar-se no espaço, num executar de saltos, giros ou arabescos.

Com base em estudos e trabalhos desenvolvidos na matéria Improvisação, foram escolhidas cinco ações – caminhar, correr, parar, sentar e levantar – para recriar a cena da loucura do balé *Giselle* como proposição de obra.

### **REFERÊNCIAS**

AGAMBEN, Giorgio. Notes sur le geste. **Traffic**, Paris, n. 1, 1987.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Brasiliense: São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

\_\_\_\_\_. **La poétique de la Rêverie**. Paris: Leutier, 1978.

BAUDELAIRE, Charles. **Obras estéticas**: filosofia da imaginação criadora. Petrópolis: Vozes, 1993.

CAMINADA, Eliana. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CHENEY, Gay. **Basic concepts in modern dance**. Nova York: Prentice Hall, 1954.

PEREIRA, Roberto. **Giselle**: o vôo traduzido – da lenda ao balé. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

# Aproximações entre António Damásio e Ernst Boesch: reflexões sobre o processo de desenvolvimento do eu-corpo por meio de processos artísticos<sup>48</sup>

Antonio Marcelino Vicenti Rodrigues<sup>49</sup>

**Resumo:** Este trabalho consiste em estabelecer aproximações entre processos de formação e (re)estruturação corporal para o trabalho da cena, a *Neurobiologia das emoções e dos sentimentos*, sob a perspectiva de António Damásio, e a *Teoria da ação simbólica*, de Ernst Boesch. Busca-se questionar e entender, por meio da conciliação e confrontação entre os pressupostos teóricos mencionados, se o realinhamento postural do corpo e sua respectiva sensibilização podem alterar os modos de o sujeito experienciar e relacionar-se consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

**Palavras-chave:** processos artísticos; (re)estruturação corporal; relação eu-outro.

## Introdução

Desde que iniciei meus estudos em teatro e dança, vi que ambos poderiam configurar-se como ferramentas de conhecimento humano e veículos exploradores e experimentadores de novas formas de o sujeito se relacionar consigo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo evidenciar a experiência estética como potencializadora do desenvolvimento humano. Busca-se refletir sobre o fato de a (re)estruturação e a sensibilização corporal por meio de processos artísticos relacionados às artes presenciais estarem para além do trabalho artístico, manifestando-se em áreas transdisciplinares e podendo ser abordadas em suas várias facetas como um processo ampliador das capacidades de conhecimento do sujeito/*performer*, seja sobre si ou sobre o outro/mundo.

## Das experiências, constatações e reflexões...

Para dar início a este diálogo, proponho que, ao pensar o trabalho corporal para as artes presenciais, é necessário ter como dois dos pontos essenciais a ser tratados a (re)estruturação e a sensibilização corporal. Isto é, faz-se preciso que o corpo depare com processos que rompam com os estados atuais sob os quais se encontra (VIANNA, 2008).

Esse é um princípio que, de acordo com minhas experiências enquanto estudante de Artes Cênicas, é fundamental para o despertar das potencialidades corporais, para o revelar de novas possibilidades comportamentais do corpo no tempo/espaço. Ora, em relação ao desenvolvimento que esses processos podem gerar no sujeito/*performer*, Vianna (2008, p. 97, grifos meus) evidencia:

À medida que tecnicamente vou mudando meus espaços, meu eixo, minha flexibilidade e equilíbrio, trabalho também minha visão de mundo, minha ótica das coisas e das pessoas. Aprender a questionar objetivamente e a observar a si mesmo são as melhores formas de aprendizado. O ato de questionar é o resultado de uma observação que provém de um distanciamento e de uma conclusão, ainda que *passageira e nunca definitiva*.

De acordo com Damásio (1996), as emoções e os sentimentos<sup>50</sup> são essenciais para que o processo cognitivo tenha seu desdobramento, visto que ambos fazem parte de uma "maquinaria fisiológica" que auxilia o desdobramento operacional e/ou racional do sujeito. Nessa medida, o sujeito projeta suas ações em direção a um futuro imprevisível e em uma linearidade temporal irreversível por meio do razoável, o qual é influenciado pelas perturbações que o outro/mundo suscita no sujeito por meio de processos afetivos. Mediante a interação eu-outro/mundo, o sujeito cria padrões de representação do factual e concreto com base nos padrões de movimento em relação ao meio ambiente. Nessa perspectiva,

as representações primordiais do corpo em ação constituiriam um enquadramento espacial e temporal, uma métrica, que poderia servir de base a todas as outras representações. A representação daquilo que construímos como um espaço com três dimensões poderia ser engendrada no cérebro com base na anatomia do corpo e nos padrões de movimento no meio ambiente. [...] *Julgo que as representações primordiais do corpo em ação desempenham um papel importante na consciência*. Proporcionariam o núcleo da representação neural do eu e, desse modo, uma referência natural para o que acontece no organismo, dentro ou fora de seus limites. A referência de base do corpo eliminaria a necessidade de atribuir a um homúnculo a produção da subjetividade. Em vez disso, *haveria estados sucessivos do organismo, cada um neuralmente representado de novo, em múltiplos mapas concertados, momento a momento, e cada um ancorando o eu que existe a cada momento* (DAMÁSIO, 1996, p. 266, grifos meus).

Com a *Teoria da ação simbólica*, Boesch traça noção semelhante à de Damásio, a de que a constituição, a manutenção e o desenvolvimento do eu são calcados na

interação do sujeito com o campo cultural no qual está inserido (SIMÃO, 2001, p. 486). Ou seja, cada sujeito experimenta o mundo de maneira particular, constituindo sua subjetividade, a qual será simbolizada ao outro/mundo por meio do ato relacional. Nessa perspectiva, "o mundo, mediado pelo outro, como campo de ação possibilita ao sujeito construir sua identidade via percepção da sua potencialidade de ação sobre esse mundo" (SAMPAIO, 2011, p. 71). Simão afirma que "*o sujeito boeschiano é um construtor simbolizador*, dando existência simbólica aos objetos, ao relacionar-se com eles" (2010, p. 72, grifos do original). Nesse sentido, ainda com base em Boesch, esclarece que "o sujeito não só constrói seu mundo, mas também experimenta ele, sujeito, suas potencialidades de ação nesse mundo, estruturando seu próprio significado como pessoa, isto é, sua identidade" (SIMÃO *apud* SAMPAIO, 2011, p. 71).

Assim, é possível dizer que quando no âmbito artístico, por meio de dinâmicas técnicas específicas, a postura corporal do sujeito é alterada e sensibilizada, há a reorganização e o reposicionamento de todos os órgãos do corpo. Estes têm de se autoadaptar a uma estrutura que lhes é própria: o corpo em sua integralidade. O corpo reestruturado e sensibilizado experiencia o mundo de forma diferente, estabelecendo, para tanto, diferentes posturas afetivo-cognitivas em relação a ele. Ora, essas posturas, que também se configuram como posturas políticas atuantes no meio cultural, manifestam-se no processo de criação artística, revelando-se por meio de propostas estéticas.

Com base nesses aspectos, pode-se considerar que processos artísticos têm a capacidade de ampliar e potencializar a percepção do sujeito em relação a si e ao outro/mundo. Nesses termos, as novas perspectivas que o sujeito constrói mediante sua relação com o outro/mundo são as responsáveis pela geração de alterações na relação que o engendra. Logo, Simão (2010, p. 83-4) aponta:

A busca por consciência nas relações eu-mundo está, assim, no centro do processo de contínua reconstrução da identidade como autotransformação. Durante a vida, o sujeito está continuamente tentando integrar, de forma coerente, as transformações em si mesmo com aquelas que ele cria e percebe no mundo, chegando eventualmente a novas sínteses em sua relação com o mundo. Essas novas sínteses – que não necessariamente 'melhores', 'mais desenvolvidas' ou 'mais complexas' que as anteriores – propõem, entretanto, novas demandas e metas para o sujeito, que tentará integrá-las em sua história pessoal de relação com o mundo, e assim por diante.

Entende-se, nesse contexto, o termo *consciência* como um processo que abrange modos de conhecimento do sujeito em relação a si e ao outro/mundo por intermédio das interações eu-outro/mundo. Essa tomada de consciência pode ser, pela prática de processos artísticos, potencializada. Propõe-se, para tanto, que essa potencialização, bem como a construção de conhecimento do eu acerca de si e do outro/mundo, se dá e tem relação direta com as particularidades e especificidades das dinâmicas técnicas que o sujeito vivencia durante o processo de criação artística.

## **Considerações finais**

Em síntese, é possível afirmar que, ao se alterar a estrutura e havendo a sensibilização do que Damásio (1996) denomina como referência de base para a representação neural do eu, corpo, se altera o modo como o sujeito experimentará o mundo e o modo como ele simbolizará suas experiências ao outro – pensemos no sujeito boeschiano. Nesse caso, as ações humanas, base para o desenvolvimento do organismo, manifestam-se por meio de bases afetivo-cognitivas, rompendo com o dualismo cartesiano, em um corpo que, ao ter sua estrutura (re)estruturada e sensibilizada – no caso destas reflexões, por intermédio de processos artísticos relacionados às artes da presença –, assume diferentes posturas políticas, as quais aparecem tanto na cultura quanto em propostas estéticas, fazendo com que nos questionemos até que ponto vida e arte se encontram em planos distintos.

## **Referências**

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAMPAIO, Juliano C. de C. **Dramaturgias consensuais: a interação verbal no ato criativo**. Dissertação (Mestrado)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SIMÃO, Livia M. Boesch's symbolic action theory in interaction. **Culture & Psychology**, v. 7, p. 485-93, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensaio dialógico: compartilhamento e diferença nas relações eu-outro**. São Paulo: Hucitec, 2010.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2008.



# A dança clássica na contemporaneidade: a educação somática como proposta pedagógica e artística

Carla Bandeira Amorim<sup>51</sup>

**Resumo:** Este artigo é resultado parcial do trabalho de conclusão de curso que se baseia em questões acerca do corpo clássico na contemporaneidade e de suas possibilidades criativas desenvolvidas por meio de uma educação autônoma e integradora de corpo e mente proposta pela educação somática.

**Palavras-chave:** dança clássica; educação somática; contemporaneidade.

## Introdução

Este texto é resultado parcial das pesquisas desenvolvidas para o trabalho de conclusão do curso de Dança, que se encontra em andamento pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). As inquietações oriundas do contato que tive com a educação somática na faculdade fizeram-me refletir sobre questões referentes aos conceitos e às ideias preconcebidos de corpo e de dança que norteavam minha prática até então.

Por meio da reverberação desta reflexão busquei entender como a dança clássica continua atual na contemporaneidade, tentando responder às questões: Por que danço balé? E, principalmente, como danço essa dança no mundo de hoje?

O objetivo de minha pesquisa é entender como a educação somática se integra à dança clássica, desenvolvendo uma proposta pedagógica e artística na contemporaneidade, e como o bailarino clássico utiliza essas informações para a construção de sua dança.

A compreensão de que a consciência corporal proveniente da educação somática gera no corpo do bailarino uma nova organização muscular e emocional, potencializando a expressividade e a criação artística, me faz acreditar na educação somática como proposta pedagógica e artística.

## Corpo clássico na contemporaneidade

O balé clássico configurou-se e reconfigurou-se ao longo do tempo, sempre marcado pelos contextos social e cultural em que se desenvolvia.

As principais questões acerca do balé clássico nos dias de hoje são referentes à maneira pela qual o corpo clássico se configura em uma técnica específica e codificada, criada em um contexto muito distante do atual, e a como sua estética e sua técnica se constroem em um contexto sociocultural e político e também em um corpo cheio de informações e estímulos, como o corpo do século XXI.

Queiroz (2010) afirma que o processo de ensino e aprendizagem da dança clássica foi historicamente construído por um treinamento corporal repetitivo, com os alunos executando, de frente para o espelho, os passos do professor, que estava sempre à frente da classe, dando as ordens do que deveria ser feito.

A contemporaneidade cada vez mais exige mais permeabilidade de técnicas por parte do bailarino, que precisa se permitir, experimentar novas informações como um meio de construir um corpo apto a desenvolver a técnica do balé.

Desse modo, inúmeras técnicas corporais e estudos somáticos passam a ser utilizados por bailarinos clássicos em busca da unidade integral de seu corpo e de sua prática, à procura de algo a mais em sua dança que não somente o trabalho físico do corpo, que alguns acreditam ser a dança clássica.

O pensamento da educação somática lança uma luz sobre o fazer em dança clássica, de modo a possibilitar o conhecimento e a autonomia do bailarino a respeito de seu próprio corpo e de sua dança.

## **O que é a educação somática**

De acordo com Camargo (2011, p. 204), a educação somática é um campo de estudo ainda recente que agrupa uma série de conhecimentos nos quais os domínios sensoriais, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se mesclam com ênfases específicas. A educação somática considera a consciência, o biológico e o meio ambiente como um todo que age em sinergia.

O termo *educação somática* abrange diversas técnicas, como a técnica de Alexander, o método Feldenkrais, o *body-mind centering* (BMC), a eutonia, a coordenação motora, o método Klaus Vianna, o *continuum*, o *ideokinesis*, entre outras. O objetivo de todas elas é permitir que o indivíduo encontre novas possibilidades de organização e de movimentos baseados em seus próprios referenciais sensoriais, valorizando sua subjetividade e suas vivências.

A pedagogia da educação somática desafia o discurso dominante da dança, que se fundamenta na autoridade incontestável do professor, pois repousa sobre o convite feito aos sujeitos para que tomem decisões por meio de experiências sensíveis nas quais reconheçam as singularidades de seus corpos.

Vianna (1990) acredita que, à medida que o bailarino trabalha, é preciso buscar a origem, a essência dos gestos, fugindo da repetição mecânica de formas vazias e pré-fabricadas, pois esse é o único modo de o trabalho resultar em uma criação original e expressiva. Fortin (2011) defende o desenvolvimento de um trabalho somático antes do trabalho de criação artística por acreditar que o primeiro, quando bem elaborado e guiado, serve de suporte para o segundo.

Desse modo, entendemos que a criação não opera por imitação ou reprodução de um original, mas sim pela interação das especificidades do bailarino com a técnica que lhe foi previamente corporificada. Sendo assim, mesmo em uma sequência antecipadamente estabelecida, o bailarino cria, fazendo acordos entre aquilo que o gesto pretendia ser e o que ele pode inaugurar no momento em que dança. É, portanto, a técnica que faz do intérprete um partícipe e não um instrumento da criação.

### **Processo pedagógico e processo criativo**

Enquanto proposta pedagógica, a educação somática oportuniza ao aluno uma organização consciente e orgânica, que resulta em uma prática corporal expressiva e com o menor gasto de energia possível, permitindo que ele se liberte do modelo do professor, de modo que possa prescindir deste, a fim de prescindir de si mesmo.

Como proposta artística, tal educação possibilita uma liberdade para a composição em dança, admitindo ao bailarino que sua expressividade seja explorada em cena por meio de relações feitas por ele mesmo, integrando suas vivências, emoções e conhecimentos.

Bardawil (2011) e Fortin (2011) afirmam a importância de se desenvolver um discurso crítico de maneira simultânea à prática, não reduzindo o ensino da dança à transmissão automática e repetitiva de vocabulários e técnicas específicas.

Monteiro (2011, p. 95) acredita que o balé pode ser apresentado ao aluno como maneira de sentir, perceber e conhecer seu corpo, para que, com base nesses conhecimentos, ele possa trabalhar a técnica de dança. Dessa forma, o balé não é

associado a um treinamento rígido imposto ao corpo e passa a ser visto como um processo individual que respeita as particularidades do bailarino, e não apenas como uma busca pelo virtuosismo, ao qual muitos profissionais reduzem seus trabalhos e seus processos formativos.

Logo, a dança clássica pode estar sempre se atualizando no corpo do bailarino, que possui autonomia para criar a maneira de realizar seu gesto, sua dança mediante a própria técnica de dança e da bagagem individual que possui.

## **Considerações parciais**

O balé na contemporaneidade, analisado mediante um olhar da educação somática, deixa de ser entendido como simples cópia de passos e gestos predeterminados, como uma técnica fechada e alienada, e passa a existir como uma possibilidade de criação e de expressão do próprio bailarino, que, por meio de códigos preestabelecidos, constrói sua narrativa e sua expressividade.

A educação somática como proposta pedagógica e artística é capaz de agregar as informações da contemporaneidade e dar sentido às vivências corporais e emocionais do indivíduo, fazendo com que as múltiplas informações da contemporaneidade se articulem em torno de um eixo bem organizado.

Com a educação somática, o corpo clássico pode se construir de maneira inteligente, experimentando, criando e se deixando permear pelo contexto em que vive. O bailarino é, portanto, um ser que possui unidade entre corpo e mente, capaz de transitar entre o academicismo e a criação.

## **Referências**

BARDAWIL, Andréa. Um avesso possível do olhar. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **O avesso do avesso do corpo**: educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011.

CAMARGO, Raquel Messias de. Escolhas que se tecem: a educação somática, o corpo e a dança. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **O avesso do avesso do corpo**: educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **O avesso do avesso do corpo**: educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011.

MONTEIRO, Zélia. A influência do trabalho de Madame Béziere no ensino do *ballet*. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, Lela. A subversão do balé. **Ensaio Geral**, Belém, v. 2, n. 4, ago./dez. 2010.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

# Tradutibilidades do balé clássico nos jogos digitais

Carlise Scalamato Duarte<sup>52</sup>

**Resumo:** Este estudo investiga as relações sistêmicas entre o balé clássico, os jogos digitais e os corpos audiovisuais e o surgimento de novos códigos que modelizam o corpo no audiovisual, com base na teoria da semiótica da cultura. Para a análise semiótica, escolheu-se como objeto de estudo o aplicativo *Pas de Ballet* (2010), para o videogame Xbox 360 com Kinect. Fundamentado na análise dos sistemas culturais, constatou-se que a dança e o jogo digital são textos independentes que, ao se relacionarem, produzem uma troca de informações (semiose), originando outro texto sistemicamente organizado por meio de novos códigos, o qual modela o corpo audiovisual próprio da cultura digital mediante a representação da dança no corpo avatar, e essa modelização do corpo constitui um código do texto balé clássico na ciberdança.

**Palavras-chave:** balé clássico; jogos digitais; ciberdança; semiótica da cultura.

O presente artigo compreende a problematização dos sistemas modelizantes de corpo produzidos nos jogos digitais de dança. Esta pesquisa tem por objetivo revisar as teorias da semiótica da cultura e, com base nelas, analisar a semiose produzida nas relações sistêmicas entre diferentes textos, para mapear os novos códigos sobre corpo, dança e jogo próprios da cultura digital e, assim, ampliar a noção de ciberdança. Este estudo integra o projeto de tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para isso, elegeu-se como objeto de estudo o jogo *Pas de Ballet* para o console Xbox 360 com Kinect. O jogo apresenta um vocabulário de passos de balé com diferentes níveis de dificuldade de execução para o jogador selecionar e reproduzir os passos por imitação. Nesse caso, o código do balé clássico é o elemento que define a natureza da mensagem, comum entre os interlocutores. Contudo, segundo Machado (2007), a tradução de sentido ocorre no processo de codificação-decodificação-recodificação do código, ou *code switching*, da dança do vídeo para o jogo digital. Ao executar as sequências coreográficas, o jogador faz parte do processo dinâmico da informação, transformando os signos da dança do repertório do balé e da dança do jogo um em relação ao outro, em processo relacional que constitui os traços de transformação dos sistemas, simultaneamente. Assim, a compreensão do código modifica-se e o indivíduo elabora outros conhecimentos sobre a imagem do corpo que dança no audiovisual e a

respeito do aparelho do videogame e das formas de interação. Depois disso, ocorre a redefinição da dança e do corpo daquele que dança.

A semiótica da cultura, conforme Machado (2003), estabeleceu-se como a ciência que estuda o mundo como linguagem, por intermédio do estudo da relação entre os diferentes sistemas de signos. O relacionamento dinâmico entre os sistemas da cultura é definido como um processo de modelização no qual a cultura é entendida como texto, e a comunicação, como processo semiótico. A autora propôs compreender a cultura como a combinação de vários sistemas de signos, cada um com codificação própria, em que a codificação se institui na relação entre esses sistemas no contexto de ampla tradição.

Machado (2008) apresenta o código como a condição da mensagem, pois transforma a mensagem num conjunto de sinais prontos para serem lidos. O conceito de código, na linguagem do Xbox 360, refere-se ao conjunto de instruções que participam da composição dos programas que garantem as operações do console. O jogo em questão é constituído por vários outros códigos. A tradução gráfica do corpo do jogador implica um processo de codificação (por meio do código gráfico) que não pode ser dissociado do processo de modelização do corpo. Todavia, o código pode ser pensado como um sistema de probabilidades da ordem do imprevisível, pois nem todas as combinações possíveis no seu repertório de instruções são utilizadas, o que prevê possibilidades combinatórias em devir.

Machado (2007) diz que, embora possa parecer que no código não haja lugar para dicotomias, é possível admitir a coexistência de diferenças nele. Para tal, considera-se que o tempo é a dimensão do espaço em que a diacronia é localizada na sincronia. Esse fato permite perceber o sistema como a conjugação de simultaneidade e de sucessões. O fluxo de relações no sistema expõe a temporalidade e permite que o signo revisitado fique visível.

Lotman (1978, p. 33), afirma: "Todo sistema que serve os fins da comunicação entre dois ou mais indivíduos pode ser definido como uma linguagem". Propõe a linguagem como algo presente na cultura e composta por mais de um código e que os processos de construção dos sentidos na cultura ocorrem pelo diálogo entre sistemas. Por isso, eles não se apresentam prontos. Em correlação, os movimentos corporais e a dança são fundamentais para entender as modelizações e os diferentes códigos que formam a memória do sistema cultural da dança. Os signos da dança são produzidos na relação de significado com a sua materialidade significativa. Portanto, a dança pode ser definida, de

acordo com Lotman (1978), como um sistema modelizante secundário, porque foi construída sobre um tipo de linguagem e não reproduz os princípios da língua natural.

Com base na análise dos sistemas culturais da dança e do jogo digital, tratamos os sistemas como textos que, ao se relacionarem, produzem uma troca de informações (semiose), originando outro texto sistemicamente organizado mediante novos códigos. Esse novo sistema modeliza o corpo audiovisual próprio da cultura digital, e essa modelização constitui o problema central da ciberdança.

Wosniak (2006) apresenta a noção de ciberdança como uma representação imagética da dança que ocorre no ambiente virtual da *web* mediada por um computador e sua tecnologia digital. A ciberdança para a teórica traz novos paradigmas para a arte na contemporaneidade, pois apresenta a desmaterialização do corpo e se fundamenta no corpo tecnológico ou corpo cibernético, instaurando uma nova identidade do corpo como extensão do corpo material do participante da ciberdança.

O texto artístico da dança, ao ser traduzido para o jogo digital, ressignifica os sistemas da dança e do jogo e cria um novo sistema da cultura do jogo digital de dança. Nesse jogo, o corpo avatar apresenta um padrão de modelização, com movimentos instituídos pelo *software* do jogo e limitados pela movimentação de suas coreografias. Esse código de movimentos dados pelo jogo é sincrônico aos sistemas da dança e do jogo, ao mesmo tempo em que é diacrônico, porque é produzido no espaço da semiosfera, na relação de trocas de informação entre eles.

## **Considerações finais**

Com base no estudo da semiótica da cultura e dos conceitos propostos por Lotman (1978; 2000), desenvolveu-se este estudo. Conclui-se que o espaço de semiose entre a dança, os jogos digitais e o corpo do jogador constitui a semiosfera da cultura do jogo digital e produz um sistema de modelização do corpo mediante a representação da dança no corpo audiovisual do avatar, como um novo código do texto da ciberdança. O avatar no código da ciberdança, no jogo digital multimídia, torna-se o principal meio de comunicação entre o corpo do jogador e as imagens da dança, além de também representar o indivíduo simbolicamente como extensão de seu corpo para o espaço virtual, porque vem a ser primordial para a interação mediada por computador. A representação gráfica do corpo do jogador, embora não seja a cópia perfeita do seu

corpo, com suas limitações e habilidades motoras, instaura sentidos cognitivos próprios da cultura da dança.

O jogo digital de balé, como linguagem, apresenta em seu código signos da dança e da cultura do jogar. Os códigos da dança são codificados pelo jogo em passos, poses e sequências de movimentos combinados às diferentes músicas do repertório do jogo. O jogo de caráter lúdico traz em si signos de brincadeira, representação, assimilação das regras necessárias para a execução da sua proposta. A troca de informação entre esses sistemas gera um novo sistema, o qual atualiza os códigos de ambos os sistemas sincronicamente e cria um novo código próprio do jogo digital de dança, diacrônico. Nesse novo código foram constatados outros sistemas culturais, tais como: a tecnologia da comunicação, que envolve aparelhos multimídias como extensões do corpo para a interação e coexistência no ambiente virtual, e os códigos da dança e dos jogos que se atualizam nos corpos audiovisuais.

## Referências

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Tradução de Maria do Carmo Vieira Raposo e Alberto Raposo. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

\_\_\_\_\_. **La semiosfera III: semiótica de las artes y de la cultura**. Tradução e seleção de Desiderio Navarro. Madri: Ediciones Frónesis Cátedra Universitat de València, 2000.

MACHADO, Irene. **Escola de semiótica: a experiência de Tártu-Moscov para o estudo da cultura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **O filme que Saussure não viu: o pensamento semiótico de Roman Jakobson**. Vinhedo: Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. (org). **Semiótica da cultura e semiosfera**. São Paulo: Annablume, 2007.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. **Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança: dança, tecnologia e comunicação**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

# A construção de uma identidade por meio da versatilidade nos corpos do Balé Teatro Guaíra

Claudio Daniel Mancuso Siqueira<sup>53</sup>

**Resumo:** Este artigo pretende discutir a construção de uma identidade por intermédio da versatilidade adquirida pelos bailarinos ao longo de sua trajetória no Balé Teatro Guaíra. Com o passar das décadas e a evolução do homem e da sociedade, cada vez mais informações estão ao nosso alcance e, como em todas as artes, a dança vem passando por transformações e novas descobertas, alterando significativamente a estética dessa linguagem. O bailarino precisa mais e mais obter conhecimento de várias técnicas, estilos e métodos para dançar e acompanhar tais transformações. Se considerarmos essa gama de informações disponíveis, poderíamos perguntar: Como o bailarino constrói sua identidade no universo da dança? Como isso reflete no seu corpo, nas suas *performances*? A versatilidade contraída pelo bailarino propiciará uma identidade própria no seu pensar-fazer dança?

**Palavras-chave:** corpo; dança; identidade móvel; versatilidade.

## Introdução

A dança é considerada por muitos estudiosos uma das primeiras manifestações artísticas, ao lado da música, surgindo como modo de expressão de emoções e sentimentos individuais e coletivos de alegria, tristeza, gratidão... Inicialmente, com uma conotação ritual sagrada e mística, como maneira de celebrar a vida, a fertilidade, a saúde e a força, e mais tarde vista como obra artística, em que a estética era o fator preponderante ao ostentar riquezas, diferenças étnicas, estabelecendo e legitimando formas de poder.

Para o estudo dessa construção de identidade por meio da versatilidade dos corpos do Balé Teatro Guaíra, é preciso antes abordar o significado do termo *versatilidade*, que, segundo o Moderno Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, designa o estado que vem de qualidade ou caráter de versátil, o qual por sua vez tem o significado de se mover facilmente, sempre estando em movimento, aberto a mudanças, sendo variável. "Diz-se de quem possui qualidades múltiplas e variadas num determinado gênero de atividades: artista versátil. Atleta versátil" (DICIONÁRIO MICHAELIS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2010). Usa-se, portanto, neste estudo o termo *versátil* para enfatizar a mescla de linguagens, técnicas, métodos de dança que, sendo próximos ou muito diferentes,

inúmeras vezes acabam juntos, complementando-se e construindo a identidade específica e marcante do Balé Teatro Guaíra, caracterizada pela técnica de dança clássica como base que dá suporte para as mais variadas obras criadas ao longo dos anos.

Outro termo importante a ser identificado é o de *identidade móvel*. Segundo o Dicionário Michaelis (2010), *identidade* é a união de características próprias de um indivíduo considerada exclusiva quando da necessidade de ele ser reconhecido, e *móvel* consiste no que não está fixo, podendo mover-se por um motivo de ação qualquer. Dessa forma, a *identidade móvel* é o que permite a versatilidade para que se consiga transitar pelas diversas linguagens, sem perder, porém, suas características pessoais.

### **Sobre as identidades: entre a fixidez e a mobilidade contemporânea**

Na contemporaneidade da dança, pode ser entendido que exista uma identidade móvel e não fixa. Com isso, tem-se mostrado necessário possuir equilíbrio e, ao mesmo tempo, versatilidade, diversidade de opções e estar aberto a muitas possibilidades para construção de um corpo móvel e não fixo.

Hall, um dos mais importantes estudiosos sociais da Inglaterra, cita:

Novas identidades estão surgindo, deixando o indivíduo moderno fragmentado. A crise de identidade faz parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. II).

Essa crise de identidade pontuada pelo autor sugere que todo processo de mudança pode gerar conflitos internos. Da mesma forma que a dança é constantemente transformada, um corpo que transita por algo diferente pode, num primeiro momento, sentir-se desconfortável, porém esse processo é bastante importante e necessário para que esse bailarino inicie sua caminhada na construção de uma identidade, seja ela individual ou coletiva.

Hall (2006) afiança que a pós-modernidade está aí para que estejamos o tempo todo atualizando informações, negociando o que fica, o que vai embora e o que se deve recuperar depois.

Contudo a construção por uma identidade sempre existiu. Banes (1987) já afirmava que o balé clássico, com suas vestimentas e seus movimentos leves e graciosos, ocultava

o esforço real da bailarina. Já na dança moderna, com os pés descalços, buscava-se maior contato com a terra. Posteriormente, a dança pós-moderna trouxe o tênis, mantendo distância da terra, mas garantindo o conforto e a firmeza dos pés no chão.

Um corpo inteligente é um corpo que consegue se adaptar aos mais diversos estímulos e necessidades, ao mesmo tempo que não se prende a nenhuma receita ou fórmula pré-estabelecida, orientando-se pelas mais diferentes emoções e pela percepção consciente dessas sensações (VIANNA, 1990, p. 113-114).

No entanto, para se tornar um corpo inteligente é preciso, também, por muitas vezes, seguir algumas regras, receitas e mesmo utilizar formas preestabelecidas para encontrar outros caminhos visando suprir suas necessidades e, dessa maneira, criar suas próprias fórmulas.

Já Fahlbusch (1990) lembra que o estudo da técnica de dança é fundamental. Nele se inclui a prática de exercícios variados para controles específicos, com o objetivo de um crescimento progressivo da eficiência, enriquecendo o vocabulário corporal do bailarino.

Quando é trabalhada uma determinada técnica ou método (técnica de dança moderna, improvisação de contato, pilates, entre outros) no Balé Teatro Guáira que não seja a técnica de dança clássica, não seria aconselhável jogar fora por completo a dança clássica. Isso não significa que uma coreografia que exija o oposto da dança clássica seja realizada de maneira clássica, mas sim que se estará naquele momento desenvolvendo outro tipo de trabalho que não precise, necessariamente, da técnica de dança clássica. Assim, o bailarino pode construir sua característica própria em cada coreografia sem deixar que os outros métodos e técnicas atrapalhem o estilo coreográfico e sem que estas deixem de existir dentro de cada bailarino, pois estarão presentes de alguma forma. O público poderá ver um trabalho contemporâneo e um trabalho clássico, com corpos diferentes e versáteis.

Para cada um dos trabalhos diferentes feitos, é utilizado um tipo de informação, com outras técnicas e métodos sempre trazendo prerrequisitos e auxiliando de alguma forma. Isso ocorre porque, quando os bailarinos são exigidos para dançar outra coreografia que necessite da técnica, estarão voltando a uma base, acessando-a novamente acrescida de novas informações, as quais também ajudarão na construção e na execução dos movimentos.

Hall (2006) aponta três concepções de identidade: a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno, as quais auxiliarão a compreender a questão da mobilidade, da transitoriedade e da dinâmica fluida das relações entre construção e transformação constante da identidade na contemporaneidade nos corpos do Balé Teatro Guaíra.

O sujeito do iluminismo possuía uma concepção individualista, centrada e unificada, e tinha também capacidades de razão, de consciência e de ação desde o nascimento, as quais em sua essência permaneciam imutáveis durante toda a vida, caracterizando assim cada indivíduo. Na dança, a relação faz-se com o bailarino caracterizado por dançar apenas um estilo de dança, ficando, portanto, muito visíveis suas características e seu modo de dançar, porém deixando de explorar outras possibilidades ao longo da vida, para explorar apenas uma forma própria e única de ser, sendo um sujeito bem vivido e que possuía uma identidade unificada e estável.

O sujeito sociológico retratava a crescente complexidade do mundo moderno, a interação do indivíduo com a sociedade.

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. [...] A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior e o exterior" – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p. 11-12).

Essa concepção na dança relaciona-se com as mudanças próprias dos indivíduos em acompanhar as mudanças sociais e a evolução natural do homem e da sociedade, em que apenas uma forma de expressão não supre as necessidades de um meio social, cultural e político. Passando a haver cada vez mais interação e socialização entre as pessoas e os meios, surgiu a necessidade de se desenvolver novas habilidades ou de encontrar outras que mais se identificassem e que estariam mais de acordo com suas afinidades.

Porém, conforme essas novas habilidades, foi-se criando uma dupla identidade e ainda outras muitas identidades, ficando o sujeito fragmentado, tornando-o cada vez mais

provisório, variável e até mesmo problemático. Apareceu, assim, o sujeito pós-moderno, que não possui identidade fixa, essencial ou permanente.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2006, p. 13).

Com isso, é evidente na dança, nos dias de hoje e no Balé Teatro Guaíra a necessidade de contar com bailarinos versáteis, abertos a mudanças e que detenham qualidades múltiplas, de modo a suprir a carência de um repertório de coreografias dos mais variados estilos, atuando com coreógrafos e pensamentos distintos de dança, mostrando diferentes habilidades técnicas e artísticas para os mais variados tipos de público de uma sociedade diversificada, proporcionando a ela assistir a todo tipo de dança e apreciar não apenas os maiores clássicos já criados, mas também as novas tendências coreográficas que o mundo contemporâneo vive a transformar.

São inúmeras as maneiras de se conhecer e explorar a dança com o corpo e o corpo para a dança. A carga horária para o desenvolvimento de um trabalho conta muito, pois demanda tempo para que ocorram aulas diversas, pesquisa coreográfica e de movimentos, pesquisa de personagens e interpretação, conscientização do corpo, relação com o espaço e o grupo. Além disso, é preciso ainda ter disciplina e dedicação, afinal se trabalha com o uso máximo de esforço do corpo com repetições, resistência, força, e o bailarino deverá saber usar até mesmo o cansaço a seu favor, explorando-o e aprendendo a realizar os movimentos de outra maneira sem correr riscos maiores de sofrer lesões que podem afastá-lo dias ou meses do palco.

Cada coreógrafo possui uma forma de pensamento sobre dança, podendo ser próxima ou completamente diferente umas das outras. Por isso, cada um deles que passa a atuar no Balé Teatro Guaíra exige e leva informações que colaboram e fazem com que os bailarinos relacionem as informações corporais prévias com o trabalho que está sendo desenvolvido no momento, ou ainda complementem outro trabalho que já faça parte do repertório, o que sempre estará ajudando na construção das obras e na manutenção e evolução das coreografias e *performances* desenvolvidas nas apresentações.

## **Balé Teatro Guaíra: identificando linguagens (estilos) corporais**

Entre todas as linguagens que formaram e formam a identidade do Balé Teatro Guaíra, foram mapeadas e recortadas, para efeitos de investigação científica, três delas, nas quais houve maior identificação e aproximação do intérprete, acreditando ser coerente com a construção da própria identidade como bailarino por meio da versatilidade dos corpos do Balé Teatro Guaíra.

São as linguagens coreográficas que fundamentam as três obras: *O Quebra-nozes*, *Morningdog/Dancingday/Piggynight* e *Romeu e Julieta*, que foram escolhidas por se tratar de trabalhos de grande identificação pessoal e por terem sido processos intensos de pesquisa e preparação corporal.

*O Quebra-nozes*, por se tratar de técnica de dança clássica e ser considerado um dos grandes balés de repertório tradicional (aqueles que foram consagrados pelas montagens e remontagens sucessivas e que fazem parte do acervo de grandes companhias de dança no mundo todo), muitas vezes é visto como mera reprodução de movimentos. Porém, quando se trabalha em um processo de remontagem de um balé de repertório, é preciso fazer inicialmente uma pesquisa não somente histórica, mas também da movimentação e de como encontrar caminhos e soluções para, por meio do corpo e da própria experiência, conferir uma característica única e particular àquela personagem. Essa pesquisa é que fará com que o bailarino deixe de ser um mero reprodutor de movimentos e se torne um intérprete, um artista.

Em *Morningdog/Dancingday/Piggynight*, para o Balé Teatro Guaíra, David Zambrano<sup>54</sup> trabalhou com a técnica de improvisação desenvolvida por ele chamada *Flying Low Dance Technique* (técnica de voar baixo). Seus trabalhos envolvem desde coreografias estabelecidas a improvisações estruturadas ou puras. Zambrano vê a improvisação como uma arte e a coreografia como um veículo para desenvolver ainda mais seu trabalho em improvisação. Sua improvisação está ligada à arte como uma troca cultural, desenvolvendo o processo criativo em um mundo sem fronteiras.

Durante esse processo foram trabalhados as espirais, o olhar e a relação com o espaço, com o outro e com o próprio corpo. A conexão do corpo com o ambiente é muito importante.

*O principal foco é a composição de grupo, criando uma dança que é ao mesmo tempo revitalizadora e reveladora. É uma massa de movimento constantemente se interconectando um com outro e com todo o ambiente onde a dança acontece. Os bailarinos estão sempre indo a algum lugar como um cardume de peixes ou uma revoada de pássaros (ZAMBRANO, 2006).*

Zambrano estava interessado em trabalhar com 15 pessoas dançando ao mesmo tempo em um único espaço, onde os movimentos eram executados à medida que os bailarinos se relacionavam com o resto do grupo e com o ambiente constantemente, movendo-se juntos, passando através, embaixo, em cima e em volta um do outro.

Esse trabalho exigiu uma resistência física muito grande, mais intensa do que algumas já vivenciadas anteriormente na técnica de dança clássica. Foram descobertos novas informações e diferentes acessos aos saltos, giros, quedas, equilíbrios, sustentações, desequilíbrios, verticalização, contatos e trabalhos de solo (chão), auxiliando, dessa forma, possivelmente na construção de corpos versáteis e na manutenção da identidade sempre móvel e atualizada do Balé Teatro Guaíra.

A partir daí foi observado o quanto cada vivência poderia interferir e colaborar na construção de outro trabalho, e quando o Balé Teatro Guaíra teve a oportunidade de trabalhar com o coreógrafo Luiz Fernando Bongiovanni<sup>55</sup>, especificamente em *Romeu e Julieta*, isso se confirmou.

Bongiovanni trouxe para a companhia a técnica de improvisação e criação coreográfica chamada *Improvisation Technologies*, que é uma escola de dança digital que mostra as técnicas de improvisação de William Forsythe<sup>56</sup>, em um ensino básico delineado por sequências de movimentos e figuras. O movimento físico e sua relação com o espaço podem ser percebidos rapidamente em diferentes caminhos.

Os trabalhos de Forsythe com a dança estão voltados para uma busca de reorientação de um novo caminho da prática de balé clássico, usando a investigação coreográfica como um princípio fundamental para a organização da dança. Desenhando formas imaginárias no ar, Forsythe percorre caminhos direcionados por seus dedos mediante uma complicada geometria.

Eu começo imaginando linhas no espaço que podem ser curvas, lançadas, torcidas, movendo de um ponto por essa linha, que está em um plano e possui um volume, sendo capaz de visualizar um espaço geométrico composto por pontos que são interconectados, produzindo infinitudes de movimentos e posições. A partir disso pode começar a fazer um "catálogo" do que o corpo é capaz de fazer e, para cada novo pedaço coreografado é

possível desenvolver uma nova série de procedimentos. Alguns coreógrafos criam suas danças por impulsos emocionais enquanto outros como Balanchine tem como ponto de partida a música (FORSYTHE, 1999, p. 1).

Esse método de coreografar auxilia no desenvolvimento de criatividade para se buscar diversas possibilidades para coreografar, fazendo com que o bailarino saia do lugar comum e já conhecido, procurando novos acessos e formas, sejam eles imaginários ou concretos, resultando em novas experiências corporais.

Em outro trabalho do Balé Teatro Guaíra realizado antes dos três já mencionados, *O grande circo místico*, coreografado por Luis Arrieta, observou-se que a parte de resistência e interpretação vivenciada forneceu suporte à energia experimentada com David Zambrano, e a precisão, respiração, clareza de movimentos nas qualidades e dinâmicas diferentes que a técnica clássica proporcionou ao longo dos anos fizeram com que fosse encontrado um caminho na construção de personagens como Teobaldo, Benvolio e Romeu, mais recentemente edificadas na obra *Romeu e Julieta*.

Sem dúvida foi um grande desafio, tanto para o coreógrafo como para os bailarinos, pois além de a técnica de dança clássica ser essencial para a obra, a desenvoltura do corpo contemporâneo, a mobilidade articular, a resistência cardiorrespiratória e muscular, a interpretação das personagens, a leveza dos movimentos e a brutalidade, em outros momentos, foram essenciais durante os oito meses de trabalho.

## **Considerações finais**

Durante os anos de sua formação o bailarino é influenciado pelas mais variadas técnicas e estilos de dança, bem como por diferentes métodos corporais que lhe proporcionam inúmeras possibilidades de expressar-se por meio da dança. Sabendo fazer uso efetivo dessa ferramenta, o artista depara com a oportunidade de enriquecer sua movimentação corporal e, conseqüentemente, alterar de forma significativa o resultado final de sua *performance*.

Um bailarino capaz de transitar por essas diversas possibilidades e dialogar com elas poderá somar sua experiência pessoal à identidade de uma companhia de dança, enriquecendo o espetáculo e sua relação com o público.

Talvez seja possível dizer que um bailarino está em outro patamar de maturidade e consciência corporal quando percebe a necessidade desse corpo mais aberto e disponível a novas experiências.

A opção por esta pesquisa para o trabalho de conclusão de curso surgiu com a intenção de teorizar tal vivência e também despertar em outros bailarinos o desejo de se permitir transitar por novos caminhos, defrontando-se com desafios diversos e, com base na versatilidade adquirida, construir sua própria identidade no pensar-fazer dança.

## Referências

BALÉ TEATRO GUAÍRA. **Histórico**. Disponível em: <[http://www.tguaira.pr.gov.br/tguaira/modules/conteudo\\_danca\\_bale/conteudo\\_danca\\_bale.php?conteudo\\_danca\\_bale=2](http://www.tguaira.pr.gov.br/tguaira/modules/conteudo_danca_bale/conteudo_danca_bale.php?conteudo_danca_bale=2)>. Acesso em: 10 maio 2010.

BANES, Sally. **Terpsichore in sneakers**. Middletown: Wesleyan University, 1987.

DICIONÁRIO MICHAELIS DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Identidade**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=identidade>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

DOWNIE, Marc; ESHKAR, Shelley; KAISER, Paul. **The OpenEnded Group**. Dance geometry (Forsythe). Disponível em: <<http://openendedgroup.com/index.php/publications/conversations/forsythe/>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

FAHLBUSCH, H. **Dança moderna-contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FORSYTHE, William. Dance geometry (Forsythe). **Performance Research**, v. 4, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://openendedgroup.com/index.php/publications/conversations/forsythe/>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

FOX, Doug. **Dancing into the future**. 2009. Disponível em: <<http://greatdance.com/thekineticinterface/2009/01/visualizing-movement-wint-will>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SAUP, Michael; ZIEGLER, Christian. **Works by William Forsythe**. Disponível em: <<http://www.medienkunstnetz.de/works/improvisation-technologies/>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

ZAMBRANO, David. **David Zambrano**: entrevista [26 jun. 2006]. Entrevistador: Claudio Daniel Mancuso Siqueira. 26 jun. 2006.

# O balé na formação de licenciados em Dança

Maiara Moraes Gonçalves<sup>57</sup>

Daniela Llopart Castro<sup>58</sup>

Silvia Susana Wolff<sup>59</sup>

**Resumo:** O presente trabalho busca relatar a pesquisa de conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Dança, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O objetivo deste artigo é identificar no espaço acadêmico dos cursos de dança do Rio Grande do Sul se há transformações e adaptações do método de ensino do balé. O referencial teórico está dividido em dois eixos: metodologias de ensino do balé e formação do professor-artista. Esta é uma pesquisa descritiva com características quantitativas e qualitativas, baseada em entrevistas com professores, questionários com alunos e observações de aulas. A coleta está sendo realizada para posterior análise qualitativa dos dados encontrados. Como resultados parciais, vimos que existem mudanças nos métodos de ensino do balé para o desenvolvimento no ambiente acadêmico, entretanto é necessário concluir a investigação para aprofundar as reflexões sobre a temática.

**Palavras-chave:** balé; ensino; formação de licenciados.

Esta pesquisa é vinculada ao trabalho de conclusão de curso desenvolvido na graduação do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a qual se encontra em fase de coleta e análise dos dados. Inicialmente intitulada “O ensino de balé nos cursos de licenciatura em dança no RS”, busca-se uma reflexão sobre a inserção do ensino de balé na formação de licenciados em Dança. Além disso, propõe-se a responder quais são as transformações necessárias ao método tradicional do balé para que este seja desenvolvido na formação de licenciados em Dança nas universidades do Rio Grande do Sul.

O objetivo principal deste estudo é identificar no espaço acadêmico dos cursos de dança do Rio Grande do Sul se há transformações e adaptações do método de ensino do balé. Os objetivos específicos são: conhecer o ensino do balé nos cursos de licenciatura em Dança do mencionado estado; descrever as possíveis mudanças em seu ensino para sua inserção nos cursos citados; e identificar que outros saberes estão relacionados a essas adaptações.

O balé tem origem ainda contraditória e inexata. Conforme Wolff (2010), seu início ocorreu na corte francesa, por volta dos séculos XVI e XVII, e surgiu por meio das danças

de corte que eram dançadas para a rainha. O cenário da dança foi se modificando a partir do período moderno e o balé passou por pequenas mudanças.

No Brasil, o balé apareceu em meados do século XX, tendo sua repercussão por intermédio de grandes nomes, como Maria Olenewa e Tatiana Leskova, que vieram para o Brasil em meados da década de 1940 em turnê dos balés russos. O balé difundiu-se de forma que virou hábito, sendo trazido pelos europeus. Aqueles que tinham melhor situação financeira matriculavam seus filhos em escolas de balé, que começaram a existir pelo país inteiro.

“No Rio Grande do Sul tivemos grande colonização judaica, alemã e italiana. Estes imigrantes, que vieram para o Brasil entre final do século XIX e início do século XX, trouxeram consigo o hábito da inclusão da prática artística na educação” (WOLFF, 2010, p. 26).

Com toda a evolução e difusão pelo mundo, o balé modificou sua estrutura inicial, porém é importante ressaltar que isso aconteceu sobretudo nas formas de compor novas coreografias, e não tanto nas aulas propriamente ditas, que continuavam apresentando as estruturas tradicionais. Após a instauração de um método de ensino do balé, os princípios seguiram os mesmos difundidos por diversos países através dos séculos. Suaves, lentas e poucas transformações ocorreram na maneira de ensinar, e, por consequência, em inúmeros espaços ainda se vê o ensino sendo conduzido praticamente do mesmo modo que se consolidou.

Nessa perspectiva, faz-se importante entender quais são os princípios que ainda podem estar norteando os métodos de ensino do balé. A compreensão da estrutura física do corpo do bailarino é sem dúvida uma concepção existente no ensino dessa técnica. Wosien (2000) afirma que em rigor as aulas de balé se baseiam na compreensão profunda das funções do corpo humano e de suas articulações.

Ao olhar o balé como uma técnica codificada, é possível encontrar determinados padrões de ensino. Essa padronização dá origem às chamadas escolas. Conforme Caminada (2008, p. 7), “pode-se definir escola, no sentido artístico, como determinada concepção técnica e estética de Arte seguida de vários artistas, ao mesmo tempo”. Entre as mais conhecidas e difundidas pelo mundo, existem as seguintes escolas: italiana, francesa, russa, dinamarquesa, inglesa, americana e cubana. Cada uma delas se apropria de métodos específicos que as fundamentam.

Muitas vezes o que é visto são os métodos e as metodologias sendo usados como receitas de bolo, sem ser levado em consideração o contexto do aluno. “Pelo fato do balé ter uma metodologia rígida e sistematizada, inúmeras vezes, os professores se tornam rígidos demais” (AGOSTINI, 2010, p. 151).

Observa-se então que os princípios já estabelecidos foram de suma importância para a constituição dessa técnica, e muitos deles ainda são essenciais para que se esteja de fato trabalhando a técnica em sua mais pura origem. Porém é necessário que se compreenda o contexto atual e ele seja respeitado, conforme o espaço e os indivíduos, as especificidades do ensino para determinados grupos.

Embora existam métodos já instituídos, ou seja, já está predeterminada a conduta a ser tomada em uma aula de balé, é significativo que se crie e inove no sentido de metodologia a ser adotada. De acordo com Aragão (1997, p. 149), “o fator determinante para o êxito de um professor, ao realizar seu ofício, está na metodologia usada por ele, muito mais do que no método adotado”.

O balé é uma técnica que ainda está bastante amarrada a questões como a disciplina excessiva, as repetições até se chegar à perfeição e o virtuosismo. Grande parte das pessoas que praticam balé em espaços não formais objetiva alcançar à perfeição. Seria essa a proposta de ensino do balé na universidade? E ainda para graduandos de uma licenciatura em Dança? Mas, então, com que finalidade ensinar balé na universidade? Ou ainda, o que cabe ensinar para esse público? E, principalmente, como ensinar? As metodologias que vem sendo empregadas para o ensino da dança podem auxiliar a responder, ou pelo menos a refletir sobre as questões citadas.

Já se tornou um hábito cultural a iniciação de professores de balé decorrente das experiências como aluno. Em outras palavras, o que é visto na maioria das vezes são professores que começaram a dar aula enquanto ainda alunos, geralmente para turmas de crianças e com o intuito de bancar as despesas de seus estudos de balé. Ainda é comum que os mestres de balé tenham formação informal, realizada nas academias e escolas, construída por alguns anos de experiência. Referindo-se às ideias de Strazzacappa e Morandi (2006, p. 92), “no Brasil ainda é comum ocorrer de adolescentes que se destacam como bailarinas serem convidadas pelas academias, ou escolas de dança, para ensinar as turmas menores”.

Esta é uma pesquisa descritiva, com características quantitativas e qualitativas. Segundo Gil (1994, p. 45), esse tipo de pesquisa “tem como objetivo primordial a

descrição das características de determinado fenômeno”. Os sujeitos desta pesquisa são os professores e os alunos das disciplinas que abordam o balé e suas especificidades, aqueles que compõem o ensino de balé nos cursos de licenciatura em Dança no Rio Grande do Sul.

Já foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras, e como resultados iniciais salienta-se que todas elas já tinham experiência anterior com a técnica. As docentes consideram que não utilizam apenas métodos tradicionais de ensino do balé e ainda se apropriam da educação somática como outro saber agregado às suas aulas.

Com 20% dos alunos de três turmas, foi aplicado um questionário semiestruturado que trouxe como resultados parciais a importância das aulas de balé na universidade com unanimidade. Além disso, os únicos dois alunos que não possuem experiência prévia na técnica acreditam que a formação universitária em Dança os possibilita a desenvolver a docência no ensino de balé. Por sua vez, os outros oito que tiveram vivências anteriores pensam que não é possível somente com a formação acadêmica ministrarem aulas de balé ao saírem do curso.

Além dos dois instrumentos citados, foram feitas observações nas aulas com o intuito de conhecer o contexto delas e verificar as possíveis transformações. Com base nos dados coletados, com o auxílio dos teóricos que escrevem a propósito dos assuntos tratados, haverá subsídios para investigar qualitativamente a prática efetiva de aulas de balé nos cursos de licenciatura em Dança.

Fundamentando-se nos resultados parciais, o estudo mostra que existem mudanças nos métodos de ensino do balé para o desenvolvimento no ambiente acadêmico, entretanto é necessário concluir a pesquisa para aprofundar as reflexões a respeito da temática.

## Referências

AGOSTINI, Bárbara Raquel. **Ballet clássico**: preparação física, aspectos cinesiológicos, metodologia e desenvolvimento motor. Várzea Paulista: Fontoura, 2010.

ARAGÃO, Vera. Reflexões sobre o ensino do balé clássico. *In*: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia. **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: Editora UniverCidade, 1997. p. 149-158.

CAMINADA, Eliana. **Considerações sobre o ensino do ballet clássico**. [S.l.: s.n.], 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

WOLFF, Silvia Susana. **Momento de transição:** em busca de uma nova "eu" dança. 127 f. Tese (Doutorado)–Programa de Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WOSIEN, Bernhard. **Dança:** um caminho para a totalidade. São Paulo: Triom, 2000.

# Dança multilíngue: clássica e contemporânea

Jussara Janning Xavier<sup>60</sup>

**Resumo:** A univocidade do termo *dança contemporânea* não serve para indicar a existência de uma única e mesma dança, com formas comuns, mas, em vez disso, auxilia a apontar a realidade de danças diferentes, disjuntas e divergentes. O que se diz (a dança contemporânea) pode ser o mesmo para tudo aquilo de que se diz (cada dança contemporânea), porém aquilo de que se diz (aquilo que ocorre) nunca será o mesmo. Nesse âmbito, a dança clássica subsiste e confere singularidade a criações diversas. Trata-se de um trecho da tese de doutorado intitulada *Acontecimentos de dança: corporeidades e teatralidades contemporâneas*, realizada no Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Florianópolis, no ano de 2012, sob orientação da professora Doutora Sandra Meyer Nunes.

**Palavras-chave:** balé clássico; dança; criadores contemporâneos.

O contemporâneo na dança reflete uma visão particular de mundo e não se restringe a um único modo de composição no corpo e na cena, tampouco carrega a missão unívoca de negar uma técnica ou movimento artístico qualquer. Ocupa-se em perguntar, conhecer e escolher. Tal liberdade criativa permite a apropriação da poética etérea da dança clássica, a qualidade expressionista da dança moderna, a variedade das danças populares, de salão e de rua, até o uso de gestos cotidianos e a própria recusa do movimento enunciada pela dança pós-moderna americana nos anos 1960. A função conservada refere-se à de questionar, e mesmo demolir, suas próprias categorias de enunciação e elementos compositivos. Desfazer a si mesma. Não cansa de interrogar e criticar seus contextos: arte e vida. Localizada num território sem leis fixas, modelos ou convenções imutáveis, a dança contemporânea desenha linhas que, antes de dividir, apontam outros caminhos de pesquisa e significação.

A história passada inventa outras histórias por meio de conexões, passagens e ressurgimentos. Ser contemporâneo é relativo não somente a um agora, mas a todo instante e, assim, reporta também ao passado. Está naquele que intercala e liga de modo notável os diferentes tempos, que cita a história pela exigência de transformá-la. Sobre essa especial relação com o passado, explica Agamben (2009, p. 69):

De fato, a contemporaneidade se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser

contemporâneo. Arcaico significa: próximo da *arké*, isto é, da origem. Mas a origem não está situada apenas num passado cronológico: ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste, como o embrião continua a agir nos tecidos do organismo maduro e a criança na vida psíquica do adulto. A distância – e, ao mesmo tempo, a proximidade – que define a contemporaneidade tem o seu fundamento nessa proximidade com a origem, que em nenhum ponto pulsa com mais força do que no presente.

Era uma vez o balé<sup>61</sup>. Era? Esse sistema técnico reconhecido por tantos como antiquado permanece vivo e é reinventado em criações contemporâneas de importantes grupos como La La La Human Steps (fundado em Montreal, Canadá, 1980) e Grupo Corpo (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1975). Édouard Lock, diretor e coreógrafo de La La La Human Steps em 2002, alimenta um tipo de investigação em dança que vai além de classificações. O uso de sapatilhas de pontas é explorado em combinações de giros e gestos cotidianos realizados em velocidade extrema. Lock transparece uma fascinação pelo balé ao utilizar as pontas como ferramenta para destacar a plasticidade do corpo idealizado pela estética do balé: alto, magro, esguio, alongado, virtuoso. A perfeição e verticalidade da dança clássica articulam-se em composições complexas que desafiam os limites físicos dos bailarinos. O resultado é uma experiência de vertigem. Não à toa, além das classes de balé, os bailarinos da companhia preparam-se com aulas de boxe para ganhar maior resistência, precisão e controle nos movimentos, conquistar um corpo ágil e inteligente, em estado de alerta permanente. Ao estudar as possibilidades criativas produzidas por corpos que fazem simultaneamente balé e boxe, Lock efetua conexões inéditas e explora polifonias sensoriais. Pensa a mobilidade na relação de diferentes sistemas e, assim, propõe uma dança heterogênea, a qual marca a percepção de multiplicidades.

A movimentação típica nos espetáculos do Grupo Corpo, assinados pelo coreógrafo Rodrigo Pederneiras, encadeia sequências que exploram regras e elementos do balé. Um balé que aparece em cena bastante modificado, pois de tanto misturar

o mesmo material (o balé clássico enquanto técnica) se transformou num novo material. Foi imantado com ângulos perigosos, e nele floraram requebros e molejos. Mais ainda: a narrativa típica daquela língua importada entrou em convulsão. Dos seus soluços, irromperam novas gramáticas (KATZ *et al.*, 1995, p. 23).

Trata-se afinal de um balé que não sobrevive fora de uma exigência constante de autorrenovação, de conversão em outro, ainda que permanecendo ele mesmo. Nesse grupo, os movimentos do corpo ganham amplitude numa continuidade de balanços e arqueamentos, giros e saltos, executados de forma leve, sensível e delicada de tal modo que, para o espectador, tudo parece muito fácil de ser realizado. Pederneiras toma a bacia como centro do corpo, explorando seu gingado em arranjos complexos e refinados. Seus trabalhos têm caráter de celebração e traduzem-se na junção de uma poética clássica (em sua busca de se manter impecável e precisa) e contemporânea (ambígua por excelência). Aqui, corpo é o nome que designa tal união.

Impossível não lembrar o coreógrafo americano William Forsythe, fortemente reconhecido pela reorientação que deu ao balé. Ao entender o balé como língua viva e, portanto, como fala que não pode ser dita sempre da mesma maneira, Forsythe explorou possibilidades de combinação e deslocamento da linguagem do balé, conectando-o com outras formas de arte e campos do conhecimento com base numa perspectiva contemporânea. Em entrevista para a crítica Ana Francisca Ponzio, o coreógrafo declarou que “o vocabulário clássico jamais será velho. É a sua escritura que pode ficar datada. [...] A desestruturação da linguagem clássica permite obter possibilidades inauditas ocultadas pela abordagem tradicional do balé” (PONZIO, 2003, p. 68). Forsythe reforça a mecânica articulada do corpo, desmembrando suas partes para compor um vocabulário de fragmentos e quebras, que “eleva os membros individuais do corpo acima de sua totalidade constitutiva” (LEHMANN, 2007, p. 340).

Forsythe encontrou no balé um sistema aberto a múltiplas análises e interrogou sistematicamente os aspectos relacionados aos seus modos de encenação, como música, luz, figurino, coreografia e movimento. Se por um lado o relacionamento com o balé constitui a pedra angular de seu trabalho, Forsythe recusa-se a manter o domínio do balé distante e separado de quaisquer outros âmbitos. Para o coreógrafo, qualquer possibilidade (ideia, objeto, equação matemática, geografia, teoria, filme etc.) é fonte de movimento, ao mesmo tempo em que o corpo é espaço potencial para dissolução de quaisquer fronteiras (a separação entre balé e outras danças, por exemplo). Sua visão é a de que a dança consiste num ato de inclusão no mundo, e não de desligamento. A dança é meio para evidenciar diferenças, para aprender a olhar.

Valendo-se das teorias de Rudolf Laban (1879-1958), particularmente dos estudos da corêutica e da noção espacial de cinesfera<sup>62</sup>, Forsythe desenvolveu tecnologias para o

improvisado na linguagem que lhe era familiar: o balé. Portanto, aproveitou o conhecimento que estava em seu corpo e nos corpos dos bailarinos com quem trabalhava. E, ainda, rompeu com a unidade, linearidade e verticalidade – qualidades tão caras aos movimentos de balé. O resultado foi a expansão de seu vocabulário criativo. O coreógrafo alia o rigoroso controle técnico que governa o mundo do balé a orientações corporais específicas e parâmetros desestabilizadores (como a incorporação de tarefas para improvisação, provocação da perda de equilíbrio, queda). Suas estratégias de composição incluem operações variadas, como a exploração das regras e dos limites de diferentes categorias de jogos: competição, acaso, expressão (mímica e disfarce) e de vertigem (GILPIN, 2011). Seu trabalho pode ter uma organização clássica, a exemplo da obra *One flat thing, reproduced* (2000). Em suas palavras:

Eu comecei a pensar: 'O que é contraponto?'. E eu cheguei à solução para essa peça, senão para a eternidade – que é o tipo de alinhamento no tempo... *One flat thing, reproduced* pode ser considerada um exemplo de organização clássica... (funciona perfeitamente se você a ajusta a Bach). Mas ela não usa, ou exclui, algumas das referências históricas (sapatilhas de ponta, certo tipo de música, uma técnica historicamente específica) que indiquem classicismo. Não é balé, mas em certo sentido é clássica. Uma ideia de um domínio pode existir em outro e prosperar tão bem, mas de forma diferente. Algo tão fundamental para o balé e para a música clássica sobrevive como contraponto em meu trabalho de forma traduzida, mesmo que eu opte por não utilizar outros elementos associados<sup>63</sup> (FORSYTHE *apud* SULCAS, 2011, p. 15, tradução livre da autora).

Merce Cunningham (1919-2009), historicamente responsável por trazer uma nova perspectiva de abordagem ao corpo e à cena da dança, permaneceu interessado no balé clássico, prática então contestada pelo excesso de formalismo por representantes da dança moderna e pós-moderna americana. Para Cunningham, as operações do acaso e o vocabulário do balé são caminhos essenciais para libertá-lo do limite criativo engendrado pelos próprios instintos, inspirações e impulsos naturais. É possível reconhecer posições do léxico clássico (como *arabesques*, *attitudes*, *jetés* e *développés*), ainda que modificadas, em suas composições. O interessante é que Cunningham atribui a tais passos a função de *ready made*, ou seja, usa movimentos que não foram inventados por ele, mas estão prontos para serem consumidos e apropriados em sua coreografia. Para ele, o balé é impessoal e favorece o coletivo (contrariamente ao culto da personalidade latente na dança moderna), possibilita a quebra de linhas e estruturas (em oposição à continuidade e ao fluxo do movimento), é multiforme, não narrativo e tem grande apelo estético.

Apaixonado pela legibilidade e clareza das formas, Cunningham aposta em corpos que pensam e que com frequência mudam de ideia. Propõe a noção de um corpo descentrado, fragmentado e sem lugares específicos no espaço. Conserva princípios como a contradição, a não acomodação, a inconstância e, de maneira fundamental, a clareza perceptual (COPELAND, 2004, p. 97-119).

Pina Bausch (1940-2009) fez do não saber e da busca por relações seu sistema de composição, fez do ato de perguntar-provocar o seu método de criação. Sempre à procura de diferentes modos, memórias e imagens para efetuar uma dança tecida na interrogação-perturbação, fez delicada, sutil, radical e poderosa transformação da história da dança e do corpo. Com um grupo constituído por excepcionais intérpretes formais da dança clássica, a coreógrafa moldou o tumulto, o intempestivo, o absurdo. Impôs a lógica da coexistência. Nas composições de Bausch, o mesmo corpo virtuoso, elegante e sedutor que domina a técnica clássica é o corpo que perde o equilíbrio, se choca contra paredes, se entorta, tropeça, cai e ironiza a si mesmo. Faz-se em corpo brutal, visceral, fraco, como pesadelo. É perfeitamente imperfeito. Suas obras citam, criticam e ridicularizam o próprio fazer e o mundo do balé via saltos atléticos, giros virtuosos, falas e contextos que mostram o mesmo lado da beleza e da dor. Traz corpos que não cansam de se revirar. Tudo é experimento que combina multiplicidades: eis que surge o acontecimento-poesia-desassossego-vigilância. Cada gesto de Bausch é um ato de "resistência à reprodutibilidade, transporta mais um enigma, ou paradoxo" (GALHÓS, 2010, p. 235).

A história também é feita de manifestações que desafiam impossibilidade e continuidade. Nos casos citados, não se trata apenas de tomar o balé como ponto de partida, contudo de colocá-lo em uma interação dinâmica e potencial com o ambiente. O balé permanece no mundo desde o século XV, duração que não remete à estagnação, ao contrário, está ligada ao seu potencial de transformação. Técnica poderosa, de tal modo eficaz e flexível, que não cessa de ressurgir e surpreender com novos contornos. Graças ao pensamento contemporâneo de alguns profissionais, deixou de ser "o balé" para constituir-se em "um balé", uma presença que é, ao mesmo tempo, o efeito de sua ausência.

O uso da linguagem codificada do balé segundo a variação pode ser expresso como um "ser bilíngue, mas numa mesma língua, numa língua única... Ser um estrangeiro, mas em sua própria língua... Gaguejar, mas sendo gago da própria linguagem" (DELEUZE, 2010, p. 44). O bilinguismo impõe a heterogeneidade a uma língua singular, a qual utiliza

simultaneamente duas línguas em variedades contínuas. Os artistas supracitados exemplificam o que significa ser estrangeiro em uma linguagem que dominam. Trata-se de criadores que constroem métodos próprios para variar a linguagem do balé, provocando tamanho estranhamento que eles acabam por escapar do sistema que os inspira.

Apto a funcionar em várias línguas, o contemporâneo faz-se multilíngue e inventa seu próprio linguajar. Com uma política que coloca em tensão as diferenças, dispõe de espaços próprios de enunciação para relacionar as línguas que lhe convierem. Nesse contexto, não existem língua "menor" e "maior", e não há submissão à hegemonia de uma língua qualquer. Há um interesse em pensar de modo dialógico e buscar uma escrita inventiva. O contemporâneo ultrapassa barreiras, quebra fronteiras, investe em trocas e inventa processos de articulação em que as línguas se tornam outras. O resultado é a produção e exposição de novas falas.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

COPELAND, Roger. **Merce Cunningham:** the modernizing of modern dance. Nova York: Routledge, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro:** um manifesto de menos; o esgotado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

GALHÓS, Claudia. **Pina Bausch:** sentir mais. Alfragide: Dom Quixote, 2010.

GILPIN, Heidi. Aberrations of gravity. *In:* SPIER, Steven (Org.). **William Forsythe and the practice of choreography:** it starts from any point. Londres: Routledge, 2011. p. 112-127.

KATZ, Helena *et al.* **Grupo Corpo Companhia de Dança.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MONTEIRO, Marianna. Balé, tradição e ruptura. *In:* PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de dança 1.** Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1998.

PONZIO, Ana Francisca. O classicismo do contemporâneo. **Gesto**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 66-69, jun. 2003.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

SULCAS, Roslyn. Watching the Ballet Frankfurt, 1988-2009. *In*: SPIER, Steven (Org.). **William Forsythe and the practice of choreography**: it starts from any point. Londres: Routledge, 2011. p. 4-19.

# O ensino do balé clássico: da prática pedagógica dos professores da cidade de Goiânia à formação docente na universidade

Marlini Dorneles de Lima<sup>64</sup>

Renato Gonçalves Rodrigues<sup>65</sup>

**Resumo:** Este escrito tem como eixo principal a reflexão sobre o ensino do balé clássico enfocando questões acerca da prática pedagógica, da formação de professores e do ensino da dança na contemporaneidade. Para isso, serão apresentados e explorados os dados da pesquisa final de um curso de graduação (monografia) intitulada A prática pedagógica no ensino do balé clássico na cidade de Goiânia (GO). A pesquisa subsidiou as reflexões a respeito do ensino do balé no curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), a qual tem como objetivo no processo de formação dos graduandos fornecer instrumentos para a compreensão crítica de aspectos históricos e socioculturais que constituíram e constituem a estética do balé clássico.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; formação docente; educação.

## Introdução

O ensino do balé clássico ainda traz muitos questionamentos, embora pareça para alguns professores e mestres uma prática secular e, portanto, hegemônica. Entretanto, quando atualizamos o cenário do ensino da dança no Brasil, percebemos que muito se tem avançado nas questões e discussões acerca do ensino da dança. Dessa forma, o balé vem sendo questionado no sentido de compreender as possíveis rupturas e avanços no campo do processo de ensino-aprendizagem, assim como no campo dos processos de criação e na formação docente, nesse caso especificamente nos cursos de graduação em Dança. Conforme Scaringi (s.d., p. 4), "a dança também se mantém e se atualiza, fazendo-se pelo real da vida; apresenta o mundo aos envolvidos e possibilita perder-se nela ou por ela".

Cenário esse que fomenta a discussão de que corpo é esse que aprende balé clássico atualmente? Ou então, sob outro ponto de vista, qual o lugar do balé hoje com base em novos paradigmas de corpo e dança? Norteados por essas questões, o propósito deste escrito é fundamentar-se nos dados obtidos com a pesquisa realizada na cidade de Goiânia (GO) com os professores de balé clássico da cidade e estabelecer um diálogo com

os objetivos da disciplina Fundamentos da Dança Clássica, presente na matriz curricular do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG).

### **Contextualizando a prática pedagógica no ensino do Balé Clássico na cidade de Goiânia**

A pesquisa tinha como objetivo analisar o trato pedagógico dessas professoras com seus alunos para posteriormente pensar outra perspectiva para o ensino do balé clássico que o aproxime mais de uma concepção de educação do que de treinamento.

A pesquisa se caracterizou de forma descritiva pautada numa abordagem qualitativa. Realizada através de entrevistas semi-estruturadas e observações das aulas de quatro professoras da cidade de Goiânia. Segundo Triviños (2009) este instrumento permite que o pesquisador parta de alguns questionamentos principais, que se apoiam em algumas hipóteses, mas oferecendo a possibilidade de novas interrogativas que podem surgir no momento da coleta.

A formação desses professores pesquisados, duas delas têm curso superior e duas não. Todas elas tiveram vivência profissional longa em dança, uma delas atuou dois anos numa das melhores companhias do país e dez anos na Europa. Com relação à formação específica para o ensino do balé clássico, somente uma das professoras possui cursos na área, muitos deles no exterior, os quais a deu o título de maître em vários métodos. As outras professoras aprenderam o fazer docente a partir da prática e da orientação de professores mais experientes.

Já com relação ao estilo de o professor ensinar nada tem a ver com os conteúdos que ele ensina. Os professores de balé têm fama de utilizarem uma pedagogia tradicional, em função do ensino da técnica, mas o que revela isso é por onde ele escolhe seguir para transmitir o ensino dessa técnica. Um professor sendo muito rígido não quer dizer que sua metodologia seja tradicional. Professores mansos e doces também podem muito bem ser tradicionais, a partir do momento em que exigem seja de qualquer forma a cópia calada de movimentos (MARQUES, 2003).

A realidade que vemos na maioria das aulas de balé clássico, tradicionais, é aquela relação de professor como o que domina o conhecimento e os alunos, no seu significado radical, quietos calados esperando algo do professor. Esse tipo de educação não instiga o estudante a desenvolver autonomia de pensamentos e de atitudes (BARRETO, 1998). Ao

questionarmos uma das professoras sobre o papel do aluno na aula de balé, ela só mencionou questões relacionadas à disciplina, que o estudante deve estar quieto e submisso.

Verificamos nessa pesquisa que as aulas de balé pesquisadas se pautam, ainda hoje, numa pedagogia tradicional. Nos casos das professoras pesquisadas, uma somente se aproxima de uma prática educacional mais crítica. As diferenças encontradas entre os métodos se relacionavam com os objetivos diferentes de cada professora e cada método. Esses objetivos estavam intimamente ligados à forma com que as professoras viam a formação profissional em dança, muitas vezes valorizando o aspecto técnico em detrimento de outros aspectos da formação artística.

### **A disciplina de Balé no Curso de Licenciatura em Dança**

Neste momento não pretendemos fazer uma análise da proposta curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UFG, porém é necessário ressaltar que há muitas maneiras dos cursos de graduação em dança conceberem e ou refutarem o ensino da técnica clássica nos seus currículos, assim o que queremos neste momento é apresentar o propósito desta disciplina que surge, de certa forma, a partir do panorama pesquisado e apresentado anteriormente, considerando que o curso ainda é muito recente, teve sua primeira turma em 2011. Outro aspecto que faz-se necessário salientar é que este escrito de maneira nenhuma tem a pretensão de afirmar que a formação docente de um professor de bale clássico deva ser exclusivamente no contexto da graduação, este tema tem muitas interfaces e ponderações que não são o foco deste escrito.

Desta forma, a disciplina tem como primeiro desafio, levantar estas questões aos estudantes e docentes do curso: O que as disciplinas de fundamentos técnicos de dança representam no currículo? Qual o papel e a relação dos Fundamentos nas outras disciplinas? Qual o papel, lugar do fundamento de dança clássica? Assim os objetivos da disciplina, são: Proporcionar um conhecimento teórico e vivencial em relação a Dança Clássica, como uma possibilidade de ampliação dos horizontes, organização corporal e repertório de movimento, sensibilização, educação estética; Fornecer instrumentos para a compreensão crítica de aspectos históricos e sócio-culturais que constituíram e constituem a estética e técnica da Dança Clássica; Desenvolver princípios e elementos básicos da técnica da dança clássica no que diz respeito à estrutura e forma dos movimentos.

Desenvolvimento de habilidades técnicas e aquisição de um vocabulário de dança a partir da linguagem da Dança Clássica.

Na questão da abordagem metodológica a disciplina inicialmente propôs uma discussão seguida de vivência sobre corpo. Que corpo é este que aprende o balé? O corpo atual que estuda a técnica clássica é um corpo real, simples e que pode dançar estilos e poéticas de dança de uma forma versátil. Como meu corpo se sente experimentando esta técnica? Foi então possibilitada uma investigação acerca das representações, experiências vividas e principais dúvidas e ou questionamentos dos estudantes a respeito do balé clássico, seguido de vivências e (re) descoberta sensitiva, perceptiva da organização do sistema músculo esquelético assumida pelo corpo na técnica clássica (eixo, alinhamento, postura, movimentos/formas), assim como saraus de textos que abordavam questões da construção estética, técnica e metodológica do balé.

### **Possibilidades a serem exploradas no ensino do balé**

Para concluir este escrito é preciso dizer que o resultado encontrado na pesquisa nos alerta para o compromisso da formação crítica, tendo o contexto universitário a responsabilidade de produção de conhecimento na arte e na dança, este é o desafio para os próximos anos, as rupturas e desdobramentos que podemos observar nos grupos, companhias, escolas e universidades para esta arte, também inclui de fato o tão "imaculado" ensino do balé, provocando sim um movimento dialético entre artistas, pesquisadores, educadores e estudantes de dança. Desta forma, podemos continuar "valseando em contratempos" para o ensino do balé e pensar em processos criativos individuais e coletivos que tecem as relações dialógicas a partir da técnica do balé e as questões relacionadas ao corpo, estética, sociedade e educação, considerando o mesmo como uma prática social e cultural.

### **Referências**

BARRETO, D. **Dança...Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 2ed. MARQUES, Isabel. Dançando na escola. São Paulo:Cortez, 2003

SCARINGI, V. **Educação dos corpos dançantes: dos bastidores a cena sob a óptica de Edgar Degas**. VII Seminário sobre Linguagens, Políticas de Subjetivação e Educação

“Cultura e formação: imagens e encontros” (S/D) TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 2009.

# Configurações de um novo balé: as desconstruções de William Forsythe

Rousejanny da Silva Ferreira<sup>66</sup>

Rosangela Patriota<sup>67</sup>

**Resumo:** Este trabalho aborda as contribuições que o coreógrafo e bailarino americano William Forsythe traz à discussão dos aspectos técnicos e conceituais do balé. Ele reorganiza algumas configurações dessa dança, questionando estruturas unificadas e canônicas da sua história, propondo assim uma nova abordagem para a criação coreográfica e o pensamento do que pode vir a ser essa dança.

**Palavras-chave:** William Forsythe; balé; contemporâneo.

## Introdução

Este trabalho é uma pesquisa em andamento do Programa de Mestrado em Performances Culturais da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiânia (Emac/UFG). Ele trata de uma investigação do balé, em seus conceitos e técnicas, com base no olhar do coreógrafo norte-americano William Forsythe. Bailarino de algumas companhias importantes, como o Joffrey Ballet (EUA) e o Stuttgart Ballet (Alemanha), e também coreógrafo e diretor do Ballet Frankfurt, ele dialoga com as artes visuais, instalações, sistema Laban, arquitetura e filosofia contemporâneas. Tais experiências provavelmente afetaram o seu olhar sobre o balé e contribuíram para o desenvolvimento de suas reflexões, já que para Forsythe o balé não é tido como divertimento, mas uma linguagem artística atual e em constante transformação. Para explanarmos nossas propostas, elencamos duas categorias de discussão para este artigo: o entendimento de conceito de balé e suas proposições de criação coreográfica e técnica.

## De que balé estamos falando?

Um dos grandes feitos de Forsythe foi levantar a problemática do que conceitualmente configura o balé por meio da abordagem desconstrutivista de filosofia e arquitetura. Desse modo, levanta questões como: "Eu falo da linguagem. Eu não recito a linguagem" (FORSYTHE, 1990 *apud* SPIER, 2011, p. 136). Isso significa que não há

necessidade de uma fórmula, passo ou padrão a seguir para se criar balé e, ainda nesse contexto, provoca indagações relativas à condução da técnica do balé e sua aplicabilidade na coreografia.

Falar do balé e não recitá-lo é uma abordagem que dá margem para discutir e criar outras formas de relação com o balé e seu ambiente, em que se abrem inúmeras possibilidades de condução da criação artística e relação corpo/técnica de balé. Essas relações não se sustentam mais num purismo ou apenas nas regras da escola clássica, e sim num parâmetro das discussões e produções artísticas contemporâneas.

Assim, a dinâmica de balé atenta-se para outros parâmetros de observação dessa dança: não tem significado artístico somente a demonstração de habilidades técnicas de um determinado vocabulário de movimento, ou a beleza de uma narrativa histórica com desfecho feliz. A proposta agora é descobrir – sempre – que possibilidades artísticas e técnicas tal dança traz e o que pode ser feito com esse corpo que traz as marcas da técnica do balé.

É o estranhamento que sustenta as estruturas de um balé inserido nas questões contemporâneas da arte que permite a reconstrução dos sentidos técnicos e conceituais dessa dança. Forsythe não descarta a tradição nem as formalizações técnicas construídas pela escola clássica. Pelo contrário, ele propõe a revigoração das estruturas técnicas e ideológicas por intermédio de contribuições de outras linhas de pensamento, influências artísticas, a fim de colocar o balé em equivalência às produções artísticas do nosso tempo. Como afirma Spier (1998, p. 139), Forsythe não está interessado no balé como cânone, e sim quer desmaterializar uma possibilidade de essência purista que permanece inata aos lugares, tempos e corpos.

### **Técnica e criação: novos parâmetros**

Para iniciar esta discussão, começamos este tópico com uma provocação de Forsythe: “O vocabulário clássico nunca será velho, a sua escrita que é datada” (FORSYTHE, 1990 *apud* SPIER, 2011, p. 136). Essa afirmação levanta as questões do vocabulário e da técnica do balé que abordaremos nesta categoria de discussão: as contribuições para um novo pensar a técnica do balé.

Quando Forsythe afirma que o vocabulário nunca será velho e que não recita os códigos do balé, abre o canal de liberdade para a criação coreográfica e a relação com a

técnica e o corpo. Estes já não são referências externas de modelos copiados – passos de balé –, mas sim propriedade do corpo/técnica de quem compõe e/ou dança e, por isso, pode aparecer de várias maneiras. O balé existe como ideia. Portanto, não é uma forma pronta na qual o bailarino dança por ideias e possibilidades de investigação do vocabulário clássico, indo além da reprodução da técnica estabelecida. Isso quer dizer que ele está presente como conceito norteador dos caminhos da técnica clássica, que consiste em procurar modos ímpares de se mover no balé: desconstruir formas para surgir outras, repensar, redescobrir.

No passado, bailarinos de *ballet* tentaram incorporar a ideia de balé pelo esforço da perfeição, dando origem a um completo sistema de julgamento disso: esta bailarina faz *arabesque* melhor ou mais próximo da perfeição do que aquela bailarina, por exemplo. Para Forsythe *arabesque* é uma ideia que não tem equivalência no mundo real, o que significa que cada bailarino que tenta pode inevitavelmente falhar porque sua individualidade corporal se inclina em imperfeições que se suportam entre a ideia e a realização (SIEGMUND, 2011, p. 28).

Quando Forsythe fala sobre os movimentos que cada bailarino pode explorar, recorreremos ao seu método Technologies Improvisation (FORSYTHE, 1999). Ele apresenta a dança por uma ótica geométrica e labaniana que investiga o movimento e traça desenhos no espaço em que a investigação de movimento parte de inscrição de movimentos no espaço. Por exemplo, como partir de um ponto A para chegar ao ponto B maximizando esse percurso de movimento? Que linhas podem ser desenhadas? Que planos e níveis são possíveis com tal movimento? Como isso pode proporcionar outros estímulos corporais para além do que o corpo codificado já domina?

Como esta pesquisa de movimento é feita com base na investigação dos pontos e percursos, a individualidade e a criatividade do bailarino também emergem no processo. Portanto, para criar um balé, o próprio bailarino precisa estar disponível a esse processo. Lançar o bailarino à exploração do movimento é um feito ainda recente para o campo do balé. Por mais que nas pesquisas e nos métodos de criação na dança contemporânea isso seja um procedimento usual nos processos coreográficos, no universo do balé é uma porta que se abre e ainda há muito a ser explorado.

## **Considerações parciais**

Ainda há muito a ser discutido sobre os processos históricos e artísticos do balé, esse lugar ainda tão engessado e que para muitos parece ter ficado no passado e que não traz contribuições significativas para a discussão atual da dança. Proposições como as de William Forsythe provocam inquietações tanto em quem compõe balés como na plateia de dança e tiram-nos de um estado de conforto do que seja técnica, composição e sua história. Por isso, para não finalizar jamais, continuamos cruzando conhecimentos artísticos e filosóficos que traduzem os anseios atuais das pesquisas em dança, deixando sempre o caminho aberto para o novo, o imprevisível, e o que mais o balé quiser ser.

## Referências

FORSYTHE, William. **Improvisation technologies**: a tool for the analytical eye. Alemanha: ZKM Digital Arts, 1999. 1 CD-ROM.

FRANKO, Mark. Splintered encounters: the critical reception to William Forsythe. Estados Unidos, 1979-1989. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Choreography and dance**: William Forsythe. Nova York: Routledge, 2011. p. 38-50.

SIEGMUND, Gerald. Of monsters and puppets: William Forsythe's work after 'Robert Scott Complex'. *In*: SPIER, Steve (Org.). **William Forsythe and practice of choreography**. Nova York: Routledge, 2011. p. 20-37.

SPIER, Steven. Engendering and composing movement: William Forsythe and the Ballet Frankfurt. **Journal of Architecture**, 1998. p. 135-146. Disponível em: <[dx.doi.org/10.1080/136023698374251](http://dx.doi.org/10.1080/136023698374251)>. Acesso em: 7 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Inside the knot that two bodies make. *In*: SPIER, Steve (Org.). **William Forsythe and practice of choreography**. Nova York: Routledge, 2011.

## A técnica clássica e outros códigos em *Nazareth*

Siane Paula de Araújo<sup>68</sup>

**Resumo:** Este estudo visa analisar como a companhia de dança Grupo Corpo mescla a técnica clássica a outros códigos da dança brasileira, como o maxixe, para a constituição da sua linguagem coreográfica no espetáculo *Nazareth*. Tão logo, o ponto de partida para a investigação está na semiótica peirceana e no conceito de corpomídia, desvelando os processos coevolutivos de se tornar corpo em um contexto.

**Palavras-chave:** técnica clássica; Grupo Corpo; semiótica; maxixe.

Este trabalho apresenta um recorte da minha dissertação de mestrado defendida pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Posling/Cefet-MG) e busca analisar como o Grupo Corpo mescla a técnica clássica a outros códigos da dança para a constituição de sua linguagem coreográfica no espetáculo *Nazareth* (1995).

*Nazareth* contribui com a linguagem coreográfica do Grupo Corpo uma vez que, historicamente, a companhia vinha trabalhando na zona de fronteira entre o erudito, do balé, e o popular, das danças brasileiras, como o samba, o xaxado, o congado e as danças de salão. O espetáculo representa essa fusão, por meio da proposta de criação da obra pela apropriação de distintas linguagens artísticas brasileiras, como a música de Ernesto Nazareth recriada com base em algumas obras de Machado de Assis. Todos esses elementos levaram, portanto, o Grupo Corpo a retrabalhar a técnica clássica presente no corpo dos bailarinos e em sua concepção estética em função do desejo de se criar uma dança a seu tempo, ou seja, em sua contemporaneidade da década de 1990.

Esse fato evidencia toda uma síntese cultural também brasileira, muito clara em *Nazareth*, conforme se lê no *release* da companhia: “O erudito e o popular se encontram e se confundem também na transcrição cinética e visual do gênio de Ernesto Nazareth (1863-1934) pela equipe de criadores do Grupo Corpo”.

Concordando com o antropólogo argentino Canclini (1997), percebe-se que a constituição de uma cultura, principalmente como a brasileira, é híbrida. Além disso, em seu trabalho sobre as transformações ocorridas pós anos 1980 na América Latina, o autor enfatiza que o entendimento do dito conteúdo erudito, ou culto, como prefere denominar, *versus* o popular e de massa é ressignificado em fluxo contínuo na sociedade. E um dos

fatores mais influentes encontra-se nos meios como a produção de obras artísticas e culturais é composta e veiculada na contemporaneidade.

Destaca-se que *Nazareth* nasceu da vontade do grupo de recontar em dança um pouco da história, híbrida, da cultura brasileira para demarcar a sua própria história. Nesse contexto, Wisnik, professor de Literatura da Universidade de São Paulo (USP) e também músico e compositor convidado para fazer a trilha do espetáculo, atesta sobre a influência da música nesse jogo alusivo da técnica clássica à eminência da linguagem própria do grupo. Isso se deu uma vez que o músico também recriou as obras de Ernesto Nazareth com base em algumas obras do literário Machado de Assis, como já dito, especialmente o conto *Um Homem Célebre*.

A respeito da história contida nesse conto, Machado trabalha a ambivalência mantida pelo cruzamento entre a irrealização e o conseguimento da personagem principal, Pestana, que busca retratar a "transformação histórica da polca em maxixe" para inferir, nas palavras de Wisnik (2008, p. 10-11), "se não revelando – resvalando em algo que nunca disse de si mesmo: a condição do mulato", figura característica da história brasileira.

Na dança de *Nazareth*, tal questão está contida pela própria constituição mestiça da linguagem coreográfica do Grupo Corpo por meio, então, do processo de hibridização de distintos gêneros de dança, evocando de maneira simultânea o popular e a erudição poética, representada pela carga do balé clássico metamorfoseado pela síncopa da ginga amaxixada. Como se confere nas palavras do próprio Pederneiras em entrevista concedida para esta pesquisa: "*Então, era um pouco do que o Nazareth fez, e isso obviamente junto com a técnica clássica. Esse balanço das músicas que, na verdade, era um maxixe, ao mesmo tempo usando um pouco da técnica clássica*" (ARAÚJO, 2012).

O movimento híbrido descrito é calcado pela antítese provocada pelos extremos culturais entre ambos os gêneros de dança – o salão e o concerto –, que se unem para compor a obra e, conseqüentemente, a linguagem corporal na coreografia do grupo.

Nota-se também uma relação de sentidos espelhados entre literatura, música e dança, em síntese. Nesse contexto, ou ambiente (incluindo iluminação, cenário e figurinos), gera-se uma rede sígnica que traz, neste trabalho, a semiótica de Peirce (2008) e o conceito de corpomídia das professoras Katz e Greiner (2005), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como instrumentais de análise desse fenômeno.

Nesse sentido, pode-se enaltecer a instância comunicativa do corpo que dança, uma vez verificado o sentido do movimento do corpo que compõe o processo discursivo da cena em relação direta com seu contexto (literário, musical, histórico e cultural). Esse corpo também admite uma movimentação particular, ainda que haja certa tendência para uma convenção, dada pelas repetições de movimento na obra, de forma que do nível *sin-signo indicial* passa a se constituir em *legi-signo remático*, segundo a semiótica peirceana. Fixa-se, assim, certa identidade do Grupo Corpo de dançar.

Buscando um olhar mais intrínseco à cena, vê-se que ao longo da obra os bailarinos realizam pequenos saltos intermitentes e movimentos de quadril, como rebolados, próprios do meneio amaxixado. Ao mesmo tempo, esbanjam movimentos em linhas longilíneas, além dos constantes giros, saltos, *port de bras* e outros passos próprios do balé clássico, bem como movimentações únicas, sobretudo com combinações de tronco geralmente mais fixo e braços e pernas bem articulados. Observa-se, portanto, diferentes sistemas sógnicos sendo entrecruzados em uma mesma coreografia para a composição da linguagem coreográfica da companhia.

Mais uma vez, está posto o aspecto híbrido no nível da significação gestual, que presentifica indicialmente distintos códigos artísticos e de movimento, como o maxixe e o balé clássico. Aliados a essa mesma relação híbrida gestual também estão o figurino e o cenário, como afirmou Rodrigo Pederneiras em entrevista para esta pesquisa:

*Eu acho que tudo tem a ver. Tudo partiu dessa ideia central, por isso acho que tudo tá aí. O figurino que a Freusa fez, por exemplo, tem uns corpetes, umas coisas assim, ao mesmo tempo, tem uns tutus do balé clássico [...], mas são aquelas sainhas com armação. E o cenário são aquelas rosas feitas de metal, aquele material mais grosseiro, mas que inspirou, estava tudo ali.*

Novamente aqui, a cena reforça as transcrições sógnicas sobre o reflexo dialógico de sentidos percebidos na dança pelos fenômenos conferidos, como o contexto sensitivo, tal qual abarca o conceito de corpomídia. Fenômenos tais como o próprio efeito dos movimentos coreografados, que reflete nos demais elementos, como a música, os figurinos, a iluminação e o cenário, e vice-versa. Essa questão também refina a ideia de mídia presente no conceito, e a sua conseqüente ideia de corpo, uma vez que se relaciona ao processo de tornar corpo as informações que enunciam a própria obra.

Assim, tem-se, no híbrido da técnica clássica à ginga amaxixada, a ideia de corpo, como afirmou Katz (2005), tomado como estado por meio de mecanismos coevolutivos,

referindo-se aí ao conjunto de informações que passam a fazer parte desse corpo. Isso se dá de forma contínua, ou melhor, as informações tornam-se corpo no transe de contínuas transformações, desencadeadas nos processos de semiose ilimitados, em um contexto: a própria cena do espetáculo *Nazareth* e a temporalidade de seu processo criativo.

## Referências

ARAÚJO, Siane Paula de. **O "corpomídia" em *Nazareth***: uma análise semiótica da linguagem coreográfica do Grupo Corpo Companhia de Dança. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <[http://www.files.scire.net.br/atricio/cefet-mg-posling\\_upl//THESIS/24/dissertacao\\_siane\\_paula.pdf](http://www.files.scire.net.br/atricio/cefet-mg-posling_upl//THESIS/24/dissertacao_siane_paula.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 1997.

GRUPO CORPO. **Nazareth**. Belo Horizonte, 1993. Disponível em: <<http://35anos.grupocorpo.com.br/espetaculos/info/nazareth>>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Nazareth**. Direção geral: Pedro Pederneiras. Coreografia: Rodrigo Pederneiras. Música: José Miguel Wisnik sobre a obra de Ernesto Nazareth. Belo Horizonte: Grande Teatro do Palácio das Artes, 1995. 1 DVD (39 min.), *widescreen*, color.

KATZ, Helena. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.

\_\_\_\_\_; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo. **Archivo Virtual de Artes Escénicas**, Cuenca, 2005. Disponível em: <[http://arteescénicas.uclm.es/archivos\\_subidos/textos /237](http://arteescénicas.uclm.es/archivos_subidos/textos /237)>. Acesso em: 9 abr. 2010.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

WISNIK, José Miguel. **Machado maxixe**: o caso pestana. São Paulo: Publifolha, 2008.

# Desconstruindo para construir: o balé como ferramenta de criação

Vera Aragão<sup>69</sup>

Ruana Balduino<sup>70</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação superior em Dança, analisando o ensino da dança clássica na universidade. Tendo em vista que, fora do âmbito universitário, a prática de outras modalidades de dança é bem mais comum entre os estudantes bailarinos, buscamos averiguar o que faz do balé uma das principais bases de sustentação a um curso de licenciatura e quais são as competências necessárias ao professor de Dança para que suas ações possam refletir sobre os futuros educadores dos cursos de licenciatura. Assim, a proposta com a qual concordamos entende o domínio da técnica como ferramenta capaz de transformar o educando em um ser livre para criar, entendendo os códigos que fundamentam sua técnica como facilitadores da livre expressão, da capacidade de comunicação, criação e individualidade futuras.

**Palavras-chave:** balé; educação; licenciatura.

## Desconstruindo a ideia de aprisionamento

As referências e observações colocadas foram obtidas no curso de licenciatura em Dança do Centro Universitário da Cidade (UniverCidade), no Rio de Janeiro, que funcionou até dezembro de 2013<sup>71</sup>, onde buscamos correlacionar as informações conseguidas na prática diária com textos e artigos publicados sobre o tema analisado.

O curso recebe estudantes advindos das mais variadas modalidades de dança; muitos deles possuem em seus corpos a técnica necessária para dançar, emocionar plateias, mas não as habilidades suficientes para disseminar o ensino da dança. E essa inter-relação entre dança, arte e educação deve ser fonte viva no corpo do futuro artista docente, para ajudar seus alunos a assimilar mais facilmente o que ele tem a dizer.

A tentativa de estabelecer regras e códigos definidos tem, muitas vezes, transformado o professor em reprodutor de um conhecimento corporal já solidificado. Sem a compreensão de que o balé também partiu de princípios para estabelecer a codificação de seus movimentos, o professor continua desconhecendo a especificidade e o contexto dessa técnica, não justificando dessa forma, sua utilização no processo educacional. Isso não significa que não podemos selecionar o balé como um procedimento de desenvolvimento da técnica. Ao contrário, o ensino do balé quando compreendido como uma das possibilidades de desenvolvimento das

habilidades físicas e artísticas pode proporcionar a ampliação do vocabulário e do domínio do corpo (SOUZA, 2011, p. 38).

O fato de muitos bailarinos entenderem a técnica da dança acadêmica como algo que aprisiona o corpo é compreensível, já que historicamente ela vem sendo tratada desse modo. Mas isso devemos repensar.

É quase senso comum o ensino ou a prática do balé clássico ser associado à mera reprodução, à cópia de movimentos previamente estipulados, como se, ao reproduzir um desenho preestabelecido, não houvesse nenhum processo individual de criação. Cabe resgatar o pensamento aristotélico que via a tendência para a imitação como quase instintiva no ser humano, manifestada desde a infância e, como tal, configurando-se na primeira forma de apreensão do conhecimento. Para Aristóteles, a mimese<sup>72</sup> não encerrava a submissão a um dado modelo, mas constituía-se na imitação, não de um objeto, contudo da ação que lhe correspondia.

Nesse caso, imitar consiste em repetir mentalmente uma ação antes executada. Portanto, é a cópia ativa baseada na experiência vivida, ou, como defende Vygotsky (REGO, 2002, p. 19), “a reconstrução interna daquilo que o indivíduo observa externamente, um dos caminhos para a aquisição de conhecimento”, já que para Vygotsky a imitação “tem papel estruturante, pois amplia a capacidade cognitiva individual”.

É interessante advertir que eleger o balé como pedra basilar não significa a desvalorização de outras formas de dança; a não discriminação seria mais uma maneira de exercitar a cidadania, criando nos alunos o hábito de conviver com as diferenças.

O processo de construção de um movimento no corpo é etapa fundamental em que o indivíduo tem a oportunidade de experimentar as sensações e as descobertas de cada avanço na técnica, experimentações que o farão de fato artista bailarino, e não somente intérprete de uma coreografia ou movimento. É de responsabilidade do educador tomar esse conhecimento primeiro para si, para que possa transmitir verdadeiramente uma técnica capaz de se solidificar como meio, e não como fim.

“A escola clássica dá-nos uma chave de belos movimentos e atitudes: sirvamo-nos dela para abrir as portas à imaginação criadora, não permitindo que a mesma nos encarcere dentro de seus preceitos” (VOLÚSIA *apud* PEREIRA, 2003, p. 185).

Queremos ressaltar que não é o gênero de dança que fará um bailarino mais ou menos livre para experimentar novas possibilidades ou obter maior ou menor êxito na carreira, porém sim a relação que ele tiver com qualquer técnica. Se pensarmos assim, a

dança acadêmica, tida por muitos como aprisionadora de corpos, não será vista como tal, já que qualquer técnica é capaz de aprisionar um corpo, pois o que o faz ser livre na técnica é experimentá-la e conseguir dominá-la a fundo no seu corpo dançante/pensante.

Mas o fato de a dança clássica ter adquirido esse rótulo provavelmente se deve a educadores que, por desconhecimento, o utilizam como uma espécie de armadura e de alunos que, por sua vez, não permitem a descoberta de seus corpos individualmente.

A dança clássica é estruturada pela disciplina e tem codificações muito bem definidas para seus praticantes, fundamentos trazidos a nós ao longo dos séculos e passados de geração em geração.

Defendemos a disciplina, em oposição ao que hoje é propalado por muitos como liberdade artística, ou de expressão. A palavra *disciplina* advém da mesma raiz que *discípulo*, cujo sentido original latino é igual ao de *ensino*, que “implica a relação de mestre para o discípulo, de indicar, mostrar. A verdadeira disciplina está distante da caserna”, ensina-nos Read (1986, p. 63), para quem liberdade, em educação, é uma condição que só alcançamos após extenso período de treinamento, não um meio, mas um fim, e seu valor está exatamente na liberdade que confere<sup>73</sup>.

### **Licenciatura em Dança: a hora da verdade**

O ensino superior em Dança é recente no Brasil. Embora o primeiro curso universitário tenha sido criado em 1956, na escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por quase 30 anos nenhum outro foi feito (AQUINO, s.d., p. 37-38). A formação dos profissionais de dança deu-se, quase sempre, nas escolas dos grandes teatros e em cursos profissionalizantes em nível de segundo grau. Hoje em dia, mesmo com sete cursos superiores e vários estando em processo de implantação, a formação em dança ainda é mais efetiva fora da esfera universitária.

O processo ensino-aprendizagem na universidade é cauteloso e consciente da necessidade de como a técnica deverá ser transmitida ao aluno, mas primeiramente tem de se levar em consideração como essa técnica é representada, se é constituída apenas de movimentações ou se possui em seu contexto a expressão da arte sem interrupções ou detenções delimitadas pelo corpo.

Um professor que pretenda ministrar aulas de dança recreativa, por exemplo, ou educação pela arte para níveis pré-escolares, precisa buscar ferramentas pedagógicas nos cursos universitários. Acreditamos serem fundamentais o leque de conhecimentos prático-

teóricos, a fundamentação metodológica, a didática e as demais disciplinas comuns aos cursos de licenciatura, voltados às artes ou não, porém que apenas um curso superior é capaz de prover. Entretanto, aquele que almeja formar futuros bailarinos deverá ter em seus saberes a autoexpressão. Ela parece-nos ser outra questão: Dos cursos de licenciatura em Dança sairão professores capacitados a preparar alunos que poderão vir a ser futuros bailarinos? Nesse caso, para ensinar a dançar profissionalmente, julgamos necessário ter vivenciado a dança na prática, ter dançado.

### **Considerações finais: descobrindo a técnica no corpo**

“A experiência do corpo é descobrir o ritmo interno através do qual se pode mobilizar a via de comunicação que há em seu interior. Para isso, o corpo deve ser motivado e, sobretudo, ter um sentido: por que me movo e para quê” (FUX, 1983, p. 36).

Nossa proposta foi incitar a reflexão sobre como deve ser trilhada a vida daqueles que se comprometeram a dedicar-se ao ensino da dança, para que não sejam meros perpetuadores de passos, mas que na escala educacional da dança profissional tenhamos artistas docentes capacitados, multifacetados, que se entreguem de corpo e alma à formação de futuros bailarinos capazes de explorar e vivenciar a técnica e o corpo sem dicotomias.

Assim, esperamos que as universidades estejam repletas de docentes e discentes que aqueçam uma reflexão mais ampla no meio acadêmico, colocando à disposição pesquisas e extensões, para fazer perpetuar as discussões no âmbito da licenciatura em Dança.

### **Referências**

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: um desafio à vista. *In*: PEREIRA, Roberto, SOTER, Sílvia (Orgs.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, s.d.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem**: a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da educação artística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUSARI, Maria F. de R.; FERRAZ, Maria Heloisa C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

- FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Edição corrigida e ampliada por Lisa Ullmann. Tradução de Maria da Conceição P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.
- LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MURRAY, Louis. **Dentro da dança**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- PENIN, Sonia T. de S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994.
- PEREIRA, Roberto. **A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PRINA, Federica Calvino; PADOVAN, Maurizio. **A dança no ensino obrigatório**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SOUZA, Maria Inês Galvão. **Cadernos de formação RBCE**. 2011.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**Pesquisa em Dança**  
*Galeria de Pôsteres*

# Tipologia junguiana em praticantes de balé clássico: prevalência de atitudes

Ana Caroline Bonato da Cruz<sup>74</sup>

Carlos Augusto Serbena<sup>75</sup>

Iris Miyake Okumura<sup>76</sup>

**Resumo:** O presente estudo procurou investigar a prevalência da atitude descrita na teoria de Carl Jung. Tal classificação distingue diferentes formas de as pessoas se relacionarem com os mundos interno e externo e foi obtida por meio da aplicação do questionário de avaliação tipológica (Quati). Participaram da pesquisa 60 praticantes de balé clássico e 60 não praticantes. A idade média dos indivíduos é de 26,38 anos (dp 6,7) e 78,3% são do sexo feminino. Atitude extrovertida foi prevalente nas duas amostras (60%, n = 36; 59,3%, n = 35), não sendo possível observar diferença significativa entre os grupos ( $\chi^2 = 0,34$ , gL = 1, p = 0,853). Indica-se a realização de novos estudos, com uma amostra de praticantes de balé mais homogênea, assim como a comparação entre diferentes modalidades de dança.

**Palavras-chave:** balé; personalidade; tipologia junguiana; dança.

## Referências

ALMEIDA, L. H. H. A psicologia junguiana e o corpo no processo de individuação. *In*: ZIMMERMANN, E. (Org.). **Corpo e individuação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 131-154.

BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.

HALL, C. S.; NORDBY, V. J. **Introdução à psicologia junguiana**. São Paulo: Cultrix, 2005.

JUNG, C. G. **Tipos psicológicos**: obras completas. Petrópolis: Vozes, 2011.

LANGENDONCK, R. V. História da dança. *In*: ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Teatro e dança**: repertórios para educação. São Paulo: FDE, 2010. p. 123-154. Disponível em: <<http://www.culturainfancia.com.br/docs/repertorios1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

MENDES, M. G. **A dança**. São Paulo: Ática, 1987.

NANNI, D. O ensino da dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando. **Fitness & Performance Journal**, v. 4, n. 1, p. 45-57, 2005. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2950900>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

## TIPOLOGIA JUNGUIANA EM PRATICANTES DE BALÉ CLÁSSICO - PREVALÊNCIA DE ATITUDES

Ana Caroline Bonato da Cruz  
Carlos Augusto Serbena  
Iris Miyake Okumura

### INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte da monografia intitulada "Tipos Psicológicos Junguianos em Praticantes de Balé Clássico", realizada como requisito parcial para conclusão do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

Tal investigação originou-se a partir da influência que o dançar possui no ser humano, em especial em sua personalidade.

A dança é uma forma de expressão corporal bastante antiga que foi significada diferentemente em cada época histórica: do sagrado ao profano, da plebe à nobreza, do improviso ao profissional (MENDES, 1987; LANGENDONCK, 2010).

Vários estudos tomaram a dança (ou o dançar) como objeto de estudo e indicam que sua prática está relacionada com o desenvolvimento da personalidade daqueles que a praticam, mas, no entanto, não focam em tal relação (NANNI, 2005; FIAMONCINI; GALLI, 2006; DELMONDI; ZIMMERMANN, 2010).

### REFERENCIAL TEÓRICO

O embasamento teórico de tal estudo é a Psicologia Analítica desenvolvida pelo psicólogo Carl Jung. Segundo ele a personalidade, ou *psique*, é formada vários níveis, entre eles os conhecidos: consciente, inconsciente individual e inconsciente coletivo (HALL e NORDBY, 2005).

O nível consciente é orientado por atitudes e diferenciado por funções mentais que, quando combinados, indicam o tipo psicológico da pessoa. Este é uma categoria que identifica características particulares de funcionamento psíquico, mas que não tem por objetivo igualar todos os indivíduos (JUNG, 2011[1921]; HALL e NORDBY, 2005).

As atitudes foram selecionadas como característica da personalidade a ser estudada nesta pesquisa. Elas indicam a orientação de preferência de um indivíduo em relação ao objetivo. São de Atitude Extrovertida aqueles que se orientam a partir do objeto externo e dados objetivos. E de Atitude Introversa aqueles que priorizam a concepção particular que se tem de um dado objeto, e não o objeto em si. Tal diferenciação refere-se a um predomínio de atitude, uma vez que todos possuem as duas atitudes em sua personalidade (JUNG, 2011[1921]).

### OBJETIVO

Investigar o predomínio de atitude em praticantes de balé clássico (GPBC) da cidade de Curitiba e Região Metropolitana em comparação ao predomínio de atitude em não praticantes de balé clássico (GNPBC).

### METODOLOGIA

- Recrutamento de participantes para o GPBC em escolas e companhias de dança da cidade de Curitiba e Região Metropolitana;

- Coleta de dados do GPBC: Aplicação do Questionário de Avaliação Tipológica (QUATI) e Questionário sobre Histórico de dança;

- Recrutamento de participantes para o GNPBC, de forma a ser pareado por sexo e idade com o GPBC;

- Coleta de dados do GNPBC: Aplicação do Questionário de Avaliação Tipológica (QUATI);

- Análise de Dados realizada do programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 20.0.

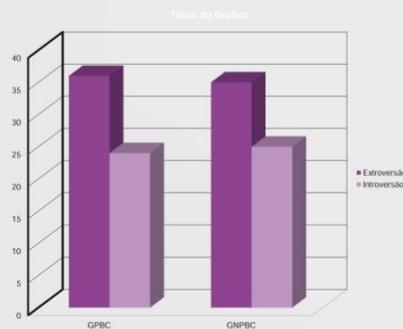
### DESENVOLVIMENTO

Participaram da pesquisa 60 pessoas que praticavam balé clássico há, no mínimo, um ano e 60 pessoas que não praticavam balé clássico ou qualquer outra modalidade de dança. A idade média de ambos os grupos é de 25 anos (dp 6,7) e 78,3% dos participantes são do sexo feminino.

Tabela 1 – Características sobre a prática de dança

	Idade	Tempo de pratica	Horas/Semana	Importância
Média	10,30	14,33	16,17	9,08
Desvio-padrão	5,72	8,44	15,74	1,27

Gráfico 1 – Prevalência de Atitudes



A análise inferencial dos dados indica que não há diferença significativa quanto a prevalência de atitude entre os grupos de praticantes ou não de balé clássico ( $X^2 = 0,34$ ,  $g_L = 1$ ,  $p = 0,853$ ).

### CONCLUSÃO

Observa-se que o GPBC apresentou-se bastante heterogêneo, e que tal fator pode ter contribuído para a ausência de diferença significativa entre os grupos.

Indica-se a realização de mais estudos envolvendo a temática, procurando maior homogeneidade da amostra, assim como comparações entre pessoas que praticam diferentes modalidades de dança.

### REFERÊNCIAS

- DELMONDI, N. N., & ZIMMERMANN, E. A dança para crianças: base do desenvolvimento físico e psicológico. Painel do XVIII Congresso Interno de Iniciação Científica da Unicamp – PIBIC 2010. Disponível em: < [http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xviii\\_congresso/paineis/071950.pdf](http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xviii_congresso/paineis/071950.pdf) > Acesso em: 31/03/2012.
- FIAMONCINI, R. L. & GALLI, S. R. L. Dança: movimento e identidade. *Revista digital – edfportes.com*, n. 103, p. 1-5, 2006. Disponível em: < [www.edfportes.com/efd103/moviment.-htm](http://www.edfportes.com/efd103/moviment.-htm) > Acesso em: 16/04/2012.
- HALL, C. S., & NORDBY, V. J. *Introdução à psicologia junguiana*. São Paulo: Cultrix, 2005.
- JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*. Obras completas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2011[1921].
- LANGENDONCK, R. V. História da Dança. In São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Teatro e dança: repertórios para educação*. São Paulo: FDE, 2010, p. 123 – 154. Disponível em: < <http://www.cultura infancia.com.br/docs/repertorios1.pdf> > Acesso em: 15/04/2012.
- MARCELLINO, V. C. A dança e a psicologia junguiana, n.d. Disponível em: < <http://www.symbolon.com.br/artigos2.htm> > Acesso em: 17/04/2012.
- MENDES, M. G. A dança. São Paulo, São Paulo: Editora Ática, 1987.
- NANNI, D. O ensino da dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando. *Fitness & Performance Journal*, v. 4, n.1, 2005, p. 45-57. Disponível em: < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2950900> > Acesso em: 31/03/2012.
- ZACHARIAS, J. J. de M. *Manual do Questionário de Avaliação Tipológica – QUATI*. São Paulo: Vetor, 1994.



# O ensino da dança na educação básica: conhecendo e vivenciando a cultura (dança) popular na formação do educando.

Artur Martins Garcez<sup>77</sup>

**Resumo:** Este trabalho desenvolve-se em uma pesquisa que se baseia na linha das práticas “Pedagogias da cena: corpo e processos de criação”. A cultura popular, enquanto referência para a construção de identidades torna-se assim um tema importantíssimo, não podendo mais ser deixado em segundo plano pelos projetos pedagógicos e currículos das escolas, mas especificamente em relação aos educandos que fazem parte do Grupo de Dança do Colégio Marista de Natal. Contribuir para a convivência democrática em uma sociedade plural é um dos principais papéis da educação. Os objetivos centrais desta pesquisa são investigar e constatar a importância do processo de ensino da dança popular na educação básica. O pensar educacional por intermédio da dança (corpo) mostra a importância do folclore e não se condiciona somente ao estado da cultura, porém também para despertar o amor às tradições, cultivando-o pelo conhecimento da vida popular de seu país, do seu povo.

**Palavras-chave:** Danças populares; corpo; educação básica.

## Referências

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ALVES, Teodora de Araújo. **Aprendendo com o côco de Zambê**: aquecendo a educação com a ludicidade, corporeidade e a cultura popular. [S.l.: s.n.], 2000.

\_\_\_\_\_. **Heranças de corpos brincantes**: os saberes da corporeidade/africanidade em danças afro-brasileiras. 2003. Tese (Doutorado)–Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: MEC, 1997.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do folclore**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

DAOLIO, Jocimar. Antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. *In*: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (Orgs.). **Educação e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

FUX, Maria. **Dança:** experiência de vida. 2. ed. São Paulo: Summus, 1993.

GONÇALVES, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos:** um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

GURGEL, Deífilo. **Espaço e tempo do folclore potiguar.** Natal: Grafpar, 1999.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Metodologia para o ensino de dança:** luxo ou necessidade? Lições de dança. Rio de Janeiro: [s.n.], 2004.

MARX, Karl. **O capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MEMÓRIA DE VELHOS. Depoimentos: uma contribuição à memória oral da cultura popular maranhense. São Luís: Lithograf, 1999. v. 5.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia de percepção.** Rio de Janeiro: Livraria Freitas Barros, 1971.

MORAES, Maria Thereza Didier de. **Emblemas da sacração armorial.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000.

NANI, Dionísia. **Dança Educação:** pré-escola à universidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

OLIVEIRA, Maria Goretti Rocha de. **Danças populares como espetáculo público no Recife, de 1979 a 1988.** Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1991.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo:** a linguagem do indivisível. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

UNIÃO NORTE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (Unbec). **Missão Marista Educativa:** Marista, um projeto para o nosso tempo. Belo Horizonte: Casa Editoração e Arte, mar. 1999.

VIANNA, Klauss. **A dança.** São Paulo: Siciliano, 1990.

# “ O ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONHECENDO A CULTURA POPULAR”

AUTOR: ARTUR MARTINS GARCEZ

Instituição: Colégio Marista de Natal - Rio Grande do Norte  
Segmento: Arte e Cultura - SEAC

31º Festival de Dança de Joinville 2013  
7º Seminários de Dança / Pôster

## Introdução:

Atualmente nos vemos sob uma forte tendência à uniformização da vida, sofrendo os efeitos positivos e negativos da chamada globalização. Nunca debatemos em torno do multiculturalismo e da diversidade cultural estiveram tão em voga. Em paralelo, a necessidade de se manter uma identidade cultural se faz cada vez mais importante para garantir a hegemonia das nações. Poderíamos dizer, por metáforas, que vivemos um momento de busca do quem sou e do quem você é, visando, a saber, como vamos trocar experiências e nos relacionar bem. Diante dessa circunstância mundial, a escola é, sem dúvida, o espaço no qual o debate crítico e construtivo sobre essas questões tem maior condição de ser empreendido.

A cultura popular, enquanto referência para a construção de identidades, torna-se, assim, um tema importantíssimo, não podendo mais ser deixado em segundo plano pelos projetos pedagógicos e currículos das escolas. Contribuir para a convivência democrática em uma sociedade plural é um dos principais papéis da Educação.

## Objetivos

Objetivos e Questões de Estudo: O objetivo central desta pesquisa é investigar e constatar a importância do processo de ensino na dança na Educação básica, sendo mais um elemento propiciador no conhecimento da Cultura Popular Brasileira pelos educandos do Grupo de Dança Popular do Colégio Marista de Natal.

1. De que forma podemos observar o interesse do educando nas representações da cultura popular brasileira nas aulas de dança?
2. Quais as técnicas e práticas corporais atraem, mas os interesses dos alunos?
3. Como a importância da cultura popular brasileira na prática da dança influencia os educandos na sua formação profissional?

## Metodologia

O trabalho será desenvolvido através de uma pesquisa descritiva com estudo de caso com o Grupo de Dança Popular do Colégio Marista de Natal.

Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa estão divididos em três etapas:

- Entrevista com questões mistas (fechadas e abertas) e observação;
- Experimento (vivências de técnicas e método dança) e
- Análise dos dados.

## Conclusão

Diante da necessidade que temos de valorizar a nossa cultura popular brasileira, esta pesquisa tem um caráter determinante no ensino da dança na educação básica e a conscientização da importância principalmente quanto em um espaço pedagógico no caso do Colégio Marista de Natal, que nos possibilita um maior e melhor desenvolvimento global de nossas capacidades de visão de mundo. Assim, com a efetuação do processo, esperamos poder ampliar estas possibilidades que temos das práticas e processos de dança, onde vemos de forma pedagógica, pensando na mesmo como fonte possibilitadora de prazer e autoconhecimento, que possa favorecer o nosso crescimento pessoal e ainda contribuir na nossa formação global do educando. Esta pesquisa esta em processo de desenvolvimento

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. Alegria de Estimar. Papirus, 2ª Ed., Campinas - SP, 2009.
- ALVES, Tereza de Araújo. Aprendendo com o cêco de Zumbi: aprendendo à educação com a inclusão, a corporeidade e a cultura popular. 2000.
- Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.
- ALVES, Tereza de Araújo. Handeln do corpo humano e do saber da corporeidade e afetividade em dança afro-brasileira. 2003. Tese (doutorado) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- ARANTES, Antonio Augusto. O que é cultura Popular. Editora Brasileira, 3ª Impreção, 1988.
- ARTA D, Antonio. *Loggagem e Vida*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- BARBOSA, Ana Míl. *Imagem no Ensino da Arte*. Editora Perspectiva, 1999.
- CASCUDO, Câmara. *Dicionário do Folclore*. Editora, 1998.
- BRUNER, Jerome. *Antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro*. In: CARVALHO, Vera Maria de; RUBIO, Kátia (org.). Educação e Ciências humanas. São Paulo: FUX, Mar. 1998. experiência de vida. 2ª ed São Paulo: Summus, 1993.
- GONCALVES, Zaira Cunha. *Desenvolver capacidades e talentos: em conceito de melioda*. Ed. Nova, Petropolis, RJ, 2000.
- GIERGL, Delfino. *Explicar o Tempo do folclore*. FUNC ARTE PRONFENC, Grupo. Gráfica e Editora, Colégio 600 anos Natal, RN, 1999.
- HOLANDA, Amêlio. *Brasão de Nova Dicionário de LINGUA Portuguesa*. Ed. Nova Fronteira, 2ª Edição, Revista e Atualizada, 1996.
- MARANHÃO. Fundação Cultural. *Escolas de Cultura Domingos Vieira Filho. Memória de Velhos. Depoimentos, memórias e histórias à memória oral da cultura popular maranhense*. Volume 5. LIT HOUER, 2005.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de Dança: teoria e contexto*. Cortez Editora, São Paulo, 1996.
- MARQUES, Isabel A. *Metodologia para o ensino de dança: hoje ou necessariamente? Lições de dança*. Rio de Janeiro, 2004.
- MAKX, Karl. *O Capital*. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.
- MEC - Secretaria do Ensino Fundamental. *Plano de Currículos Nacionais - Artes*, 1997.
- MERLEAU PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Barros, 1971.
- MORALS, Maria Theresia. *Difer de Emblemas da Sagrada Amoral*. Editora Universitária da UFPE, 2000.
- NANI, Dora. *Dança Educativa: Pré-escola à Universidade*. Editora Sprint, 2ª Ed, 1998.
- OLIVEIRA, Maria Gisele Rocha de. *Dança Popular como espetáculo público no Recife de 1979 a 1988*. Dissertação de Mestrado, UFPE, 1994.
- KOBATO, Lia. *Dança em processo: a linguagem do indivíduo*. Centro Editorial e Didático da UFBA, 1984.
- UNDEC. *Módulo Matéria Educativa - Marista em processo para o novo tempo*. Casa Editorial e Arte Belo Horizonte-MG, março 1999.
- VIANA, Kátia. *A dança*. São Paulo: Summus, 1999.



CONTATO: artur\_garcez@hotmail.com  
(84) 94037377 / (84) 30822572





# Métodos de balé clássico: linguagens em diálogo

Caroline Konzen Castro<sup>78</sup>

**Resumo:** Sabe-se que a linguagem do balé clássico vem de uma tradição pautada na língua francesa e numa estética de gestual formalizada há muitos anos na Europa. Em todo o mundo, o ensino do balé é estruturado em um sistema de movimentos que possui uma rotina a ser praticada em sala de aula. Porém, em função da diversidade cultural relativa a cada nação em que a arte do balé se materializou, esta adquiriu diferentes abordagens e particularidades. Ao longo da história foram desenvolvidas sete escolas legitimadas de ensino de balé. Este artigo tem como objetivo fazer uma pesquisa sobre o processo de legitimação dos métodos de balé que surgiram mais recentemente: o método Balanchine e o método cubano. Pretende-se identificar e refletir sobre as especificidades de ambos os métodos.

**Palavras-chave:** balé clássico; método Balanchine; método cubano.

## Introdução

Sobre a codificação e o registro do ordenamento próprio de uma aula de balé, têm-se atualmente sete métodos legitimados: a escola francesa, a escola dinamarquesa ou o método Bournonville, a escola italiana ou o método Cecchetti, a escola inglesa ou o método Royal Academy of Dance (RAD), a escola russa ou o método Vaganova, a escola americana ou o método Balanchine, a escola cubana ou o método cubano. Este artigo reflete a respeito do processo de legitimação dos métodos de balé que surgiram mais recentemente: o método Balanchine e o cubano.

## A escola americana ou o método Balanchine

Balanchine (1904-1983) nasceu em São Petersburgo, Rússia. Aos 9 anos, foi aceito na escola de balé da Imperial Theater School, de sua cidade natal. Ainda adolescente, ele iniciou seu trabalho coreográfico. Sua primeira peça foi um *pas de deux* que se chamou *La nuit*. O coreógrafo foi para os Estados Unidos, em 1933, com o objetivo de criar uma companhia de balé clássico. Chegando lá, ele se chocou com a qualidade das escolas, pois os professores que observou não eram capacitados para darem aulas. Logo concluiu que, para instituir uma companhia de balé, precisava estabelecer uma escola para formar os seus futuros bailarinos.

Assim, ainda em 1933 foi fundada por Kirstein, empresário americano, a primeira escola americana de balé, em Hartford. Balanchine ministrou aulas nessa escola e desenvolveu um programa de ensino com o objetivo de formar bailarinos para a sua companhia. Segundo Wallace (2005, p. 5), todas as pessoas que desejavam fazer as aulas de Balanchine eram bem-vindas, de todas as idades e tipos físicos.

Logo depois, Kirstein decidiu mudar a escola para Nova York, pois lá havia dançarinos com mais potencial. Já em 1934, a escola começou a funcionar em Manhattan. De acordo com Wallace (2005, p. 6), ao se mudarem para Nova York, Balanchine criou seu primeiro balé na América, para estudantes dançarem. O balé chamou-se *Serenade*. Como o russo ainda não tinha uma companhia de dança profissional, apenas estudantes, o balé foi dançado pela primeira vez por seus estudantes. Esse pequeno grupo foi nomeado por Balanchine de School of American Ballet, o American Ballet.

O American Ballet começou a se apresentar bastante, inclusive nos trabalhos que Balanchine coreografava para o Metropolitan Opera. Aos poucos, os estudantes do American Ballet School tornaram-se bailarinos profissionais, ocasionando a formação, em 1936, do Ballet Caravan, tendo Balanchine como coreógrafo. Assim sendo, o Ballet Caravan era uma companhia composta por bailarinos profissionais, e o American Ballet, uma companhia de estudantes. Para Wallace (2005, p. 7), em 1941 o Metropolitan Opera precisava de uma companhia de balé. Por isso, as duas companhias transformaram-se no American Ballet Caravan. Porém, com a saída de Kirstein para o serviço militar, esse grupo dissolveu-se.

Com a volta de Kirstein em 1946, foi criada pelo empresário uma pequena companhia chamada Ballet Society, para dançar os novos trabalhos de Balanchine. Após dois anos, essa companhia, juntamente com a School of American Ballet, formou o New York City Ballet.

## **A escola cubana ou o método cubano**

A ideia de criar a primeira instituição de ensino de balé em Cuba surgiu em uma das reuniões da Sociedad Pro-Arte Musical de La Habana, a pedido de Natalia Aróstegui, esposa do então cônsul de Cuba em Nova York, Don Pablo Suárez. Assim, em 30 de junho de 1931 se fundou a Escuela de Ballet de Pro-Arte Musical, que contava com o apoio da burguesia havaneira.

De acordo com Cabrera (2011, p. 19), o professor russo Nicolai Yavorski foi nomeado diretor da escola. O autor diz que esse professor dirigia bravamente a escola de balé, amava as suas alunas e era querido por elas, além de ter contribuído para despertar nas moças a vocação pela dança. Após seis meses de escola, o maestro organizou a primeira apresentação de suas alunas, o que causou novidade nas atividades da sociedade (CABRERA, 2011, p. 21).

Yavorski investia ainda mais nas alunas humildes e com notável potencial, como, por exemplo, Alicia Martínez, a famosa Alicia Alonso. Até então a escola não contava com a presença masculina no seu corpo discente, mas em 1933 ingressou na escola o primeiro aluno de Yavorski, Alberto Alonso. Ele logo ganhou papel de destaque na escola, apresentando, juntamente com as alunas, obras de destaque como *Príncipe Igor* e *Coppélia*.

Em 1935, dois de seus alunos, Delfina Pérez Gurri e Alberto Alonso, partiram para a Europa, acompanhados de Yavorski, para se integrarem ao Ballets Russes de Monte Carlo. Foi assim que "a escola de Ballet de Pro-Arte possibilitou o surgimento dos primeiros profissionais cubanos da dança acadêmica"<sup>79</sup>. Nota-se que, em poucos anos, a escola já era capaz de exportar dois profissionais para uma companhia de renome como o Ballets Russes de Monte Carlo, criada por Wassily de Basil e René Blum em 1932.

Ao regressar dessa viagem, o professor Yavorski encontrou mais rapazes em sua escola, inclusive o prodígio Fernando Alonso, irmão de Alberto Alonso. Então, coreografou uma sonata de Beethoven, *Claro de luna*, para o talentoso jovem e Alicia, marcando a estreia cênica deste em 1936 (CABRERA, 2011, p. 23).

Um ano depois, Yavorski preparou para Alicia a sua versão de *O lago dos cisnes*, dançada com o *partner* Émile Laurens, bailarino profissional do Ballets Russes de Monte Carlo. A apresentação foi um sucesso e provou o profissionalismo de Alicia, mas a Pro-Arte não oferecia oportunidades profissionais. Por isso ela e Fernando Alonso partiram para os Estados Unidos.

Com a saída de seus talentos, o professor não mais obtinha o êxito de antes em seus espetáculos. Em 1938, renunciou de seu cargo, em virtude de contradições com a escola, e foi substituído por George Milenoff, professor búlgaro que estudou dança clássica com o mestre russo Nikolai Legat. Milenoff ampliou o número de alunos e vinculou-se a um grupo de criadores cubanos que desejavam desenvolver a atividade teatral no país (CABRERA, 2011, p. 25).

Em 1940, o Ballet de Pro-Arte estreou uma apresentação de balé com música do compositor cubano Eduardo Sánchez de Fuentes. O espetáculo teve o nome de *Dioné* e contou com o suporte de Alicia Alonso, que dançou com os bailarinos cubanos. A presença de Alicia provou que, apesar de ela participar na época de uma companhia profissional americana, o Ballet Caravan, a bailarina não perdera contato com sua pátria.

Alicia e Fernando Alonso tentaram formar uma companhia de dança em Cuba, mas logo perceberam que necessitavam primeiramente formar bailarinos com características próximas às deles. Assim, fundaram, em 1950, a Academia de Ballet Alicia Alonso, tendo como critério a seleção daquilo que mais valorizavam no repertório de experiências que tiveram com professores russos, italianos e ingleses. De acordo com Simón (1973), com base nesses critérios ambos os profissionais procuraram criar um método que se adaptasse aos cubanos, levando em consideração o clima, a constituição física e o caráter do país. Dessa forma, essa foi a primeira escola de ensino profissional de balé em Cuba, onde o balé era ensinado de uma forma distinta das outras escolas.

## **Conclusão**

Com esta pesquisa foi possível perceber que ambos os métodos surgiram no contexto da contemporaneidade e refletem particularidades de suas culturas. São metodologias que valorizam o tipo corporal dos locais em que foram desenvolvidas. Dessa forma, contribuem para a diversidade do sistema da dança clássica.

## **Referências**

CABRERA, Miguel. **El ballet em Cuba**: nacimiento de una escuela en el siglo XX. Buenos Aires: Balletin Dance, 2011.

SIMÓN, Pedro. La escuela cubana de ballet. **Cuba en el Ballet**, v. 4, n. 3, p. 49-58, 1973. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10115/6232>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

WALLACE, Katrina. **Ballet and intellectual property law**. Baltimore: Universidade de Baltimore, 2005. 39 p.



7º Seminários de dança - A dança clássica: dobras e extensões

## Métodos de Balé Clássico: linguagens em diálogo

Caroline Konzen Castro

Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, Bolsista CAPES



Bettijane Sills with George Balanchine

### A Escola Americana ou o Método Balanchine

Balanchine foi para os Estados Unidos, em 1933, com o objetivo de criar uma companhia de balé clássico. Neste ano foi fundada por Kirstein, a primeira escola americana de balé, em Hartford, tendo Balanchine como professor.

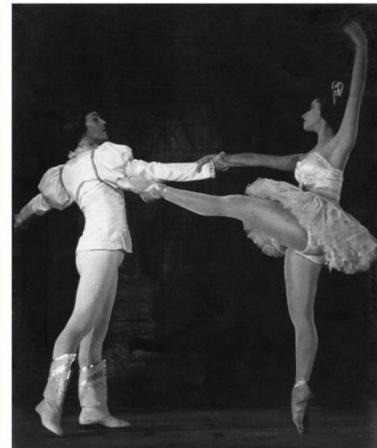
Já em 1934, a escola se mudou para Nova York. Este pequeno grupo foi nomeado por Balanchine de *School of American Ballet* que mais tarde formaria, juntamente com o *Ballet Society*, o *New York City Ballet*.

### A Escola Cubana ou o Método Cubano

Alicia e Fernando Alonso tentaram formar uma companhia de dança em Cuba, mas logo perceberam que necessitavam primeiramente formar bailarinos com características próximas às deles.

Assim formaram, em 1950, a *Academia de Ballet Alicia Alonso*, tendo como critério a seleção daquilo que mais valorizavam dentro do repertório de experiências que tiveram com professores russos, italianos e ingleses.

De acordo com Pedro Simón (1973), a partir desses critérios esses profissionais procuraram criar um método que se adaptasse aos cubanos, levando em consideração o clima, a constituição física e o caráter cubanos. Dessa forma, essa foi a primeira escola de ensino profissional de balé em Cuba, onde o balé era ensinado de uma forma distinta das outras escolas.



Fernando and Alicia Alonso in *Sleeping Beauty*

### Conclusão

Com esta pesquisa foi possível perceber que ambos os métodos surgiram no contexto da contemporaneidade e que refletem particularidades de suas culturas. São métodos que valorizam o tipo corporal dos locais em que eles foram desenvolvidos. Dessa forma, são métodos que contribuem para a diversidade dentro do sistema da dança clássica.

### Referências

SIMÓN, Pedro. La escuela cubana de ballet. *Cuba en el Ballet*. Universidad Rey Juan Carlos, v. 4, nº 3, p. 49-58, 1973. ISSN: 0864-1307. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10115/6232>>. Acesso em: 03 Jun. 2013.

Wallace, Katrina. *Ballet and Intellectual Property Law*. 2005. 39p. Projeto apresentado ao Helen P. DenitHonorsProgram, Universidade de Baltimore, Baltimore.

# Os sátiros do deus Dioniso: uma reflexão nietzschiana sobre o bailarino clássico

Daniele Bentin Mendonça<sup>80</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, com base na concepção nietzschiana de trágico presente na sua primeira obra, *O nascimento da tragédia*, visamos interpretar o bailarino clássico à luz dessa concepção nietzschiana como um transmutado, um intérprete que, tomado pelo *pathos* dionisíaco, está embriagado e a serviço do deus Dioniso, em estado de êxtase ritual. Fundamentamo-nos nas ideias primordiais de Nietzsche, no referido estudo, sobre música e tragédia, música e dança, conforme as quais a dança é uma maneira dionisíaca, exuberante e exaltada, mesmo na medida apolínea imposta pelas formas da dança clássica, de situar-se perante o fenômeno artístico.

**Palavras-chave:** bailarino; Nietzsche; arte trágica; dança.

# Os sátiros do deus Dioniso – Uma reflexão nietzschiana sobre o bailarino clássico.

Daniele Bentin Mendonça<sup>1</sup>  
PPGMS – UNIRIO

## 7º Seminários de Dança A Dança Clássica: dobras e extensões

**Introdução e objetivo** - Esta pesquisa constitui uma reflexão teórica a partir de um olhar filosófico, como proposta de dissertação de mestrado, acerca do bailarino clássico interpretado como artista trágico, conforme a ótica nietzschiana, ao contemplarmos uma peça coreográfica. Nosso objetivo é esclarecer esta vertente da arte trágica presente no ato de dançar do bailarino clássico que, metamorfoseado em sátiro num ritual dionisíaco, une-se à natureza.

**Metodologia** - Esta pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, toma como base teórica as ideias de Nietzsche em *O nascimento da tragédia* (2007) e *A visão dionisíaca de mundo* (2005) e *Ballet de Répertoire Giselle* o ballet em dois atos do coreógrafo: Jules Perrot e Jean Coralli (1841) e *Ballet Carmem*. Ballet em cinco atos do coreógrafo: Roland Petit (1949). A partir destes parâmetros teóricos se buscará responder aos seguintes questionamentos: este bailarino da atualidade poderia interpretar-se como um sátiro do deus Dioniso metamorfoseado? Utilizando-se dos instrumentos de uma pesquisa qualitativa, refletiremos a questão do bailarino hoje numa dinâmica artística que recria a tragédia grega no espaço cênico do palco da dança.

**Desenvolvimento** - Nietzsche não relaciona diretamente suas ideias dos impulsos apolíneo e dionisíaco com a perspectiva da dança. Porém, em muitos de seus escritos podemos perceber a relação da arte trágica com a realidade do ballet clássico. O artista dionisíaco envolto numa embriaguez característica que aniquila e destrói, afirmando a dor e o sofrimento, descarrega-se sempre de novo num

mundo de imagens apolíneas, de lucidez, do sonho, superando a dor, criando então sua obra – Para Nietzsche “o caráter artístico dionisíaco não se mostra na alternância de lucidez e embriaguez, mas sim em sua conjugação”. Assim, na tragédia grega o sátiro era algo sublime e divino, que retratava a existência de maneira vital e completa. Representava para os gregos a expressão de suas mais intensas emoções, o mais próximo do deus, o anunciador da sabedoria do seio mais profundo da natureza, símbolo da recriação sexual da natureza.

**Conclusões preliminares** – A pesquisa, ainda em andamento, nos leva a perceber que o ballet clássico concebido aqui como arte trágica permite ao bailarino a recriação constante das obras a partir das experiências vivenciadas na conjuntura dos impulsos apolíneos e dionisíacos no espaço trágico que se segue. Sustentamos que o público, unido aos sátiros a partir do aniquilamento do princípio de individuação – que une o homem à natureza – tem a possibilidade de ver-se a si próprio como um coro satírico envolto na atmosfera de destruição e criação do fazer artístico dionisíaco. Assim configuramos para a atualidade o fazer artístico do bailarino dentro do ballet clássico. Este sátiro, se assim já podemos chamá-lo, reúne em sua potência de criação a destruição de toda a técnica aprendida num movimento de recriação das composições coreográficas expressando também suas próprias emoções, submetendo sua vertente dionisíaca à apolínea, revivendo assim o movimento primordial da natureza de morte e nascimento, de embriaguez e lucidez, de aniquilação e sonho, num constante afirmar a vida e recriar de mundo.

### Referências

- CAVALCANTI, Anna Hartmann. Arte como experiência: a tragédia antiga segundo a interpretação de Nietzsche. In: **Nietzsche e os gregos**. Charles Feitosa, Miguel Angel de Barrenechea, Paulo Pinheiro (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A: Faperj; Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche e a música**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A visão dionisíaca do mundo**. Tradução: Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Maria Cristina dos Santos de Souza; revisão da tradução: Maria Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia**. Tradução, notas e postácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- Ballet de Répertoire *Giselle*. Ballet em dois atos. Coreógrafo: Jules Perrot e Jean Coralli. Música: Adolphe Adam. Estreou em 28 de maio de 1841 em Paris.
- Ballet *Carmem*. Ballet em cinco atos. Coreógrafo: Roland Petit. Música: Bizet. Estreou em 1949.

1. Mestranda em Memória Social pela UNIRIO, bolsista CAPES e orientando do Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea - Bailarina e Pedagoga de ballet clássico - Método de Vaganova.

# Correlação dos movimentos de amplitude articular com o "em dehors" em primeira posição de bailarinas clássicas

Diana de Medeiros Andrade

Letícia Marques Sabino

Helton Sad

Marcelo Ricardo Dias

Laboratório de Fisiologia do Exercício e Avaliação MorfoFuncional da  
Faculdade Metodista Granbery,  
Juiz de Fora, MG. lesabinojf@hotmail.com

## Introdução

O ângulo de "en dehors" compensatório é a diferença entre o ângulo de "en dehors" funcional, conseguido sem compensações e o ângulo de rotação externa total dos quadris (rotação externa esquerda somada a direita) (COPLAN, 2002).

## Objetivo

Correlacionar a amplitude articular com o "en dehors" realizado em primeira posição de bailarinas clássicas.

## Metodologia

Participaram deste estudo, 10 bailarinas clássicas ( $11,9 \pm 0,6$  anos,  $47,9 \pm 10,5$  kg,  $1,58 \pm 0,07$  m,  $19,0 \pm 3,2$  kg/m<sup>2</sup>), que inicialmente realizaram uma avaliação do pico de velocidade crescimento (PVC) para verificar a maturidade somática das bailarinas (MALINA et al., 2009). Em seguida foram realizadas uma avaliação postural através do método de fotogrametria, na qual as fotos foram analisadas pelo software FisiMetrix 2.5 (CTS informática, Paraná, Brasil), flexibilidade da cadeia muscular posterior foi avaliada pela Caixa de Sentar e Alcançar de *Weels*, amplitude de movimento articular foi obtida através de um goniômetro (CARCI, São Paulo, Brasil), e medida do "en dehors" foi descrita por Negus et al. (2005).

## Resultados

Não foi encontrada correlação, nas bailarinas adolescentes, do "*en dehors*" com o pico de velocidade de crescimento ( $r=0,41$ ;  $p=0,237$ ) e banco de *Wells* ( $r=0,05$ ;  $p=0,881$ ). Desta mesma forma, não foi encontrada associação com os movimentos articulares. Na avaliação postural, os achados mais frequentes foram relacionados a hiperlordose lombar (80%) e protusão cervical (80%). Não foram encontradas diferenças estatísticas das amplitudes dos movimentos articulares entre os lados direito e esquerdo dos membros inferiores. A população estudada (100%) apresentaram um "*en dehors*" compensatório, mantendo uma média de 32°.

## Conclusão

Não foi achado correlações significativas entre a amplitude de movimento articular e o ângulo de "*en dehors*", não sendo, portanto, consistente com os achados da maior parte da literatura que relacionam uma ampla amplitude de movimento de rotação externa de quadril com um ângulo de "*en dehors*" ideal. Os valores achados de "*en dehors*" compensatório apresentaram-se alto, porém dentro da média da literatura. Esse estudo demonstra que o ângulo de "*en dehors*" pode não estar relacionado apenas a amplitude de movimento articular, em especial à rotação de quadril.



## CORRELAÇÃO DOS MOVIMENTOS DE AMPLITUDE ARTICULAR COM O “EN DEHORS” EM PRIMEIRA POSIÇÃO DE BAILARINAS CLÁSSICAS

Diana de Medeiros ANDRADE, Leticia Marques SABINO, Helton SAD, Marcelo Ricardo DIAS

Laboratório de Fisiologia do Exercício e Avaliação Morfo Funcional da Faculdade Metodista Granbery, Juiz de Fora, MG. lesabinojf@hotmail.com

### INTRODUÇÃO:

O ângulo de “en dehors” compensatório é a diferença entre o ângulo de “en dehors” funcional, conseguido sem compensações e o ângulo de rotação externa total dos quadris (rotação externa esquerda somada a direita) (Coplan, 2002).

### OBJETIVO:

Correlacionar a amplitude articular com o “en dehors” realizado em primeira posição de bailarinas clássicas.

### METODOLOGIA:

Participaram deste estudo, 10 bailarinas clássicas ( $11,9 \pm 0,6$  anos,  $47,9 \pm 10,5$  kg,  $1,58 \pm 0,07$  m,  $19,0 \pm 3,2$  kg/m<sup>2</sup>), que inicialmente realizaram uma avaliação do pico de velocidade crescimento (PVC) para verificar a maturidade somática das bailarinas (MALINA et al., 2009). Em seguida foram realizadas uma avaliação postural através do método de fotogrametria, na qual as fotos foram analisadas pelo software FisiMetrix 2.5 (CTS informática, Paraná, Brasil), flexibilidade da cadeia muscular posterior foi avaliada pela Caixa de Sentar e Alcançar de Weel; amplitude de movimento articular foi obtida através de um goniômetro (CARCI, São Paulo, Brasil), e medida do “en dehors” foi descrita por Negus et al. (2005).

### RESULTADOS:

Não foi encontrada correlação, nas bailarinas adolescentes, do “en dehors” com o pico de velocidade de crescimento ( $r = 0,41$ ;  $p = 0,237$ ) e banco de Wells ( $r = 0,05$ ;  $p = 0,881$ ). Desta mesma forma, não foi encontrada associação com os movimentos articulares.

Na avaliação postural, os achados mais frequentes foram relacionados a hiperlordose lombar (80%) e protusão cervical (80%).

Não foram encontradas diferenças estatísticas das amplitudes dos movimentos articulares entre os lados direito e esquerdo dos membros inferiores. A população estudada (100%) apresentaram um “en dehors” compensatório, mantendo uma média de 32°.

### CONCLUSÃO:

Não foi achado correlações significativas entre a amplitude de movimento articular e o ângulo de “en dehors”, não sendo, portanto, consistente com os achados da maior parte da literatura que relacionam uma ampla amplitude de movimento de rotação externa de quadril com um ângulo de “en dehors” ideal.

Os valores achados de “en dehors” compensatório apresentaram-se alto, porém dentro da média da literatura.

Esse estudo demonstra que o ângulo de “en dehors” pode não estar relacionado apenas a amplitude de movimento articular, em especial à rotação de quadril.

# **A história da dança por uma perspectiva cristã**

Fabiana Nunes

## **Introdução**

Discernir o momento e a razão pela qual o cristianismo evangélico se absteve da dança como forma de culto, além de buscar o caminho de sua reapropriação.

## **Objetivos**

Analisar os processos históricos e sociais que favoreceram a presença da dança nos cultos das religiões evangélicas na atualidade, entre eles:

- Investigar a dança como manifestação cultural e religiosa do ser humano;
- Averiguar o processo de desapropriação da dança no culto cristão;
- Analisar a dança no cristianismo evangélico contemporâneo.

## **Justificativa**

Compreender esse processo é uma maneira de atribuir-lhe novas significações, ampliando o conhecimento sobre esse tema tanto na comunidade acadêmica como na comunidade cristã, que por vezes olha para esse fenômeno da dança com certa desconfiança.

## **Delimitação de estudo**

Este estudo delimitou-se a revisar, na literatura e nos arquivos virtuais, algumas posições teóricas sobre a relação da história da dança primitiva com os aspectos da dança no cristianismo da atualidade.

## **Metodologia**

Esta investigação caracterizou-se como um estudo histórico cultural, usando a metodologia bibliográfica sugerida por Piccoli (2006). A pesquisa assumiu caráter exploratório a fim de proporcionar melhor visão do problema e apresentar pontos de vista de diferentes autores e dados virtuais, com base no pressuposto de que a história não se concentra apenas nos livros e documentos oficiais. Foi realizada uma análise com cinco equipes, sendo três delas com líderes que escreveram livros sobre sua iniciação na dança como louvor a Deus. Os dados da quarta e da quinta equipe foram colhidos via internet, no *site* e *blog* oficial delas.

## **Desenvolvimento**

- A dança como manifestação cultural e religiosa do ser humano: Desde a Antiguidade, o ser humano tem apresentado uma necessidade de expressão de valores e crenças que se revela em festas culturais geralmente com danças. A dança encaixa-se no universo simbólico do ser humano e foi apropriada por alguns povos primitivos, não dependendo de ferramentas ou matérias para acontecer. Por isso, dizem que é a mais antiga manifestação que o ser humano carrega dentro de si desde tempos imemoriais;
- Antes de polir a pedra, construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar. Assim, das cavernas à era do computador, a dança fez e continua fazendo história (PORTINARI, 1989, p. 11);
- A cultura e o simbolismo: Nas diversas manifestações do ser humano, tanto nas de ordem pessoal quanto nas manifestações em grupo, ele se mostra como um ser que simboliza. Seu cotidiano está repleto da presença de símbolos, que exprimem valores religiosos e morais, armazenados durante sua existência, exprimindo seu *ethos*, suas crenças, seus valores e seu ideal de vida. O símbolo mostra-se carregado de significados, relaciona o eu real do ser humano com uma significação de mundo. Simbolizar é uma maneira de situar o eu no mundo ao redor, um tipo de cosmogonia, uma organização de mundo realizada esteticamente (ELIADE, 1992);
- A dança sagrada: Permite que o ser humano transcenda, uma vez que possibilita a expressão do indizível. A dança vem da necessidade de dizer o que as palavras não dizem. Gaudy (1193) ensina que a dança não é apenas expressão e celebração da comunidade

orgânica entre o ser humano e a natureza, mas também realização da comunidade viva do ser;

- A dança no contexto histórico de diferentes povos: primitivos, hebreus, gregos, etruscos e romanos;
- O cristianismo condenou o mundo, que apodrecia, englobando as artes que refletiam essa decomposição. A dança durante os banquetes foi se deturpando e se tornando erótica. O resultado disso foram as reações por parte das primeiras comunidades cristãs e dos próprios romanos, zelosos de seus austeros costumes, herdados da Antiguidade (CAMINADA, 1999, p. 64);
- A desapropriação da dança no cristianismo primitivo: Nos livros *Louvai a Deus com danças* (2003) e *Dança, movimento em adoração* (2002), Coimbra indica que um dos fatores responsáveis pela supressão da dança na Igreja na Idade Média foi a influência do pensamento dos filósofos da época, que tinham o conceito de beleza totalmente direcionado à essência do sagrado. A dança encontrava resistência por supostamente não conter a essência do belo, além de se mostrar lasciva e perniciososa (COIMBRA, 2003, p. 41);
- A dança no cristianismo evangélico contemporâneo: No cenário protestante da atualidade, a dança destaca-se como forma de louvor e adoração, fazendo-se presente nos momentos de louvor durante as celebrações de culto a Deus. Além de possuir grupos musicais que dirigem a congregação em animados momentos de louvor e adoração, agora as igrejas também possuem grupos de dança com a mesma finalidade. A dança, antes tida como algo pecaminoso e fora do contexto protestante, tem sido canal de celebração para os cristãos evangélicos;
- Tipos de dança realizada no ambiente eclesiástico: Segundo Diogo (2008), a dança feita durante o culto evangélico, de modo geral, não se fecha conforme um estilo determinado. A grande maioria dos grupos executa a dança espontânea desprovida de técnicas tradicionais, porém existem alguns grupos que priorizam um determinado estilo de dança, como por exemplo o balé clássico, a dança moderna, dança de rua, *jazz*, entre outros;
- O fenômeno da dança no culto: O binômio bailarino/espectador mostra que a dança sagrada possui também um aspecto estético que promove entre ambos a comunhão com o sagrado. Mesmo não participando ativamente da dança, o espectador pode ter um sentimento profundo de comunhão com Deus simplesmente ao assistir a um bailarino

adorando a Deus com danças. A beleza, a estética da dança faz com que o fenômeno da dança sagrada se dê não somente na vida do bailarino ao dançar, mas também no espectador que aprecia a dança;

- O caminho da redescoberta da dança no Brasil: Com base em registros literários, podemos traçar uma breve trajetória sobre a implantação da dança no culto cristão no Brasil. Em 1982, a Embaixada Cristã de Jerusalém realizou a primeira festa dos tabernáculos liderada por cristãos. Dessa nova Festa dos Tabernáculos, começaram a participar músicos, cantores e bailarinos cristãos profissionais de todo o mundo, que ministravam música e dança. Em 1994, a bailarina brasileira profissional Sarene Lima, de Manaus, hoje pastora evangélica, foi convidada a fazer parte desse grupo, tendo retornado a Jerusalém todos os anos desde então. Sua experiência pessoal do encontro da cultura hebraica com o cristianismo trouxe para o Brasil a visão de como se poderia dançar no culto a Deus. Sua técnica tinha por base a dança clássica (FÁTIMA, 2001);
- O corpo no mundo evangélico: Em relação à atual concepção de corpo do mundo evangélico atual, os grupos afirmam que o corpo ainda é visto como algo pecaminoso e associado a atitudes carnis, o que dificulta a aceitação da dança por parte de algumas pessoas. Outros grupos acreditam que o mundo evangélico atual já vê as atividades realizadas pelo corpo como algo santo e aceitável, relatando a crença no homem como um ser triuno, constituído de espírito, alma e corpo. Outros acham que a concepção do corpo que dança ainda está em processo de mudança de algo pecaminoso para algo aceitável na Igreja. Alguns grupos dizem ainda que a introdução da dança na Igreja Evangélica contribuiu para essa mudança de concepção.
- O corpo não é mais visto como corpo pecaminoso. Logo, a produção corporal é perfeitamente lícita no mundo evangélico atual. Antigamente não era permitido bater palmas nos cultos. Hoje se dança! Nos últimos dez anos principalmente, o corpo retomou de maneira intensa sua posição, não só como instrumento de culto, mas também abriu um leque de possibilidades para estratégias de evangelismo (*blog* do UPC DANCE).

### **Eventos evangélicos de dança no Brasil**

- Festival Rhema (Goiânia/GO): o evento acontece há nove anos e recebe em média mil alunos;
- Festival Rhema (Pompeia/SP): o evento ocorre faz 3 anos;

- A Dança no Louvor e Adoração (Belo Horizonte/MG): o evento acontece há seis anos, recebendo mil alunos de todo o país;
- Resgatarte (Brasília/DF): o evento dá-se há cinco anos;
- Adorarte (João Pessoa/PB);
- Articulando Vidas (Rio de Janeiro/RJ);
- Mostra Tribus e Amigos (Praia Grande/SP);
- Mearte, Jocum (Belo Horizonte/MG);
- Adoração e Arte (Campinas/SP);
- 4.<sup>a</sup> Mostra de Arte Cristã (Anápolis/GO);
- Mostra de Dança: Atraindo teu Olhar (Goiânia/GO);
- Mostra Anual Evangelística de Dança (Cachoeirinha/RS)
- Seminário Restaurando as Artes (Novo Hamburgo/RS)

## Conclusões

O caminho da redescoberta da dança por parte dos evangélicos no Brasil ainda está sendo escrito por grupos que acreditam na totalidade do ser humano diante de Deus, sendo concebido como templo deste e lugar de manifestação e comunhão.

O ser humano começa a se perceber em sua totalidade sendo espírito, alma e corpo. Tal característica abre horizontes para a compreensão das palavras de Cristo quando afirma que sua santidade pôde se manifestar em um corpo humano: "Sede santos porque eu sou santo" (1 Pedro 1:16). É um Deus que não é puro espírito, mas que se manifesta em forma humana, vivendo uma vida santa em um corpo mortal.

Ao voltar os olhos para a cultura judaica, nota-se que em tal cultura a dança sempre esteve presente, o que abre caminho para que, na contemporaneidade, possa ser vista como possibilidade de louvor e adoração no cristianismo evangélico.

"O presente ainda conserva em suas mãos o passado imediato, sem pô-lo como objetivo, e, como este retém da mesma maneira o passado imediato que o precedeu, o tempo escoado é inteiramente retomado e apreendido no presente" (MERLEAU-PONTY, 1995, p. 106).

## Referências

BERTONI, Íris Gomes. **A dança e a evolução**. O *ballet* e seu contexto teórico, programação didática. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

BÍBLIA de estudos plenitude para jovens. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

CAMINADA, Eliana. **História da dança**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CARVALHO, Keila Márcia Ferreira de Macedo. **A dança como possibilidade de louvor e adoração**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

COIMBRA, Isabel. **Dança, movimento em adoração**. Belo Horizonte: Athikté, 2002.

\_\_\_\_\_. **Louvai a Deus com danças**. Belo Horizonte: Diante do Trono, 2003.

COLEMAN, William L. **Manual dos tempos e costumes bíblicos**. Minas Gerais: Betânia, 1991.

COMBY, Jean. **Para ler a história da igreja**. São Paulo: Loyola, 1994a. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Para ler a história da igreja**. São Paulo: Loyola, 1994b. v. 2.

DIOGO, Adriana Pinheiro. **Manual para grupos de adoração criativa**. Goiânia: [s.n.], 2008.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Lisboa: Livros do Brasil, 1992.

FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FÁTIMA, Conceição Viana de. **Dança: linguagem do transcendente**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001.

FONTES, Martins. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, Gláucia. **Dança profética: a redescoberta da linguagem corporal**. Rio de Janeiro: Senai, 2005.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MATOS, Gisela Morandi Kohl. **Profetas da dança**. Belo Horizonte: Joy, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONDONI, Danilo. **História da Igreja na Antiguidade**. Belo Horizonte: Loyola, 2001.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PACKER, James I.; TENNEY, Merrill; WHITE, William. **O mundo do Novo Testamento**. São Paulo: Vida, 1988.

PARKER, Cristián. **Religião popular e modernização capitalista**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PICCOLI, João J. **Normatização para trabalhos de conclusão em Educação Física**. 2. ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2006.

PORTINARI, Maribel. **A história da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 2003.

WOSIEN, Bernhard. **Dança: um caminho para a totalidade**. São Paulo: Trion, 2000.

# A História da dança por uma perspectiva Cristã



Fabiana Barra

## Introdução

Compreender esse processo é uma maneira de atribuir-lhe novas significações, ampliando o conhecimento sobre este tema tanto na comunidade acadêmica, como na comunidade cristã que, por vezes olha para este fenômeno da dança com certa desconfiança.

## Metodologia

Esta investigação caracterizou-se como um estudo histórico cultural, usando o método bibliográfico sugerida por PICCOLI (2006). A pesquisa assumiu um caráter exploratório a fim de proporcionar melhor visão do problema e apresentar pontos de vistas de diferentes autores e dados virtuais, partindo do pressuposto que a história não concentra-se apenas nos livros e documentos oficiais. Foi realizada uma análise junto a 5 equipes, sendo 3 cujo respectivos líderes escreveram livros sobre sua iniciação na dança como louvor a Deus, a 4ª e 5ª equipe, os dados foram colhidos via internet, no site e blog oficial das mesmas.

## A Cultura e o Simbolismo

Nas diversas manifestações do ser humano, tanto nas de ordem pessoal quanto nas manifestações em grupo, ele se mostra como um ser que simboliza. Seu cotidiano está repleto da presença de símbolos, que exprimem valores religiosos e morais, armazenados durante sua existência, exprimindo seu ethos, suas crenças, valores e ideal de vida. O símbolo se mostra carregado de significados, relaciona o eu real do ser humano com uma significação de mundo. Simbolizar é uma maneira de situar o eu no mundo ao redor, um tipo de cosmogonia, uma organização de mundo realizada esteticamente. (Eliade, 1992)

## Abandono no contexto Histórico de diferentes povos

Primitivos, Hebreus, Gregos, etruscos e Romanos. O cristianismo condenou o mundo que apodrecia englobando as artes que refletiam essa decomposição. A dança durante os banquetes foi se deturpando e se tornando erótica; o resultado disso foram as reações por parte das primeiras comunidades cristãs e dos próprios romanos, zelosos de seus austeros costumes, herdados da antiguidade (CAMINADA, 1999, p.64).

## Abandono no Cristianismo Evangélico Contemporâneo

No cenário protestante da atualidade, a dança se destaca como forma de louvor e adoração, se fazendo presente nos momentos de louvor durante as celebrações do culto a Deus. Além de possuir grupos musicais que dirigem a congregação em animados momentos de louvor e adoração, agora as igrejas também possuem grupos de dança com a mesma finalidade. A dança antes tida como algo pecaminoso e fora do contexto protestante tem sido canal de celebração para os cristãos evangélicos.

## Objetivos da dança no culto

O binômio bailarino - espectador mostra que a dança sagrada possui também um aspecto estético, que promove entre ambos a comunhão com o Sagrado. Mesmo não participando ativamente da dança, o espectador pode ter um sentimento profundo de comunhão com Deus simplesmente ao assistir um bailarino adorando a Deus com danças. A beleza, a estética da dança faz com que o fenômeno da dança sagrada se dê, não somente na vida do bailarino ao dançar, mas também no espectador que aprecia a dança.

## O corpo no mundo evangélico

Em relação à atual concepção de corpo do mundo evangélico atual, os grupos afirmam que o corpo ainda é visto como algo pecaminoso e associado a atitudes carnais, o que dificulta a aceitação da dança por parte de algumas pessoas. Outros grupos acreditam que o mundo evangélico atual já aceita as atividades realizadas pelo corpo como algo santo e aceitável, relatando a crença no homem como um ser triuno constituído de espírito, alma e corpo. Outros acham que a concepção do corpo que dança ainda está em processo de mudança de algo pecaminoso para algo aceitável dentro da igreja; alguns grupos citam ainda que a introdução da dança na igreja evangélica contribuiu para esta mudança de concepção.

O corpo não é mais visto como corpo pecaminoso. Logo a produção corporal é perfeitamente lícita no mundo evangélico atual. Antigamente não era permitido bater palmas nos cultos. Hoje se dança. Nos últimos dez anos principalmente, o corpo retomou de maneira intensa sua posição, não só como instrumento de culto, mas também abriu um leque de possibilidades para estratégias de evangelismo" (UPC DANCE, Blog).

## Eventos Evangélicos de dança no Brasil

- "Festival Rhema" (Goiânia - GO) - O evento acontece há 9 anos e recebe em média 1000 (hum mil) alunos;
- "Festival Rhema" (Pompéia - SP) - O evento acontece há 3 anos;
- "A dança no louvor e adoração" (Belo Horizonte - MG). O evento acontece há 6 anos, recebendo 1000 (hum mil) alunos de todo o país;
- "Resgatar" (Brasília - DF) - O evento acontece há 5 anos;
- "Adorarte" (João Pessoa - PB);
- "Articulando vidas" (Rio de Janeiro - RJ);
- "Mostra Tribus e Amigos" (Praia Grande - SP);
- "Mearte - Jocum" (Belo Horizonte - MG);
- "Adoração e Arte" (Campinas - SP);
- "4ª Mostra de Arte Cristã" (Anápolis-GO);
- "Mostra de Dança - Atraindo teu olhar" (Goiânia - GO);
- "Mostra anual evangelística de dança" (UPC DANCE- Cachoeirinha -RS)
- Seminário Restaurando as Artes (Novo Hamburgo -RS)

## Introdução

Discernir o momento e a razão pela qual o cristianismo evangélico se absteve da dança como forma de culto, além de buscar o caminho da reapropriação da mesma.

## Objetivos

- Analisar os processos históricos e sociais que favoreceram a presença da dança nos cultos das religiões evangélicas na atualidade entre eles:
- Investigar a dança como manifestação cultural e religiosa do ser humano;
- Averiguar o processo de desapropriação da dança no culto cristão;
- Analisar a dança no cristianismo evangélico contemporâneo.

## Delimitação de Escopo

Este estudo delimitou-se a revisar, na literatura e nos arquivos virtuais, algumas posições teóricas sobre a relação da história da dança primitiva com os aspectos da dança no cristianismo da atualidade.

## Abandono como manifestação cultural e religiosa do ser humano

Desde a antiguidade o ser humano tem apresentado uma necessidade de expressão de valores e crenças, que se revela em festas culturais geralmente com danças. A dança se encaixa dentro do universo simbólico do ser humano, foi apropriada por alguns povos primitivos não dependendo de ferramentas ou matérias para acontecer, por isso diz-nos a mais antiga aquela que o ser humano carrega dentro de si desde tempos imemoriais. Antes de palir a pedra construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar. Assim das cavernas a era do computador a dança fez e continua fazendo história. (PORTINARI, 1989, p.11).

## Abandono Sagrado

A dança sagrada permite que o ser humano transcenda, uma vez que possibilita a expressão do indizível. A dança vem da necessidade de dizer o que as palavras não dizem. Garaudy (1193) ensina que a dança não é apenas expressão e celebração da comunidade orgânica entre o ser humano e a natureza; é também criação da comunidade viva do ser.

## A Desapropriação da Dança no cristianismo primitivo

Nos livros Louvai a Deus com danças (2003) e Dança, Movimento em adoração (2002), Coimbra indica que um dos fatores responsáveis pela supressão da dança na igreja na Idade Média foi a influência do pensamento dos filósofos da época, que tinham o conceito de beleza totalmente direcionado à essência do Sagrado. A dança encontrava resistência por supostamente não conter a essência do belo, além de se mostrar lasciva e pernicioso (COIMBRA, 2003, p.41).

## Tipos de danças realizadas no ambiente eclesial

Segundo Diogo (2008) a dança realizada durante o culto evangélico, de um modo geral, não se fecha dentro de um estilo determinado. A grande maioria dos grupos executa a dança espontânea desprovida de técnicas tradicionais. Porém, existem alguns grupos que priorizam um determinado estilo de dança, como por exemplo, o ballet clássico, a dança moderna, dança de rua, jazz entre outros.

## O caminho da redescoberta da dança no Brasil

A partir de registros literários podemos traçar uma breve trajetória sobre a implantação da dança no culto cristão no Brasil. Em 1982, a Embaixada Cristã de Jerusalém realiza a primeira festa dos tabernáculos liderada por cristãos. Nesta nova Festa dos Tabernáculos começaram a participar músicos, cantores e bailarinos cristãos profissionais de todo o mundo, que ministravam com música e dança. Em 1994, a bailarina brasileira profissional Sarene Lima de Manaus, hoje pastora evangélica, foi convidada a fazer parte deste grupo, tendo retornado a Jerusalém todos os anos desde então. Sua experiência pessoal do encontro da cultura hebraica com o cristianismo trouxe para o Brasil a visão de como se poderia dançar no culto a Deus. Sua técnica tinha por base a dança clássica. (FÁTIMA, 2001)

## Conclusões

O caminho da redescoberta da dança por parte dos evangélicos no Brasil ainda está sendo escrito por grupos que acreditam na totalidade do ser humano diante de Deus, sendo concebido como templo deste e lugar de manifestação e comunhão. O ser humano começa a se perceber em sua totalidade sendo espírito, alma e corpo. Tal característica abre horizontes para a compreensão das palavras de Cristo, quando afirma que sua santidade pôde ser manifesta em um corpo humano. "sede santos porque eu sou santo" (1 Pe 1,16). É um Deus que não é puro espírito, mas que se manifesta em forma humana vivendo uma vida santa em um corpo mortal. Ao voltar os olhos para a cultura judaica, percebe-se que em tal cultura a dança sempre esteve presente, o que abre caminho para que, na contemporaneidade, possa ser vista como possibilidade de louvor e adoração dentro do cristianismo evangélico. "O presente ainda conserva em suas mãos o passado imediato, sem pô-lo como objetivo, e como este retém da mesma maneira o passado imediato que o precedeu, o tempo escoado é inteiramente retomado e apreendido no presente". (MERLEAU-PONTY, 1995, p.106)

RESUMO  
Este estudo delimitou-se a revisar, na literatura e nos arquivos virtuais, algumas posições teóricas sobre a relação da história da dança primitiva com os aspectos da dança no cristianismo da atualidade. Desde a antiguidade o ser humano tem apresentado uma necessidade de expressão de valores e crenças, que se revela em festas culturais geralmente com danças. A dança se encaixa dentro do universo simbólico do ser humano, foi apropriada por alguns povos primitivos não dependendo de ferramentas ou matérias para acontecer, por isso diz-nos a mais antiga aquela que o ser humano carrega dentro de si desde tempos imemoriais. Antes de palir a pedra construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar. Assim das cavernas a era do computador a dança fez e continua fazendo história. (PORTINARI, 1989, p.11). A dança sagrada permite que o ser humano transcenda, uma vez que possibilita a expressão do indizível. A dança vem da necessidade de dizer o que as palavras não dizem. Garaudy (1193) ensina que a dança não é apenas expressão e celebração da comunidade orgânica entre o ser humano e a natureza; é também criação da comunidade viva do ser. Nos livros Louvai a Deus com danças (2003) e Dança, Movimento em adoração (2002), Coimbra indica que um dos fatores responsáveis pela supressão da dança na igreja na Idade Média foi a influência do pensamento dos filósofos da época, que tinham o conceito de beleza totalmente direcionado à essência do Sagrado. A dança encontrava resistência por supostamente não conter a essência do belo, além de se mostrar lasciva e pernicioso (COIMBRA, 2003, p.41). Segundo Diogo (2008) a dança realizada durante o culto evangélico, de um modo geral, não se fecha dentro de um estilo determinado. A grande maioria dos grupos executa a dança espontânea desprovida de técnicas tradicionais. Porém, existem alguns grupos que priorizam um determinado estilo de dança, como por exemplo, o ballet clássico, a dança moderna, dança de rua, jazz entre outros. A partir de registros literários podemos traçar uma breve trajetória sobre a implantação da dança no culto cristão no Brasil. Em 1982, a Embaixada Cristã de Jerusalém realiza a primeira festa dos tabernáculos liderada por cristãos. Nesta nova Festa dos Tabernáculos começaram a participar músicos, cantores e bailarinos cristãos profissionais de todo o mundo, que ministravam com música e dança. Em 1994, a bailarina brasileira profissional Sarene Lima de Manaus, hoje pastora evangélica, foi convidada a fazer parte deste grupo, tendo retornado a Jerusalém todos os anos desde então. Sua experiência pessoal do encontro da cultura hebraica com o cristianismo trouxe para o Brasil a visão de como se poderia dançar no culto a Deus. Sua técnica tinha por base a dança clássica. (FÁTIMA, 2001) O caminho da redescoberta da dança por parte dos evangélicos no Brasil ainda está sendo escrito por grupos que acreditam na totalidade do ser humano diante de Deus, sendo concebido como templo deste e lugar de manifestação e comunhão. O ser humano começa a se perceber em sua totalidade sendo espírito, alma e corpo. Tal característica abre horizontes para a compreensão das palavras de Cristo, quando afirma que sua santidade pôde ser manifesta em um corpo humano. "sede santos porque eu sou santo" (1 Pe 1,16). É um Deus que não é puro espírito, mas que se manifesta em forma humana vivendo uma vida santa em um corpo mortal. Ao voltar os olhos para a cultura judaica, percebe-se que em tal cultura a dança sempre esteve presente, o que abre caminho para que, na contemporaneidade, possa ser vista como possibilidade de louvor e adoração dentro do cristianismo evangélico. "O presente ainda conserva em suas mãos o passado imediato, sem pô-lo como objetivo, e como este retém da mesma maneira o passado imediato que o precedeu, o tempo escoado é inteiramente retomado e apreendido no presente". (MERLEAU-PONTY, 1995, p.106)





# O treinamento dos saltos do balé clássico na impulsão de atletas saltadores de atletismo de uma universidade da Serra Gaúcha

Júlia Schulz Borges<sup>81</sup>

Rafaela Natércia Costa Londero<sup>82</sup>

Magda Bellini<sup>83</sup>

## Introdução

Cada vez mais se torna do conhecimento geral e se apresentam a vista de todos semelhanças e os pontos em comuns entre as várias modalidades desportivas e a dança. A dança tem muito a contribuir para o esporte além de seus passos e coreografias segundo Dullius (2000), o preparo físico da dança melhora a performance dos atletas de atletismo, tênis, vôlei, entre outros e também é praticado por esportistas há um bom tempo, já que auxilia bastante na flexibilidade, agilidade e no ganho de força nas pernas.

## Objetivo

Aplicar exercícios de *Ballet* Clássico para atletas saltadores de atletismo verificando se houve ou não melhora na impulsão dos mesmos.

## Amostra

Constituída por quatro atletas, sendo dois meninos e duas meninas com faixa etária entre 14 e 15 anos. Os atletas se disponibilizaram a treinar cinquenta minutos de *ballet* clássico, antes de seu treinamento habitual de atletismo, três vezes por semana durante dez semanas. Os atletas foram submetidos a testes antes e após o treinamento específico de *ballet* clássico. Foram realizados os seguintes testes: *Vertical Jump* (impulsão vertical), *Long Jump* (impulsão horizontal) e 20 metros.

## Protocolos e materiais

O treinamento foi realizado em uma sala de ginástica na própria instituição de ensino. Os atletas foram submetidos a um fortalecimento muscular dos membros inferiores, alongamentos torácicos e saltos através dos seguintes exercícios: *plié, grand plié, élevé, relevé, grand battement, souplesse, grand jeté, souté e battement tendu*.

## Resultados

Pré-testes realizados dia 01/03/2013 e pós-testes realizados dia 27/05/2013 com média e desvio padrão dos atletas. Salto Vertical (SV), Salto Horizontal (SH). O teste de velocidade de 20 metros (m) com o resultado em segundos (s).

**Tabela 1** – Resultados dos testes com atletas femininos

Atletas Femininos	Pré-treino				Pós- treino		
	Teste 20 m	Teste	Média (cm)	Desvio Padrão	Teste 20m	Média (cm)	Desvio Padrão
<b>A</b>	3s65	SV	252,33	0,58	3s44	260,67	<b>1,53</b>
	-	<b>SH</b>	<b>177,00</b>	<b>7,55</b>	-	<b>188,00</b>	3,00
<b>B</b>	3s47	SV	248,67	1,53	3s44	252,00	<b>1,73</b>
	-	<b>SH</b>	<b>189,33</b>	<b>7,02</b>	-	<b>195,00</b>	2

\*SV = salto vertical; SH = salto horizontal | Fonte: Primária

**Tabela 2** – Resultados dos testes com atletas masculinos

Atletas masculinos	Pré-treino				Pós- treino		
	Teste 20m	Teste	Média (cm)	Desvio Padrão	Teste 20m	Média (cm)	Desvio Padrão
<b>C</b>	3s12	SV	273,00	3,61	3s	278,33	<b>1,15</b>
	-	<b>SH</b>	<b>216,67</b>	<b>6,51</b>	-	<b>230,67</b>	2,08
<b>D</b>	3s16	SV	260,00	3,61	3s1	264,00	<b>1,00</b>
	-	<b>SH</b>	<b>232,33</b>	<b>3,79</b>	-	<b>243,67</b>	4,04

\*SV = salto vertical; SH = salto horizontal | Fonte: Primária

## Discussão

No *ballet* clássico os saltos verticais são usados com frequência na realização de coreografias ou durante os treinamentos. Para que os exercícios de saltos sejam executados com efetividade, é necessário que o bailarino seja capaz de exercer força rapidamente (BOMPA, 2002; BROWN, 2007 apud DIEHL, 2009).

O exercício *battement tendu* foi trabalhado durante o treinamento e ele é necessário, pois trabalha a musculatura da coxa e da perna como um todo, e um saltador de atletismo precisa trabalhar essas musculaturas. De acordo com Sampaio (1989), este é o exercício mais importante para tonificar a musculatura do bailarino, pois trabalha o quadríceps, os adutores e a panturrilha, os três grupos musculares mais utilizados da perna. Outra variável que pode ter auxiliado no aumento da impulsão dos atletas mais especificamente, são os exercícios que trabalharam a musculatura dos gastrocnêmios e sóleo, como o *elevé* e o *grand plié* e o andar na meia-ponta dos pés (terço anterior dos pés). Esses músculos são extremamente solicitados pela corrida e pelo salto e alguns deles participam apenas das atividades de grande impulso (como os gastrocnêmios, que deixam ao solear o dever de manter a estabilidade do joelho durante a marcha), mas que são importantes quando se trata de atividades intensas (MORITANI; ODDSON; THORSTENSSON 1991, HAUGLUSTAINE; BERGER, DUYSSENS, 1998 apud VIEL, 2001). De acordo com Haas (2011), o sóleo é um músculo muito importante para a elevação na ponta a partir da meia-ponta e para garantir o firme controle nas aterrissagens dos saltos.

Os membros inferiores na hora do salto do *ballet* devem estar em extensão e o pé faz o movimento do calcanhar para a meia-ponta para a impulsão. De acordo com Müller e Ritzdorf (2000), isso se verifica também na hora em que o atleta faz a impulsão para o salto e a perna que o impulsionou fica quase em extensão completa.

## **Considerações finais**

A partir dos resultados obtidos após o treinamento de *ballet* clássico, concluímos que os exercícios utilizados no treinamento podem ter auxiliado na melhora da impulsão dos quatro atletas que participaram da pesquisa.

## **Referências**

DIEHL, Mariana. **Treinamento Pliométrico Aplicado ao Balé Clássico**. Campinas, 2009.

DULLIUS, Marion Faedrich. **A Dança no Esporte**. Coleção bailarina, 2000.

HAAS, Jacqui Greene. **Anatomia da Dança**. Barueri, SP: Manole, 2011.

MÜLLER, Harald e RITZDORF, Wolfgang. **Guia IAAF do Ensino do Atletismo: Corre! Salta! Lança!**. Equipe editorial do CRD – IAAF- Santa Fe, 2000.

SAMPAIO, Flávio. **Ballet essencial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

VIEL, Éric 2000. **A Marcha Humana, a Corrida e o Salto: biomecânica, investigações, normas e disfunções**. São Paulo: Editora Manole, 2001.

## Alguns aspectos da física mecânica e dança: procedimentos técnicos e criativos

Mariane Araujo Vieira<sup>84</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar possíveis relações de alguns conceitos da física mecânica com a área da dança. Estreitar o cruzamento dessas linguagens possibilita a compreensão de aspectos físicos do movimento, como por exemplo a aplicação de conceitos de equilíbrio, torque e rotação no corpo do bailarino. Além disso, pesquisar essa interdisciplinaridade viabiliza um amplo conhecimento da estrutura corporal e da dinâmica da movimentação que potencializa o desenvolvimento técnico e criativo.

**Palavras-chave:** física mecânica; dança; corpo.

O estudo do movimento na dança dá-se pelo aprofundamento de todos os seus aspectos corporais físicos e espaciais. A percepção desses movimentos ocorre por meio da compreensão dos percursos e das escolhas feitas para criação. Dessa forma, a pesquisa de alguns conceitos da física mecânica auxilia na compreensão e percepção da ação do corpo.

Para a pesquisa em dança, o corpo estudado não deve ser abordado simplesmente como partículas que realizam a ação, mas sim como uma estrutura que possui espacialidade própria do ser humano, que se torna imprescindível ao estudo do movimento. Isso significa, por exemplo, entender como o corpo age quando uma determinada força é aplicada, quando varia a intensidade ou a velocidade, quando está em desequilíbrio e equilíbrio a partir do centro de gravidade.

Além disso, notar como as leis da física agem no corpo para produzir movimento e potencializar a técnica corporal é uma forma de aproximar essas duas áreas tão interligadas. Analisar movimentos simples, como a *pirouette*, e verificar que o bailarino pode acelerar o giro, aumentando a distância entre os pés na quarta posição deles (o que conseqüentemente aumenta o torque) e aproximando os membros do centro do corpo (diminuindo a inércia rotacional), é uma maneira de entender melhor o movimento com base em conceitos físicos inerentes à movimentação. Nesse sentido, para a dança é necessário constatar como o corpo sente os estímulos das forças, do atrito, da impulsão, do desequilíbrio em si mesmo e no contato com outros corpos e como responde criativamente a eles. Como afirma Laws (2002, p. 6, tradução minha),

com o passar do tempo, os bailarinos vem percebendo que a compreensão da estrutura em que o movimento do corpo humano deve existir *pode* trazer benefícios; tal estrutura baseia-se em princípios físicos universais, os quais se aplicam a todos os objetos móveis<sup>85</sup>.

Buscar precisão na qualidade do movimento é compreender e ter consciência dos percursos que o corpo faz. Por meio desse aprimoramento, o corpo, por conseguinte, apropria-se de movimentos que não são prejudiciais à estrutura corporal humana (como, por exemplo, em um movimento de levantar, é possível pensar no uso de alavancas para não sobrecarregar os músculos e as articulações). Entender esses caminhos também auxilia na fluência do movimento.

Com base nisso, estabelecer o diálogo entre duas áreas aparentemente distintas (física mecânica e dança) é ver que a interseção dessas linguagens se torna interessante para a dança. Uma vez que os estudos teóricos ajudam a pesquisa experimental e prática, alguns conceitos da física mecânica melhoram o entendimento e a visualização dos processos mecânicos do movimento importantes para o desenvolvimento técnico e criativo do intérprete-criador.

## Referências

GASPAR, Alberto. **Física:** mecânica. São Paulo: Ática, 2002. v. 1.

HALLIDAY, David *et al.* **Fundamentos da física.** Rio de Janeiro: LTC, 2002.

LAWS, Kenneth. **Physics and the art of dance:** understanding movement. Nova York: Oxford University Press, 2008.

MIRANDA, Regina. **Corpo-espaço:** aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MUNDIM, Ana Carolina. **Dança da personagem:** um estudo do movimento e da ação na linguagem contemporânea. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Física e dança: unindo conceitos. *In:* TELLES, Narciso (Org.). **Pedagogia do teatro:** práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas: Papyrus, 2013, p. 75-101.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban.** São Paulo: Annablume, 2003.

## Referência videográfica

OBJETO de vôo. Direção: Clarissa Campolina e Roberto Bellini. Brasil: Libertas & Cia. Suspensa, 2007. 1 DVD (32 min), son., color.

# ALGUNS ASPECTOS DA FÍSICA MECÂNICA E DANÇA: PROCEDIMENTOS TÉCNICO-CRIATIVOS

Mariane Araujo Vieira

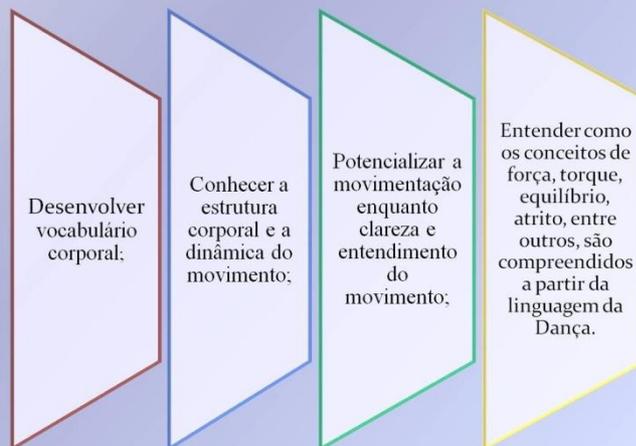
Bolsista FAPEMIG

Universidade Federal de Uberlândia

Orientação: Prof. Dr<sup>a</sup> Ana Carolina Mundim

## Introdução

Alguns conceitos sobre a mecânica do movimento na Dança levantam uma série de questões que são respondidas na área da Física. Esta área organiza as leis que regem os movimentos de todos os corpos. Dessa forma, entender alguns conceitos da Física Mecânica auxilia em diversos aspectos técnicos e cênicos, tais como:



## Objetivos

A pesquisa visa:

- ❖ Produzir, discutir e analisar procedimentos técnico-criativos na interrelação entre Dança e Física Mecânica;
- ❖ Aprofundar nos conceitos de equilíbrio, torque e rotação;
- ❖ Elaborar um glossário que relacione conceitos da Física Mecânica a conceitos da Dança pesquisados durante o trabalho.

## Metodologia

A partir da experiência no grupo de pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade*, registram-se os procedimentos técnico-criativos que possibilitam a análise e reconhecimento dos conceitos da Física Mecânica na movimentação dos corpos que dançam. Além disso, realizam-se seminários internos teórico-práticos no grupo de pesquisa aprofundando conceitos da Física Mecânica que interajam com o trabalho prático desenvolvido.

## Referências

LAWSON, Kenneth. *Physics and the art of dance: understanding movement*. New York: Oxford University Press, 2008.

YOUNG, Hugh D. *Física I / Young e Freedman*; trad. Sonia Midori Yamamoto; ver. Adir Moysés Luiz. – 12. Ed. – São Paulo: Addison Wesley, 2008.

MUNDIM, Ana Carolina. *Física e Dança: unindo conceitos*. TELLES, Narciso (org). *Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 75-101.. 1ed. Campinas: Papyrus, 2013, v. , p. 75-101.

## Referências videográficas

Objeto de voo. Direção: Clarissa Campolina e Roberto Bellini. Brasil: Libertas & Cia Suspensa, 2007. 1 DVD (32 min 47seg), son., color.

## Conclusão

É importante entender que para a análise e integração dessas duas áreas é necessário entender o objeto de estudo como um corpo heterogêneo em massa, volume e extensão. Dessa forma, a pesquisa se volta para o corpo humano que dança e não simplesmente como uma partícula em movimento. Isso, significa analisar os conceitos teoricamente e experimentados na prática possibilitando e potencializando a criação na Dança.



O centro de gravidade de um corpo – ponto virtual onde se encontra a somatória resultante da ação da força peso – se encontra fora da base de apoio, contudo os corpos se equilibram devido a resultante das forças ser nula, obedecendo à primeira Lei de Newton, em que se dá quando a força resultante sobre um corpo é igual a zero, e o corpo se move com velocidade constante (que pode ser nula) e aceleração nula.

As publicações sobre a interdisciplinaridade entre essas duas áreas ainda são escassas, especialmente na língua portuguesa, o que reafirma a relevância de produção de material para estudos. As principais referências são as publicações de Kenneth Laws, de Nova York, o artigo “Física e Dança: unindo conceitos” da Ana Carolina Mundim e o trabalho da Cia. Suspensa, de Belo Horizonte (especialmente o espetáculo *Alpendre* e o projeto *Objeto de Voo*).

# Do balé elitizado ao balé ao alcance de todos

Samylle Maria da Silva Veloso<sup>86</sup>

**Resumo:** O balé teve sua origem de maneira elitizada, estando presente nas cortes da Itália e França, mas em sua evolução vemos sua ida ao alcance de todos, passando a acontecer em diversos projetos sociais. Por meio desse encontro com a sociedade podemos visualizar um dos momentos mais marcantes; sua evolução não para, mas passa a percorrer outros caminhos. E graças a esse percurso que foi trilhado à sociedade, hoje é possível ter o balé em diversos ambientes como modo de inclusão social, atuando como ferramenta pedagógica na formação educacional dos alunos.

**Palavras-chave:** balé; social; educação.

## Introdução

A dança na Idade Média passou por diferentes processos. No começo, foi proibida pela Igreja, mas mesmo assim não deixou de ser praticada e ainda na Idade Média caiu no gosto dos nobres, que a levaram para os palácios com o objetivo de agradar ao rei e a seus convidados. Essas danças deram origem ao balé<sup>87</sup> de corte, a dança das classes nobres.

Essa pesquisa teve início objetivando a conclusão da especialização de Metodologia do Ensino da Dança, pelas Faculdades Nordeste (Fanor/CE), com a intenção de verificar como o balé está chegando ao alcance de todos e seus benefícios quanto atividade pedagógica. É desse contexto que vou tratar neste artigo, sob o tema do balé elitizado ao balé ao alcance de todos.

Com o propósito de ressaltar a importância do balé no meio social, mostraremos sua evolução e seus desdobramentos como instrumento de inclusão social e pedagógico, atuando na formação educacional dos alunos.

## A dança espetáculo: a origem do balé

As danças da corte anteciparam os elementos do balé de corte, entretanto devemos atribuir à Renascença italiana e ao seu humanismo a unidade dramática de encenação que o balé desde sua origem passou a possuir. "Foi da Toscana, principal mentora espiritual do renascimento, que veio para a França Catarina de Medicis; nesse

país, sobre sua tutela se produziu o primeiro espetáculo a que se dominou o *ballet*" (CAMINADA, 1999, p. 85).

Catarina de Medicis levou a Paris todo o requinte florentino e também o violinista e maestro Balthazar de Beaujoyeux, que passou a organizar os espetáculos da corte. Em 1581 Beaujoyeux concebeu o *Ballet comique de la reine*, o balé de corte característico, que fixou o gênero.

Nos primeiros tempos do balé não existiam dançarinos; todos eram cortesãos, e à nobreza cabia somente assistir ao espetáculo. Então começaram a surgir professores que viajavam ensinando dança. Assim, aos poucos apareceram os bailarinos profissionais, que passaram a dividir o espaço com os camponeses.

O balé encontrou em Luís XIV um grande incentivador. Rei aos 5 anos de idade, ele amava a dança. Com 12 anos, dançou pela primeira vez no Cassandra Ballet, coreografado por Pierre Beauchamp, criador das cinco posições dos pés. A partir daí, o rei tomou parte em vários outros balés.

Em 1661 Luís XIV fundou a Academia Real de Dança, e oito anos mais tarde, a Escola Nacional de Ballet, que teve grande importância, pois nessa época eram privilegiados a pedagogia e os princípios da arte. Assim, a França passou definitivamente a ser a pátria da dança.

### **Um novo caminho: o balé romântico, expressão do movimento pessoal**

Segundo Boucier (2001), o romantismo no balé francês surgiu em 1832, tempos mais tarde do que nas outras artes, e somente no século XIX teve seu triunfo com Chateaubriand, na medida em que o indivíduo se transformava no tema da arte.

A arte passou a ser conquistada pelos princípios de liberdade e igualdade. Cada artista tinha o direito de exprimir suas ideias sem restrições. De forma diferente dos gestos codificados existentes nos espetáculos de balé há um século e meio, o balé romântico agora se tornava expressão de sentimentos pessoais.

O chamado tutu romântico passou a ser um elemento fundamental nos figurinos de balé, simbolizando uma nova fase da dança. Ainda nesse período outra novidade caracterizou a técnica romântica: as sapatilhas de ponta, introduzidas por Geneviève Gosselin. Mas, segundo Caminada (1999, p. 90), quem ficou marcado na história como

realizador de tal feito foi Marie Taglioni, que no dia 13 de janeiro estreou com o balé *La sylphide*, conhecido como o primeiro balé romântico.

Após algum tempo o período romântico empobreceu-se na Europa, ocasionando o declínio do balé. Isso, porém, não aconteceu na Rússia, pois nesse mesmo período as companhias do Balé Imperial de Moscou e São Petersburgo se tornaram conhecidas por suas soberbas produções.

Em 1847 o francês Marius Petipa viajou à Rússia e tornou-se coreógrafo chefe. Assim, o centro mundial da dança transferiu-se de Paris para São Petersburgo.

O academismo russo espalhou-se, e surgiu Serguei Diaghilev, uma personalidade que marcou o início do modernismo da dança, segundo Boucier (2001). Diaghilev queria que a dança fosse o ponto de encontro de todas as artes. A sensibilidade da arte, a percepção da dança, a criatividade para coreografar eram dons que arrebatavam suas produções (BOUCIER, 2001, p. 226).

Os cuidados de Diaghilev com seus bailarinos e sua visão ampla do cenário geral da dança deram origem a um grupo de bailarinos importante para o mundo inteiro que, após sua morte, se dispersaram, fixando moradia em outros países e dando início a novas companhias de dança, como o balé do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

## **O sentido educacional do balé clássico**

Diaghilev concedeu à dança a sua dignidade, inserindo-a na sensibilidade artística, com o balé voltando o seu olhar para o bailarino, dando-lhe a oportunidade de expressar sentimentos.

O período de transformação do balé teve início com o balé romântico, em que o indivíduo passou a ser olhado de maneira diferente, tendo direito a exprimir suas ideias sem restrições e a dar continuidade aos valores propostos por Diaghilev, que defendia a dança como ponto de encontro de todas as artes.

Nessa contínua transformação, encontramos agora um novo momento na história do balé: sua atuação como ferramenta de inclusão social, indo ao alcance de todos, já que passou a acontecer em projetos sociais e escolas, desenvolvendo em seus praticantes iniciativa e autonomia, qualidades voltadas à liberdade de ser e estar no mundo.

Nos projetos de atuação social, o balé é utilizado como uma das principais atividades. Esses projetos são destinados à prestação de serviços gratuitos das

comunidades que assistem em caráter permanente e sem qualquer tipo de discriminação, e são neles que vemos a maior contribuição quanto seu papel social.

O balé no ambiente escolar, utilizado como ferramenta pedagógica, oferece ao aluno a oportunidade de elaborar seus próprios movimentos, proporcionando-lhe a experiência do corpo natural de forma livre, de maneira a tornar-se agente conhecedor e transformador do seu corpo, conhecendo assim suas limitações e possibilidades.

Como benefícios dessa atuação do balé na sociedade, podemos citar no desenvolvimento social a criação de condições para que se estabeleçam relações com as pessoas e com o mundo; no desenvolvimento biológico, o conhecimento de seu corpo e de suas possibilidades; no desenvolvimento intelectual, a evolução do lado cognitivo; e no filosófico, o autocontrole, o questionamento e a compreensão do mundo (CARBONERA; CARBONERA, 2008, p. 20).

### **Considerações parciais**

O balé ao alcance de todos como forma de inclusão social, seja no ambiente escolar ou em projetos sociais, possibilita ao seu praticante entender e viver seus deveres e seus direitos, além de desenvolver a autonomia para atuar no mundo como agente transformador.

Para o melhor entendimento da sua promoção e transformação, será necessário desmembrar o balé nas suas conquistas e contribuições para a sociedade, ressaltando a sua importância como arte, como direito de todos, e não como privilégio da elite.

### **Referências**

BOUCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAMINADA, Eliana. **História da dança**. São Paulo: Sprint, 1999.

CARBONERA, Daniela; CARBONERA, Sérgio Antônio. **A importância da dança no contexto escolar**. Cascavel, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses)>. Acesso em: 2 mar. 2013.

# 7º Seminários de Dança de Joinville

## "A Dança Clássica: dobras e extensões" De 21 à 23 de julho de 2013

### Do Ballet elitizado ao Ballet de alcance a todos.

Samylle Maria da Silva Veloso (FANOR-CE)  
(mylinhaveloso@hotmail.com)

#### INTRODUÇÃO

A dança na Idade Média passa por diferentes processos, de início foi proibida pela igreja, mas mesmo assim não deixa de ser praticada, e ainda na Idade Média cai no gosto dos nobres que a levam para os palácios com o objetivo de agradar ao rei e seus convidados, essas danças dão origem ao Ballet de corte, a dança das classes nobres.



#### OBJETIVOS

Objetivando ressaltar a importância do ballet no meio social, mostraremos sua evolução e seus desdobramentos como instrumento de inclusão social e pedagógico onde atua na formação educacional dos alunos.

#### METODOLOGIA

Essa pesquisa acontecerá de modo bibliográfico, deu-se início objetivando a conclusão da especialização de metodologia do Ensino da Dança, pela FANOR – CE, com a intenção de verificar como o ballet está chegando ao alcance de todos e seus benefícios quanto atividade pedagógica.

#### ORIGEM E EVOLUÇÃO DO BALLE

O Ballet teve sua origem de maneira elitizada, estando presente nas cortes da Itália e França; nos primeiros tempos não existiam dançarinos, todos eram cortesãos, a nobreza cabia somente assistir o espetáculo.

Luis XIV um grande incentivador do ballet, funda em 1661 a Academia real de Ballet e oito anos mais tarde a Escola Nacional de Ballet, que teve grande importância, pois nesta época era privilegiado a pedagogia e os princípios da arte, assim a França passa por algum tempo a ser a pátria da dança.

Segundo Boucier o romantismo no balé francês, surge em 1832, de forma diferente dos gestos codificados existentes há um século e meio, agora o ballet romântico torna-se uma expressão de sentimentos pessoal onde cada artista tem o direito de exprimir suas ideias sem restrições.

Após algum tempo o período romântico empobreceu-se na Europa ocasionando o declínio do ballet. Isso porem, não aconteceu na Rússia, sendo assim o centro mundial da dança transfere-se de Paris para São Petersburgo.

O academismo russo se espalha e surge Diaghilev, que marcou o início do modernismo da dança, segundo Boucier, Diaghilev queria que a dança fosse o ponto de encontro de todas as artes. A sensibilidade da arte, a percepção da dança, a criatividade para coreografar e o cuidado com seus bailarinos, eram dons que arrebataavam suas produções. (BOUCIER, 2001: p.226)

#### O SENTIDO EDUCACIONAL DO BALLE

O período de transformação do ballet que teve início com o ballet romântico, onde o indivíduo passa a ser olhado de maneira diferente, tendo direito a exprimir suas ideias sem restrições, dar continuidade com os valores propostos por Diaghilev, que concedeu a dança a sal dignidade, inserindo-a na sensibilidade artística, o ballet voltando o seu olhar para o bailarino.

Nessa continua transformação encontramos agora um novo momento na história do ballet, sua atuação como ferramenta de inclusão social, onde vai de alcance a todos passando acontecer em projetos sociais e escolas, desenvolvendo em seus praticantes a iniciativa e autonomia, qualidades voltadas a liberdade de ser e estar no mundo.

Nos projetos de atuação social, o ballet é utilizado como uma das principais atividades, esses projetos são destinados a prestação de serviços gratuitos as comunidades que assistem em caráter permanente e sem qualquer tipo de discriminação, e são neles que encontramos a maior contribuição quanto seu papel social.

O ballet no ambiente escolar, utilizado como ferramenta pedagógica, oferece ao aluno a oportunidade de elaborar seus próprios movimentos, lhe oportunizando a experiência do corpo natural de forma livre, se tornando agente conhecedor e transformador do seu corpo, conhecendo assim suas limitações e possibilidades.

Como benefícios dessa atuação do ballet na sociedade, podemos citar no desenvolvimento social a criação de condições para que estabeleça relações com as pessoas e com o mundo; no desenvolvimento biológico, o conhecimento de seu corpo e de suas possibilidades; no desenvolvimento intelectual, contribuir para a evolução do cognitivo e no filosófico, contribuir para o autocontrole, para o questionamento e a compreensão do mundo (CARBONERA, 2008; p.20)

#### CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O ballet vindo ao alcance à todos como forma de inclusão social, seja dentro do ambiente escolar ou em projetos sociais, possibilita ao seu praticante entender e viver seus deveres e seus direitos, e desenvolver a autonomia para atuar no mundo como agente transformador.

Para um melhor entendimento da sua promoção e transformação será necessário desmembrá-lo nas suas conquistas e contribuições, dentro da sociedade ressaltando a sua importância como arte, de direito a todos e não como privilégio da elite.

#### REFERÊNCIAS

- BOUCIER, Paul. **Historia da dança no Ocidente**. Sao Paulo, Martins Fontes, 2001.
- CAMINADA, Eliana. **Historia da dança**. Sao Paulo, SP, Sprint, 1999.
- CARBONERA, Daniela; CARBONEIRA, Sérgio Antonio. **A importância da dança no contexto escolar**. Cascavel – PR, 2008.

# **A Dança na Formação Inicial: a percepção dos acadêmicos do bacharelado em Educação Física**

Simone Piccoli<sup>88</sup>

Magda Bellini<sup>89</sup>

Através da dança que o homem primitivo consegue demonstrar seus sentimentos e sua forte ligação com a natureza. Pelas danças e rituais, o ser humano expressa emoções de alegrias, tristeza e sentimentos místicos e guerreiros. (GONÇALVES, 1997 apud SBORQUIA 2010).

Sousa, Hunger e Caramaschi (2010) afirmam que através da Dança, a criança tem a oportunidade de desenvolver suas capacidades, expressiva e criadora, conseguindo adquirir maior domínio dos seus gestos, bem como de suas atitudes.

O estudo objetivou-se em avaliar se uma universidade do sul do país vem trabalhando a "dança" no curso de Educação Física de forma que os acadêmicos saiam aptos a aplicá-la adequadamente em escolas, academias de ginástica e afim.

A amostra foi composta por 98 alunos do curso de Educação Física. O instrumento utilizado foi um questionário composto por 14 questões de conhecimentos pré e pós realização da disciplina, incluindo a infra estrutura, incentivo da instituição e interesse do aluno. Os resultados foram avaliados estatisticamente pelos programas PASW Statistics 18 e Microsoft Excel.

Verenguer (1997, p. 166) cita que, "os cursos de Educação Física no Brasil, ao longo de sua história, sempre justificaram a amplitude da atuação profissional pelo fato da atividade motora ser o elemento comum ao Esporte, à Dança e ao Lazer/Recreação".

Segundo Hobert Godard apud Xavier, Meyer e Torres (2008, p.31) "a universidade não deveria ter a responsabilidade de formar dançarinos ou mesmo professores de dança, mas sim a de articular uma reflexão, pesquisar sobre as práticas e, principalmente germinar questões".

Pacheco (1999, p.6) comenta que "a Educação Física e a dança são campos diversos, porém com muitos cruzamentos e interseções, que não se restringem apenas no âmbito motor, pelo contrario, aspectos culturais e artísticos são incorporados por ambas".

Com base nos dados obtidos e os estudos apresentados, chegamos à conclusão de que as graduações deveriam reavaliar o que está sendo oferecido nos seus cursos, reestruturando assim toda a ementa da disciplina oferecida, dando um embasamento teórico e prático de acordo com a essência da dança e deixando seus alunos mais seguros para a futura atuação.

## **REFERÊNCIAS:**

J, Xavier; S, Meyer; V, Torres (Org.). **Tubo de ensaio: Experiências em Dança e Arte Contemporânea**. Florianópolis: do Autor, 2008.

PACHECO, Ana Julia P. **Educação Física e Dança: uma análise bibliográfica**. Pensar a prática 2: 156-171, jun./jun. 1998-1999. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/148/2635>. Acesso em: 15/09/2012.

SOUSA, Nilza C. P. de; HUNGER, Dagmar A. C. F.; CARAMASCHI, Sandro. **A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido**. Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.496-505, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p496/3006>. Acesso em 12/03/2012.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. Dissertação (mestrado). UNICAMP. Campinas. SP [s.n.], 2002.

VERENGUER , Rita de C. **Dimensões profissionais e acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, **11**(2):164-75, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v11%20n2%20artigo8.pdf>. Acesso em 18/09/2012.

## A DANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL: A PERCEÇÃO DOS ACADÊMICOS DO BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Simone Piccoli<sup>1</sup>; Magda Bellini<sup>2</sup>  
UCS - Universidade de Caxias do Sul

7º Seminários de Dança – 31º Festival de Dança de Joinville

Através da dança que o homem primitivo consegue demonstrar seus sentimentos e sua forte ligação com a natureza. Pelas danças e rituais, o ser humano expressa emoções de alegrias, tristeza e sentimentos místicos e guerreiros. (GONÇALVES, 1997 *apud* SBORQUIA 2010).

Sousa, Hunger e Caramaschi (2010) afirmam que através da Dança, a criança tem a oportunidade de desenvolver suas capacidades, expressiva e criadora, conseguindo adquirir maior domínio dos seus gestos, bem como de suas atitudes.

O estudo objetivou-se em avaliar se uma universidade do sul do país vem trabalhando a "dança" no curso de Educação Física de forma que os acadêmicos saiam aptos a aplicá-la adequadamente em escolas, academias de ginástica e afim.

A amostra foi composta por 98 alunos do curso de Educação Física. O instrumento utilizado foi um questionário composto por 14 questões de conhecimentos pré e pós realização da disciplina, incluindo a infra estrutura, incentivo da instituição e interesse do aluno. Os resultados foram avaliados estatisticamente pelos programas PASW *Statististics* 18 e Microsoft Excel.

Verenguer (1997, p. 166) cita que, "os cursos de Educação Física no Brasil, ao longo de sua história, sempre justificaram a amplitude da atuação profissional pelo fato da atividade motora ser o elemento comum ao Esporte, à Dança e ao Lazer/Recreação".

Segundo Hobert Godard *apud* Xavier, Meyer e Torres (2008, p.31) "a universidade não deveria ter a responsabilidade de formar dançarinos ou mesmo professores de dança, mas sim a de articular uma reflexão, pesquisar sobre as práticas e, principalmente germinar questões".

Pacheco (1999, p.6) comenta que "a Educação Física e a dança são campos diversos, porém com muitos cruzamentos e interseções, que não se restringem apenas no âmbito motor, pelo contrário, aspectos culturais e artísticos são incorporados por ambas".

Com base nos dados obtidos e os estudos apresentados, chegamos à conclusão de que as graduações deveriam reavaliar o que está sendo oferecido nos seus cursos, reestruturando assim toda a ementa da disciplina oferecida, dando um embasamento teórico e prático de acordo com a essência da dança e deixando seus alunos mais seguros para a futura atuação.

### REFERÊNCIAS:

- J, Xavier; S, Meyer; V, Torres (Org.). **Tubo de ensaio: Experiências em Dança e Arte Contemporânea**. Florianópolis: do Autor, 2008.
- PACHECO, Ana Julia P. **Educação Física e Dança: uma análise bibliográfica**. Pensar a prática 2: 156-171, jun./jun. 1998-1999. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/148/2635>. Acesso em 15/09/12.
- SOUSA, Nilza C. P. de; HUNGER, Dagmar A. C. F.; CARAMASCHI, Sandro. **A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido**. Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.496-505, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p496/3006>. Acesso em 12/03/2012.
- SBORQUIA, Sílvia Pavesi. **A dança no contexto da Educação Física: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional**. Dissertação (mestrado). UNICAMP. Campinas. SP [s.n.], 2002.
- VERENGUER, Rita de C. **Dimensões profissionais e acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 11(2):164-75, jul./dez. 1997, disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v11%20n2%20artigo8.pdf> Acesso em 18/09/2012.

<sup>1</sup> Formanda do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul.

<sup>2</sup> Professora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física e de Fisioterapia da Universidade de Caxias do Sul.

# Repertórios contemporizados: o estudo das obras tradicionais sob o prisma da contemporaneidade

Thaís Castilho<sup>90</sup>

Cinthia de Andrade<sup>91</sup>

**Resumo:** O presente resumo tem o intuito de relacionar o ensino dos tradicionais balés clássicos de repertório aos ideais contemporâneos de dança e educação, além de discutir como poderia o trabalho com esses balés auxiliar no processo de desenvolvimento de um bailarino na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** dança; balé clássico de repertório; ensino; contemporaneidade.

## Delimitação do tema

A presente pesquisa, em nível de graduação, advém do trabalho de conclusão do curso de bacharelado e licenciatura em Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), finalizado e defendido no ano de 2012. Tem como tema o ensino contemporizado dos balés clássico de repertório em escolas de dança.

## Objetivos

O principal objetivo desta pesquisa é discutir possibilidades para conectar o trabalho com os balés clássicos de repertório em escolas de dança aos ideais contemporâneos de dança e educação.

Destarte, os objetivos específicos são compreender os diferentes processos de construção de obras artísticas tradicionais e contemporâneas, detectar os ideais que banhavam o século em que os balés foram criados, entender a metodologia do balé tradicional e contrastá-la com os pensamentos educacionais contemporâneos.

## Problema de pesquisa

Sabendo que os balés clássicos de repertório são composições dos séculos XVIII e XIX advindas do pensamento tradicional, como podem os professores do século XXI fazer com que os passos, as personagens e as pantomimas preestabelecidos façam parte de um

processo transformador que suscite conhecimentos e autonomia para os bailarinos/indivíduos na sociedade?

## **Desenvolvimento**

Em virtude de seu contexto histórico-social, o ensino e a técnica do balé abrigaram os valores do Renascimento francês, da arte rococó e da Escola Tradicional. Assim, para aperfeiçoarem-se nessa dança, os alunos eram submetidos à “*reprodução de modelos fornecidos pelos professores, sem constatação, sem crítica, sem interação entre [eles]*” (FERREIRA, 2003 *apud* LOBATO, 2007, p. 24, grifo nosso). Prezava-se, portanto, o aprendizado apenas *da técnica, dos passos e dos gestos*, desconectando os alunos de si mesmos, dos colegas de sala e do mundo.

Nos balés clássicos de repertório, eram os *maîtres* que elegiam as histórias e movimentações a serem utilizadas, e aos bailarinos cabia apenas *copiar-lhes* os passos e as expressividades escolhidas. As coreografias consistiam em “combinações de passos do vocabulário que vinha desenvolvendo-se lentamente”, com relação literal com a música, personagens específicas, figurinos e cenários luxuosos (SILVA, 2007 *apud* LOBATO, 2007, p. 8).

Opondo-se a essa visão, o filósofo moderno Rudolf Laban defendia que o ensino em dança deveria ser “um *meio* de desenvolvimento das capacidades humanas de *expressão e criação*; objetivava uma educação essencialmente *através* da dança” (MARQUES, 1999, p. 71, grifos nossos).

Para Marques (2010, p. 35), educar em dança não é “passar por cima dos movimentos, decorá-los e usá-los corretamente nas apresentações de fim de ano”, mas impregnar de sentidos nossos atos cotidianos. É necessário relacionar a dança com ela mesma, com os outros e com a vida para que o aluno/bailarino aprofunde seu conhecimento e revista de sentido sua existência.

Assim, por conta das evoluções dos modos de pensar/fazer/ensinar dança, há algum tempo têm-se questionado a (re)produção e o ensino dos balés clássicos de repertório.

Para Setenta (2008), nos balés clássicos de repertório o corpo não inventa uma fala, não cria sua própria movimentação, pois fica à mercê de passos já conhecidos, sendo um “*exercício de imitação* onde o corpo age para se transformar no corpo do outro”. A

menos que façam uma releitura, ao escolherem repetir as coreografias, os bailarinos não inventarão seus próprios modos de “falar”, dançar, de se *enunciar no mundo* (SETENTA, 2008, p. 50, grifos nossos).

Marques (2010), por sua vez, atesta que os processos interpretativos, os repertórios de uma companhia, não são cristalizados, pois estão em constante mudança, sendo mediados pelos dançantes, pelo próprio coreógrafo ou pelo público. São adaptados “a cada espaço de tempo, a cada lugar em que são dançados e vistos” (MARQUES, 2010, p. 157).

Em dissonância com Setenta (2008), Marques (2010) afirma que é comum associar os repertórios do balé ao pensamento tradicional, no qual não há abertura para relações, discussões, criação e aprendizagens profundas, entretanto a metodologia de trabalho *não* depende dos conteúdos desenvolvidos. O necessário, para a doutora, é (re)pensar as *metodologias* de trabalho das danças tradicionais, para que estejam de acordo com as propostas contemporâneas de educação, *sem alterar*, todavia, os conteúdos necessários.

Corroborando com a pesquisadora, Tadra (2011) garante que, para o trabalho com o balé clássico, é interessante pensar sobre as seguintes questões: o quê? Para que? Para quem? Onde? Quando? Como? Para a especialista, o professor precisa refletir sobre o trabalho que pretende realizar e construir projetos que tenham *objetivos mais nobres*. Fazer com que o aluno não fique preso apenas à execução dos movimentos, mas que por meio dos compartilhamentos de tarefas com seus colegas, das lições advindas das tramas dos balés e das superações técnicas e pessoais que faz ao dançá-los possa modificar sua postura na sociedade.

Ademais, Marques (2010) propõe a denominada quadra articuladora: problematizar, articular, criticar e transformar. Para ela, essas quatro atitudes devem constar dos processos de sala de aula, instigadas pelo professor.

*Problematizar* está relacionado a indagar sobre as minúcias do balé e fazer procedimentos que incitem os alunos a executar movimentações cada vez mais profundas e condizentes com a proposta da obra. *Articular* é conectar o balé a si mesmo e ao meio em que vive, comparar, por exemplo, o contexto do século XVIII ao século XXI. *Criticar*, por sua vez, está ligado à postura crítica, ao ser crítico, o que permite analisar o balé saindo do senso comum, compreendendo os valores morais, as ideologias e as imbricações políticas que envolvem as obras. Já *transformar* consiste em reformatar, reconfigurar, e se associa intrinsecamente com o estudo e a (re)produção do balé de

repertório, pois, para a autora, é justamente a possibilidade de fazer algo “novo” com base no que já conhecemos, dando novos valores, sentidos e significado para aquilo que já existe. Ou seja, ressignificar.

Não é preciso, portanto, fazer uma releitura ou buscar movimentos “novos” para encenar essas obras históricas, afinal foi por intermédio dos códigos e conteúdos desses espetáculos que os bailarinos clássicos *escolheram* se enunciar no mundo. O importante é encontrar meios, estratégias, caminhos para que o bailarino possa, mediante os balés de repertório, ampliar seu (auto)conhecimento, compreender o meio em que vive e atuar de maneira mais responsável nele.

### **Considerações parciais**

Ensaiai horas e horas uma *variação de repertório* (solo), corrigindo seus passos e pormenores, não está necessariamente ligado a uma postura tradicional, afinal essa é uma forma eficaz de trazer presteza para a coreografia, qualidade buscada por essa linguagem. Porém, quando essa prática se torna enrijecida, alienada, despida de estudos, pesquisa e sentido para o aluno, torna-se desconectada das propostas educacionais em dança na atualidade.

Para atingir as perspectivas da contemporaneidade, necessita-se transcender as metodologias para o estudo/ensaio com os balés clássicos de repertório, muitas vezes baseados no hábito de “copiar e colar” do vídeo do espetáculo os passos, as *caras e bocas* e as pantomimas dos bailarinos profissionais, sem saber o real significado de cada gesto, sem que aquilo faça sentido para o bailarino.

Cabe ao professor detectar o que é preciso para movimentar essa busca por uma dramaturgia pessoal. Dinâmicas individuais ou coletivas, leituras, discussões “faladas” e “dançadas”, vivências que façam o aluno sair do lugar comum e passar a *articular, problematizar, criticar e transformar* as personagens e suas tramas, a ponto de ressignificar esses balés em seus corpos, em suas vidas, no mundo.

### **Referências**

LOBATO, Lúcia Fernandes (Org.). **O *ballet* sem a realeza cai na real**. Salvador: P&A, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: Edufba, 2008.

TADRA, Débora. **Notas de aula da disciplina Prática de Ensino de Dança Clássica**. Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2011.

## REPERTÓRIOS CONTEMPORIZADOS: Obras tradicionais sob o prisma da contemporaneidade

Thais Castilho<sup>1</sup>  
Orientação: Me. Cinthia Andrade  
UNESPAR/FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ  
7º SEMINÁRIO DO FESTIVAL DE DANÇA DE  
JOINVILLE - 2013

**RESUMO:** O presente trabalho tem o intuito de relacionar o ensino dos tradicionais balés clássicos de repertório aos ideais contemporâneos de dança e educação. Discutir como poderia o trabalho com esses balés auxiliar no processo de desenvolvimento de um bailarino na contemporaneidade.

### DESENVOLVIMENTO

O ensino e a técnica do balé abrigaram os valores do Renascimento Francês, da arte Rococó e da Escola Tradicional, cujo foco está na aprendizagem e perfeição dos passos dessa técnica. Opondo-se a essa visão, o filósofo moderno Rudolf Laban defendia que o ensino em dança deveria ser *“um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação; [ou seja] objetivava uma educação essencialmente através da [técnica] dança”* (MARQUES, 1999, p. 71 – ênfase minha). Sabendo que os balés clássicos de repertório são composições dos séculos XVIII e XIX, advindas do pensamento tradicional, como poderiam os professores do século XXI fazer com que os passos, personagens e pantomimas pré estabelecidos possam fazer parte de um processo transformador que suscite conhecimentos para os bailarinos/indivíduos na sociedade atual?

Para Jussara Setenta (2008), nos balés clássicos de repertório o corpo não inventa uma fala, não cria sua própria movimentação, pois fica a mercê de passos já conhecidos. Sendo, na verdade, um *“exercício de imitação onde o corpo age para se transformar no corpo do outro”*. A menos que façam uma releitura, ao escolherem repetir essas coreografias os bailarinos não inventarão seus próprios modos de “falar”, dançar, de se enunciar no mundo. Em dissonância com Setenta, Isabel Marques (2010) coloca que é comum associar os repertórios do balé ao pensamento tradicional, no qual não há abertura para relações, discussões, criação e aprendizagens profundas. Entretanto, a metodologia de trabalho não depende dos conteúdos desenvolvidos. O necessário, para a doutora, é (re)pensar as metodologias do ensino das danças tradicionais, para que estejam de acordo com as propostas contemporâneas de educação, sem alterar, contudo, os conteúdos necessários. Afinal, fora por meio desses conteúdos que os bailarinos clássicos escolheram se enunciar no mundo. (SETENTA, 2008, p.50)

Corroborando com a pesquisadora, Débora Tadra (2011) afirma que o professor tem a responsabilidade de refletir sobre as seguintes questões: *“O que? Pra que? Para quem? Onde? Quando? Como?”*, e desenvolver estratégias para que o aluno não fique preso apenas à execução dos movimentos, mas que através dos compartilhamentos de tarefas com seus colegas, das lições advindas das tramas dos balés e das superações pessoais que realiza ao dançá-los, possa modificar sua postura na sociedade.

### CONSIDERAÇÕES

Ensaiai várias horas uma variação, corrigindo seus passos e pormenores, não está, necessariamente, ligado a uma postura tradicional, afinal, essa é uma forma eficaz de trazer presteza para a coreografia. Porém, quando essa prática se torna enrijecida, alienada, despida de estudos, pesquisa e sentido para o aluno, torna-se desconectada das propostas educacionais em dança na atualidade. Cabe ao professor detectar o que é preciso para movimentar a busca por uma dramaturgia pessoal em seus alunos; dinâmicas individuais ou coletivas, discussões, vivências que façam o aluno sair do lugar comum e passar a *crítico* e *transformar* os personagens e suas tramas. Ao ponto de ressignificar os balés de repertório em seus corpos, em suas vidas, no mundo.

### REFERÊNCIAS

LOBATO, Lúcia Fernandes (Org). *O Ballet sem a Realeza cai na Real*. Salvador: P & A, 2007/ MARQUES, Isabel. *Ensino da dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999/ MARQUES, Isabel. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010/ SETENTA, Jussara Sobreira. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Salvador: EDUFBA, 2008/ TADRA, Débora. *Notas de aula da Disciplina Prática de Ensino de Dança Clássica*. Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2011

<sup>1</sup>Thais Castilho é Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná. Diretora do Espaço Cultural Iluminarte de Curitiba, PR.

---

<sup>1</sup> CLARK, Gil. **Dance techniques:** tanzplan Germany. Leipzig, 2010. p. 4.

<sup>2</sup> Este texto resulta da conferência Ballet *sobre novas bases ou em que o tango pode ser bom para tudo*, apresentada na 7.<sup>a</sup> edição dos Seminários de Dança, que tinha como tema "a dança clássica: dobras e extensões" (Joinville, 23 de julho de 2013).

<sup>3</sup> Pesquisadora, diretora e dramaturgista de processos criativos em dança. Professora dos cursos de bacharelado e de licenciatura em Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do grupo de pesquisa Quintal: Dança, Pensamento, Outras Dramaturgias e Regimes de Dizibilidade. Autora do livro *Diálogo/Dança* (Senac, 2012), em parceria com a filósofa Marcia Tiburi.

<sup>4</sup> *Por causa desta cabocla*, composição originalmente lançada na voz de Sílvio Caldas, em 1935.

<sup>5</sup> Refiro-me a Cecília Kerche e sua conferência dançada *Balé: formação e atuação*, apresentada no seminário supracitado.

<sup>6</sup> Segundo os pesquisadores TSITSOU e WEIR (2013) há duas versões da célebre Hexentanz de Mary Wigman, a primeira, de 1913, pouco documentada e dançada sem música e sem máscara, diferente da segunda versão, de 1926, a mais conhecida, da qual restam muitas fotos e, inclusive, um curto filme que documenta os dois minutos iniciais da performance.

<sup>7</sup> Segundo o pesquisador Pereira (2003, p. 199), esse é o nome com o qual "a própria Eros nomeia seus movimentos giratórios 'hipnóticos' de cabeça na coreografia *Macumbá*". De acordo com a descrição da bailarina, "talvez tenha sido esse o meu bailado de maior sucesso, pois, até hoje, aquele movimento giratório de cabeça de difícil realização [tem sido muito copiado], embora os que me copiam não consigam realizá-lo exatamente como eu fazia: iniciando o giro, este ia num crescendo, chegava a uma velocidade realmente impressionante, a ponto do meu rosto sumir envolto na minha vasta cabeleira, o que fazia o público delirar e aplaudir de pé aquela difícil acrobacia, verdadeiros *fouettés* de cabeça" (*apud* PEREIRA, 2003, p. 194).

<sup>8</sup> Físico americano dedicado ao estudo da teoria quântica e à análise das implicações filosóficas das novas teorias da física e da cosmologia.

<sup>9</sup> Formulação presente na conhecida canção *Sampa*, de Caetano Veloso, que já foi anterior e inteligentemente associada aos fazeres corporais servindo de subtítulo à 4.<sup>a</sup> edição dos Seminários de Dança de Joinville, realizada em 2010 e dedicada aos métodos somáticos e seus entrelaces com a dança.

<sup>10</sup> Nome do festival internacional de dança em paisagens urbanas realizado em Portugal, cuja 15.<sup>a</sup> edição aconteceu em 2012.

<sup>11</sup> Companhia de dança dirigida por Bausch de 1973 até 2009, ano de sua morte.

<sup>12</sup> Com o seu falecimento, no início da década de 1980, Borzík foi substituído por um intérprete da companhia, tal como vemos no registro videográfico bastante conhecido e divulgado de *Café Müller*, Jean Laurent Sasportes, fazendo, brilhantemente bem por sinal, o papel, sem qualquer perda para os aspectos que analisamos neste estudo.

<sup>13</sup> Pesquisador e professor do Departamento de Estudos da Performance na New York University (NYU), colabora em diversos processos de criação em dança contemporânea ao longo de sua trajetória.

<sup>14</sup> Artista, historiador e filósofo, professor da Universidade de Oxford.

<sup>15</sup> Referência intertextual à proposição de Ligia Clark, de 1963.

<sup>16</sup> No original: "Pergunta ético-política para o plano de composição da dança contemporânea: que chão é este em que danço? Em que chão quero dançar?" (LEPECKI, 2010, p. 14).

<sup>17</sup> Família Vianna cujo clã de trabalho somático inclui ainda, importante ressaltar, Rainer Vianna, o filho do casal, pesquisador, bailarino, coreógrafo, responsável pela sistematização da técnica Klaus Vianna.

<sup>18</sup> Em *Sobrevivência dos vaga-lumes*, Didi-Huberman (2011) desdobra, *constela* o que ele reconhece como tese histórica, escrita entretanto de modo poético, tese de outra ordem portanto, aparecendo em alguns textos deixados pelo cineasta Pasolini e se constituindo por meio da figura dos pirilampos como metáfora das insurgências resistentes na história, por natureza efêmeras e clandestinas, que vão se tornando raras e tendentes ao desaparecimento diante do excesso de luminosidade da Itália fascista das décadas de 1940 e 1970 – espécie de profecia macabra de Pasolini que antecede, em apenas alguns anos, o episódio bárbaro e ao mesmo tempo duvidoso de seu próprio desaparecimento, assassinado por um jovem amante, em 1975.

<sup>19</sup> É bailarina principal do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Seu nome constitui um dos mais notáveis expoentes do balé latino-americano. Dançando ao lado de reconhecidos bailarinos internacionais, constam de seu repertório diversas versões dos mais importantes clássicos. Foi outorgada embaixatriz da Dança pelo Conselho Brasileiro da Dança (CBDD), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por suas inúmeras apresentações como convidada em diversas galas na Europa, América e Ásia e nos mais importantes festivais brasileiros.

<sup>20</sup> Estrutura de metal ou madeira que dá sustentação ao bailarino para a execução dos movimentos.

<sup>21</sup> Método russo de ensino do balé. Foi sistematizado pela pedagoga Agrippina Vaganova na década de 1920 e codificado em 1934. Para Caminada (1999b, p. 121), trata-se de muito mais do que um método de ensino elaborado sobre fundamentos científicos rigorosos ou de uma concepção estética e artística do balé clássico. É uma visão filosófica da arte de ensinar, da maneira de ministrar a aula e da forma de preparar artistas.

<sup>22</sup> Etapa da estrutura de uma aula de dança clássica.

<sup>23</sup> Professora dos cursos de bacharelado e licenciatura em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC). Doutoranda em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH/UL), sob orientação do professor doutor Daniel Tércio. Graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

<sup>24</sup> Bailarino e *maître* de balé do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e bailarino do Balé Teatro Guaíra, de Curitiba, professor da faculdade de Dança do Centro Universitário da Cidade (UniverCidade/RJ), coordenador do curso de Dança da Universidade Gama Filho (Fortaleza), diretor artístico da Bienal Internacional de Dança, diretor do Colégio de Dança do Ceará e autor dos livros *Ballet essencial* (Editora Sprint) e *Balé Passo a Passo* (Expressão Gráfica e Editora). Recebeu da Fundação Itaú Cultural o Prêmio Rumos Educação 2011/2012.

<sup>25</sup> Informação cedida oralmente.

<sup>26</sup> O autor da ideia do *en dehors*, Cesare Negri, músico e coreógrafo, nasceu em Milão em 1536. A serviço das famílias Visconti, Gonzaga e Médici, constantemente realizava excursões a Veneza, cidade que fez por longo tempo a ligação entre a Europa e o Oriente por meio da rota da seda e que sofreu dos orientais muitas influências artísticas e científicas. Seria apenas coincidência a posição *en dehors* estar presente no secular Teatro Nô oriental e ser sugerida por Negri para a dança do Ocidente? Quatorze anos antes de o italiano escrever sobre o *i piedi in fuori* no livro *Le Gratie d'Amore*, publicado em 1602 e republicado em 1604, com o título de *Nuove inventioni di balli*, o cônego Thoinot Arbeau, nascido em Dijon, na França, já preconizava as cinco posições dos pés, descritas no livro *L'Orchésographie*, que publicou em 1588. Escrito em forma de diálogo, aconselhava o interlocutor, Capriol, que usasse os pés geometricamente oblíquos:



(desenhos originais do livro *L'Orchésographie*, de Thoinot Arbeau, disponível no *site* da Bibliothèque Nationale de France).

<sup>27</sup> Referência ao bailarino e coreógrafo Jean Balon, que viveu na França de 1676 a 1739 e que tinha qualidade especial ao saltar.

<sup>28</sup> Merrill Ashley foi bailarina principal do The New York City Ballet e para quem George Balanchine criou balés como *Square dance*, *The four temperaments*, *Ballo della Regina* e *Ballade*.

<sup>29</sup> É formado em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É especialista em corpo e cultura – ensino e educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e mestre em Educação também pela UCS. Crítico de dança, é titular da coluna “3x4”, do jornal *Pioneiro*, de Caxias do Sul (RS).

<sup>30</sup> Coreógrafo, bailarino, professor, pesquisador. Diretor artístico do Balé da Cidade de São Paulo por duas vezes. Com mais de 150 criações de estilo inconfundível, trabalha com as mais importantes companhias do Brasil, atuando também na América Latina, nos Estados Unidos e na Europa em montagens e turnês.

<sup>31</sup> É artista da dança e gestor cultural. Sua trajetória é destacada pela participação em emblemáticas companhias de dança do Brasil, como Grupo Corpo, Balé da Cidade de São Paulo e Cisne Negro Cia. de Dança. Como criador, desenvolveu coreografias na Companhia Azanie (França), no Balé do Teatro Guaíra, no Cisne Negro Cia. de Dança, na São Paulo Companhia de Dança, na Companhia SeráQuê? e na Rui Moreira Cia. de Danças. Investigador de culturas, tem especial interesse na diversidade de danças brasileiras e nas danças negras africanas e suas diásporas. Constrói repertório como criador, interagindo com atores, músicos, bailarinos, dançarinos populares e de danças urbanas, poetas, *video makers*, *DJs*, materializando uma linguagem gestual contemporânea. Sua formação artística em dança mescla o estudo prático de dança clássica e de dança moderna, com danças tradicionais, danças patrimoniais e contemporâneas negras.

<sup>32</sup> Graduado em Pedagogia da Dança pelo Instituto de Dança Cênica de Colônia e pós-graduado em Dança Contemporânea pela Folkwang Hochschule. Atua como professor, gestor e curador em diversos projetos de dança. Atualmente coordena a Escola Pública de Dança da Vila das Artes e codirige a Bienal Internacional de Dança do Ceará e o Ateliê Internacional de Dança.

<sup>33</sup> Para o pesquisador Bernard (1990, p. 68, tradução nossa), a corporeidade é “uma rede plástica instável, ao mesmo tempo sensorial, motora, pulsional, imaginária e simbólica que resulta de uma interferência de uma dupla história: de uma parte, aquela coletiva da cultura à qual pertencemos e que forjamos nos primeiros hábitos de nutrição, de higiene, do andar, de contatos etc., e aquela, essencialmente individual e contingente, de nossa história libidinal que modelou a singularidade de nossos fantasmas e nossos desejos”.

---

<sup>34</sup> Aguiar e Queiroz (2009, p. 48) definem o termo *artefato*, segundo Andy Clark, como “coisas (entidades ou processos) que amplificam e modificam a ação, criando domínios de problemas e espaços de soluções concebíveis [...]. Estão entre os artefatos que humanos acoplam: lápis e papel, anotações, mapas, modelos, sinais, calendários, ábacos, calculadoras, computadores, [...] e muitos outros, incluindo a linguagem”.

<sup>35</sup> Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pós-graduada em Ioga Aplicado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), é diretora de ensino e extensão da Fundação Clóvis Salgado, docente do Centro de Formação Artística (Cefar), Palácio das Artes, em Belo Horizonte, artista, bailarina, coreógrafa e diretora de espetáculos cênicos e musicais.

<sup>36</sup> Bailarino e coreógrafo, trabalha como artista, docente, produtor e consultor de alguns dos principais festivais de dança contemporânea do país, tendo colaborado nos seminários de economia da dança realizados em diversos estados. Foi coordenador de Dança da Fundação Nacional de Artes (Funarte) de 2004 a 2006. Criou o Projeto DatingSoccerFood (DSF), uma plataforma de pesquisa e criação em dança e *performance*, e atualmente desenvolve sua continuidade, A Cozinha Performática (Prêmio Fomento à Dança da Cidade de São Paulo). Formado em Dança e em Técnicas Psicocorporais Para o Desenvolvimento Harmônico pelo Espacio de Desarrollo Armónico, Rio Abierto, de Montevideú, fez parte por quase oito anos do Grupo Espacio de Dança Teatro, dirigido por Graciela Figueroa.

<sup>37</sup> O texto de Brum, baseado em sua experiência na Coordenação de Dança da Funarte (como assistente, na minha gestão, de 2004 a 2006, e depois como coordenador, de 2007 a 2010), em artigos e em informações garimpadas por ele em nosso deserto estatístico brasileiro, faz um apanhado geral das informações disponíveis até então, representando um trabalho útil para aqueles interessados em temas relativos à economia da dança.

<sup>38</sup> Há anos os integrantes de diferentes formações do Colegiado Setorial de Dança do MinC reivindicam que se façam estudos sérios e se realize o mapeamento abrangente da realidade socioeconômica da dança no país. Em princípio, parece-me que a tarefa, de enormes proporções, teria de ser feita em uma sinergia entre as universidades, entidades locais, regionais e nacionais e um órgão especializado em estatística, de preferência o IBGE. Assim, combinaríamos o alcance nacional, a estrutura e a tecnologia que já existem e precisaríamos adaptar e qualificar a metodologia com base em um recorte específico, especializado, que apenas os profissionais da dança podem conhecer em profundidade. A Funarte tem reconhecido, por meio de seus representantes, que isso é prioritário e deveria ser feito, mas há pouco debate e pouca notícia sobre em que termos isso seria realizado e, principalmente, com que perspectivas de prazo, metodologia, e qual sua capilaridade no imenso território nacional, já que nem mesmo nos grandes centros temos ouvido falar do assunto. Permanecemos assim, numa sub-história, ainda sem sabermos ao certo quem somos nacionalmente.

<sup>39</sup> No original, em português de Portugal.

<sup>40</sup> Paginação da versão *on-line*.

<sup>41</sup> Coordenador de Dança da Funarte e administrador, atua como gestor cultural na área pública há 23 anos.

<sup>42</sup> Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física e em Fisioterapia e Tecnólogo em Dança da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Rio Grande do Sul. Professora convidada do Human Connection Project 2013 e 2014.

<sup>43</sup> O presente artigo foi extraído da pesquisa teórico-prática em desenvolvimento realizada nas matérias Improvisação e Composição Coreográfica do curso de licenciatura em Dança do Centro Universitário da Cidade (UniverCidade), onde, com base na dança como narrativa poética, se chega às etapas que um coreógrafo percorre para elaborar uma coreografia, tendo como campo sempre uma obra do repertório de balé clássico.

<sup>44</sup> Pedagoga, mestre em Ciência da Arte e orientadora do projeto de pesquisa.

<sup>45</sup> Aluna do primeiro período do curso de licenciatura em Dança da UniverCidade.

<sup>46</sup> Criado, em 1847, por Jean Coralli e Jules Perrot, segundo libreto de Théophile Gautier.

<sup>47</sup> Cantiga de roda.

<sup>48</sup> Pesquisa realizada na graduação e vinculada ao Programa de Iniciação Científica (Proic) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), orientada pela professora Doutora Tereza Margarida Morini Vine e financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (Fundação Araucária).

<sup>49</sup> Discente do 4.º ano do curso de bacharel em Artes Cênicas (habilitação em Interpretação Teatral) do Centro de Educação, Comunicação e Artes do Departamento de Música e Teatro da UEL. *E-mail*: rodrigues\_amv@hotmail.com.

<sup>50</sup> De maneira sintetizada, Damásio (1996) define emoção como os estados do corpo que se atualizam a cada instante em virtude das relações que este tem para consigo mesmo e com o ambiente no qual está inserido. Já os sentimentos são as paisagens corporais momentâneas que são criadas ativamente pelo

---

cérebro. Isto é, os sentimentos são as sensações e/ou a consciência que o corpo tem das emoções, de seu próprio estado atual (ver DAMÁSIO, 1996, p. 175).

<sup>51</sup> É graduanda em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), bailarina e professora de dança clássica e de *jazz dance* e pesquisadora do corpo clássico construído com base em informações da educação somática.

<sup>52</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), especialista em corpo-contemporâneo, licenciada e bacharel em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). É bailarina, coreógrafa e professora.

<sup>53</sup> Bailarino do Balé Teatro Guaíra, coreógrafo, professor, instrutor de pilates *matwork*, diretor e fundador da Associação dos Bailarinos e Apoiadores do Balé Teatro Guaíra, bacharel e licenciado em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), especialista em Gestão e Produção Cultural pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

<sup>54</sup> Venezuelano, bailarino, coreógrafo e professor de dança há mais de 20 anos. Em sua busca, tanto como criador como educador, visitou mais de 40 países, trabalhou com mais de 25 mil estudantes e apresentou-se em centenas de lugares.

<sup>55</sup> Bailarino, artista-intérprete, coreógrafo e professor, natural de São Paulo, é graduado em Relações Públicas e Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou como bailarino no Balé da Cidade de São Paulo, no Cullberg Ballet, no Scapino Ballet Rotterdam, no Balé da Ópera de Zurique e no Balé da Ópera de Gotemburgo. Atualmente trabalha na coordenação e execução de *workshops* de improvisação e composição com as companhias para as quais fez trabalhos coreográficos, incluindo o Balé da Cidade de São Paulo 1 e 2, o Balé Teatro Guairá e o Balé Teatro Castro Alves, na residência coreográfica que coordenou na oficina de improvisação Oswald de Andrade e no Centro Cultural São Paulo, na oficina de improvisação e composição.

<sup>56</sup> Natural de Nova York, bailarino e coreógrafo residente em Frankfurt, em Hesse, conhecido internacionalmente por seu trabalho no Balé de Frankfurt (1984 a 2004) e com a The Forsythe Company (2005 até a presente data).

<sup>57</sup> Formanda do curso de Dança – licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e monitora do Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade.

<sup>58</sup> Professora do Curso de Dança – licenciatura da UFPel, coordenadora de área do Pibid da UFPel, coordenadora do Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade e mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

<sup>59</sup> Professora do curso de Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutora em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

<sup>60</sup> Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e especialista em Dança Cênica pela Udesc. Professora na graduação em Teatro da Udesc e coorganizadora dos livros *Tubo de ensaio: experiências em dança e arte contemporânea* (2006), *Pesquisas em dança* (2008) e *Histórias da dança* (2012).

<sup>61</sup> Monteiro (1998) afirma que a denominação *balé* é imprecisa, pois se aplica a manifestações heterogêneas no que diz respeito à temática e à forma de constituição espetacular e dramática, bem como ao elemento técnico. Assim, o conceito do balé liga-se fundamentalmente à herança de uma tradição composta em dialética com as práticas sociais, ou seja, o nome *balé* invoca um compromisso com o passado. Para a autora, a lógica do balé sobrevive no tempo articulando tradição e ruptura.

<sup>62</sup> Corêutica trata do estudo das formas espaciais na cinesfera (ou *kinesfera*). Por sua vez, a cinesfera é uma delimitação espacial (esfera) dentro da qual ocorre o movimento corporal, cujo centro é a região do umbigo e/ou o corpo todo. Forsythe ampliou esse modo de orientação espacial ao questionar a premissa de Laban de estabilidade e orientação no espaço a partir do centro do corpo. Para Forsythe, não existe apenas uma cinesfera, mas “múltiplas cinesferas” em diferentes partes do corpo. Ou seja, o centro pode ser qualquer fração do corpo. Assim, ele considera que uma falange, a orelha esquerda, o cotovelo direito, entre outras partes, tem uma cinesfera própria (RENGEL, 2003, p. 32-36).

<sup>63</sup> “I started thinking, ‘What is counterpoint?’. And I came to the solution for that piece, if not for eternity – that it is kinds of alignment in time... *One flat thing, reproduced* could be seen an example of a classical organization... (it works perfectly if you set it to Bach). But it doesn’t use, or exclude, some of the historical references (pointe shoes, a certain kind of music, a historically specific technique) that would indicate classicism. It is not balletic, but in a sense it is classical. An idea from one domain can exist in another, and thrive just as well, but in a different form. Something as fundamental to ballet and classical music as counterpoint survives in my work in translated form, even if I chose not to use other associated elements”.

---

<sup>64</sup> Licenciada em Educação Física e mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF-UFG). Doutoranda em Arte pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA-UnB). Membro do Laboratório Physis (Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza), do (VE) LHACO (Laboratório de pesquisas e estudos em História e Artes do corpo) e coordenadora do GED – UFG (Grupo de Pesquisa em Dança, Arte e Educação).

<sup>65</sup> Licenciado em Educação Física (FEF-UFG). Especialista em Docência do Ensino Superior (FABEC). Mestrando em Arte (IDA-UnB). Professor da licenciatura em dança da FEF – UFG e da Rede Estadual de Ensino em Goiânia/GO. Membro do Laboratório Physis (Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza) e do grupo de pesquisa em Dança, Arte e Educação, ambos da FEF/UFG. Participa como pesquisador do Coletivo de Documentação e Pesquisa em Dança Eros Volúcia - CDPDan IDA - UNB.

<sup>66</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Performances Culturais da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiânia (Emac/UFG). Professora do curso de licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás (IFG-Campus Aparecida).

<sup>67</sup> Doutora em História. Professora nos Programas de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Performances Culturais da Emac/UFG.

<sup>68</sup> Doutoranda em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde é pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa Concepções Contemporâneas em Dança. Mestre em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (Posling) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Bailarina e assistente de direção do Grupo Congá.

<sup>69</sup> Ex-bailarina do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, doutora em Memória Social, professora do curso de Dança do Centro Universitário da Cidade (UniverCidade/RJ), orientadora de iniciação à pesquisa científica.

<sup>70</sup> Aluna do 3.º período do curso de Dança do UniverCidade (RJ), orientanda da disciplina Metodologia da Pesquisa.

<sup>71</sup> O curso encontra-se em funcionamento na Universidade Cândido Mendes (Unidade Ipanema), seguindo o mesmo projeto pedagógico.

<sup>72</sup> Do grego *mimesis*, imitação, representação do real, ou seja, a recriação da realidade. O que Platão classifica como “essência”, “forma” ou “ideia”. Uma árvore, por exemplo, mesmo que esteja representada numa tela, recebe a designação, a identidade de árvore. O pintor, ao retratar então essa árvore, não produziu a ideia, mas um análogo (LACOSTE, 1986, p. 10). Nesse aspecto, o pintor é um imitador, e a pintura, por exemplo, seria considerada uma arte em que a essência é a mímese, assim como a fabricação artesanal – embora sejam diferentes formas de mímese, assim como o *trompe-l'oeil* e outros (LACOSTE, 1986, p. 12-14).

<sup>73</sup> Exemplificando, Read (1986) menciona uma conferência de Freud em que este defende a necessidade de algum tipo de repressão na educação. Rousseau, “longe de dar ‘liberdade’ a seus discípulos, propôs-se cuidar deles e treiná-los com solicitude diligente” (READ, 1986, p. 63-64). A exemplo de Platão, Nietzsche sugeriu que olhássemos para a natureza, “que nos ensina a abominar o *laisser-aller*, a liberdade desmedida, e implanta a necessidade de horizontes limitados, de deveres imediatos – que nos ensina o estreitamento de perspectivas. E mais: os momentos de inspiração artística do artista, a prática da arte, para Nietzsche, só se consegue pela obediência do artista a mil leis [...]. Deve ocorrer uma longa obediência no mesmo sentido; e dessa forma resulta, e sempre resultou a longo prazo, algo que fez valer a pena viver, por exemplo, virtude, arte, música, dança, razão, espiritualidade – em suma, não importa o quê, que seja transfigurante, refinado, insensato ou divino” (READ, 1986, p. 90-91).

<sup>74</sup> Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>75</sup> Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor adjunto do departamento de Psicologia da UFPR.

<sup>76</sup> Graduanda do curso de Psicologia da UFPR.

<sup>77</sup> Graduado em Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós-graduado em Dança pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, membro da Comissão do Folclore Norte Rio-grandense, fundador e responsável pelo Grupo de Dança Popular do Colégio Marista de Natal e oficina de Danças Brasileiras pela Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (abr. 2013).

<sup>78</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Posling-Cefet-MG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes).

<sup>79</sup> “La Escuela de Ballet de Pro-Arte possibilitó el surgimiento de los primeros profesionales cubanos de la danza académica” (CABRERA, 2011, p. 23, tradução nossa).

<sup>80</sup> Mestranda em Memória Social pelo Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGMS/Unirio), orientanda do professor Doutor Miguel Angel de Barrenechea e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Bailarina

---

e pedagoga de balé clássico, metodologia de Vaganova, leciona em diferentes níveis de formação na Escola de Dança Margareth Monteiro, além de bailarina clássica sindicalizada com experiência em diferentes companhias profissionais nacionais.

<sup>81</sup> Bacharel em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul – UCS.

<sup>82</sup> Bacharel em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul – UCS.

<sup>83</sup> Professora dos cursos de Educação Física e Fisioterapia da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

<sup>84</sup> Acadêmica do 3.º período do curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<sup>85</sup> "Dancers are increasingly recognizing that they can benefit by understanding the framework in which human body movement must exist – a framework based on universal physical principles that apply to all moving objects" (LAWS, 2002, p. 6).

<sup>86</sup> Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Aracá (UVA), em Sobral (CE), pós-graduanda em Especialização em Dança pela Faculdades Nordeste (Fanor), em Fortaleza (CE), professora do curso de Educação do Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Aracá (IVA), também em Sobral (CE).

<sup>87</sup> Vem de *ballet*, nome dado a um estilo de dança e a sua *performance*. O termo deriva do italiano *ballare*, que significa bailar.

<sup>88</sup> Formanda do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul.

<sup>89</sup> Professora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física e de Fisioterapia da Universidade de Caxias do Sul.

<sup>90</sup> Bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Estadual do Paraná da Faculdade de Artes do Paraná (Unespar/FAP). Foi pesquisadora na modalidade voluntária do Programa de Iniciação Científica (PIC) da FAP (2010-2011). Atuou em 2010 como pesquisadora residente na Casa Hoffmann: Centro de Estudo do Movimento, por meio do edital de pesquisa em dança contemporânea da Fundação Cultural de Curitiba.

<sup>91</sup> Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Leciona na FAP e na escola de dança do Centro Cultural Teatro Guaíra.