

The background is a vibrant, abstract composition of colorful splatters and silhouettes. The colors include shades of blue, yellow, orange, red, and purple. There are several dark silhouettes of people in various dance poses scattered across the page. The overall effect is dynamic and artistic.

CORPOS QUE DANÇAM

COORDENAÇÃO:
CRISTIANE NEDER, PhD
TERESA NORTON DIAS, PhD

ISBN: 978-989-8805-83-6

Corpos que Dançam

N.PC-UMa | GPELBA- UEMG | 2022

DOI: 10.34640/universidademadeira2022diasneder

Propriedade

Universidade da Madeira (UMa)

Endereço

Caminho da Penteada, 9020-105 Funchal-Madeira-Portugal

ISBN: 978-989-8805-83-6



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional.

Capa: Gabinete de Comunicação e Marketing | Universidade da Madeira

COORDENAÇÃO¹

Cristiane Pimentel NEDER² | UEMG | GPELBA

Teresa NORTON DIAS | UMa | CEMRI – UAb

COMISSÃO EDITORIAL

André MEYER | UFRJ – Brasil

António LAGINHA | CLEPUL – Portugal

Cláudia Marisa OLIVEIRA | ESMAE – Portugal

Fernanda Carlos BORGES | Escola da Tenda – Brasil

Giselle RUZANY | Gestalt Dance, LPC – EUA

Helena KATZ | PUC/SP – Brasil

Mônica Medeiros RIBEIRO | UFMG - Brasil

Pedro Sena NUNES | CLEPUL e Associação Vo'Arte – Portugal

Sandra Meyer NUNES | UDESC – Brasil

Tales FREY | Cia. Excessos – Portugal

REVISÃO DE TEXTOS

Guida Mendes | UMa-CIE

Teresa Norton Dias | UMa / CEMRI-UAb

¹ Nota da Coordenação: Os textos e as imagens que integram este volume são da inteira responsabilidade de cada um(a) do(a)s autore(a)s.

² Pesquisadora Produtividade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-PQ).

ÍNDICE

Prefácio

Cristiane Pimentel NEDER & Teresa NORTON DIAS 06-07

1.

Memórias e lutas da Dança no contexto escolar brasileiro: um caminho sinuoso a percorrer

Alexandra NORONHA & Fernando ZANETTI 09-26

Olhares para a dança na prática pedagógica com crianças: o que e porque fazemos?

Patrícia Tabora GALVÃO & Daiana CAMARGO 27-36

Corpos que traduzem dança e recursos multimídia: um estudo de caso da interpretação para Libras da música *Se ela dança eu danço*

Juliana dos Santos PINTO & Saionara Figueiredo SANTOS 37-50

A Dança Relacional: Falar de Dança ou das Dinâmicas Cinéticas e Afetivas de um Corpo em Movimento?

Isabel FIGUEIRA 51-64

2.

O corpo entre o Simulacro e a Vida

Cláudia MARISA 66-73

A arte da Dança e seu contexto profissional

Ana Lígia TRINDADE & Patrícia MANGAN 74-93

Notas sobre pesquisa acadêmica em Dança

Mônica Medeiros RIBEIRO & Cássio Eduardo Viana HISSA 94-107

Danças em Pandemia: uma experiência performada

Sandra MEYER 108-123

Embodied inquiry for choreography in film

Giselle RUZANY 124-141

3.

Águeda Sena (1927-2019). O Espírito de Combate

Antônio LAGINHA 143-157

Hélio Oiticica: Dança e Parangolé Zaratustra, um bem-aventurado leviano

Irma CAPUTO 158-176

A dança expandida de Pina Bausch

Cristiane Pimentel NEDER & Teresa NORTON DIAS 177-183

Há um espaço para Saramago em Bausch

Teresa NORTON DIAS 184-189

EDITORIAL

Implementar e desenvolver a área das Artes Performativas numa Universidade é o desejo de todos e todas que dedicam a sua vida, não só à prática performativa, mas também ao seu estudo, com vontade de ajudar a criar massa crítica que equacione, de forma sistemática e sustentada, métodos e pensamento durante séculos instituídos.

Abrimos uma chamada de contribuições, a que responderam investigadores(as) de áreas diversas, fazendo convergir os seus contributos interdisciplinares, em aspetos comuns e importantes para a comunidade que trabalha e estuda Dança. A estas contribuições juntámos textos de membros da Comissão Editorial, que generosamente aceitaram integrar este projeto de forma ativa e participada.

É com gosto que publicamos, na Universidade da Madeira/Portugal, em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais/Brasil, uma compilação de textos que espelham a posição crítica do(a) investigador(a) sobre o tema da Dança e as problemáticas que envolvem quem pratica. A todos e todas que nela aceitaram participar, o nosso muito obrigada.

Cristiane Pimentel Neder & Teresa Norton Dias (Coord.)

* * *

To implement and develop the area of Performing Arts at a University is the desire of all those who dedicate their lives, not only to performance practice, but also to its study, with the will to help create a critical mass that systematically and sustainably equates methods and thought that have been instituted for centuries.

We opened a call for contributions, to which researchers from different areas responded, bringing together their interdisciplinary contributions, in common and important aspects for the community that works and studies dance. To these contributions we have added texts by members of the Editorial Board, who generously agreed to be part of this project in an active and participatory way.

We are pleased to publish, at the University of Madeira/Portugal, in partnership with the State University of Minas Gerais/Brazil, a compilation of texts that reflect the critical position of the researcher on the theme of dance and the issues that involve those who practice it. To all of those who agreed to participate in it, thank you very much.

Cristiane Pimentel Neder & Teresa Norton Dias (Coord.)

PREFÁCIO

A proposta de reunir em livro contribuições para o estudo da Dança foi um desafio lançado no início de este ano, à comunidade internacional, a partir da Universidade da Madeira/Portugal e em colaboração com a Universidade do Estado de Minas Gerais/Brasil, numa vontade expressa que esta disciplina artística ganhe espaço no seio da comunidade académica e que, com ela, se crie um lugar alargado de discussão.

Os contributos chegaram-nos de investigadores(as) dos Estados Unidos da América, de Portugal e do Brasil, participando ainda, membros da Comissão Editorial e da Coordenação deste livro digital.

A opção foi dividir-se a obra em três partes, em que na primeira Alexandra Noronha & Fernando Zanetti, Patrícia Taborda Galvão & Daiana Camargo, Juliana dos Santos Pinto & Saionara Figueiredo Santos e ainda, Isabel Figueira, se debruçam sobre problemas relacionados com o ensino da dança no Brasil, o questionamento e a afirmação dos profissionais da dança e o binómio corpo cinético e/ou movimento; uma segunda parte, com contributos de Cláudia Marisa, Ana Lígia Trindade & Patrícia Mangan, Mônica Ribeiro & Cássio Hissa, Sandra Meyer e Giselle Ruzany, dedicados à relação corpo/vida, à reflexão sobre investigação em dança, a contextos dissuasores para esta disciplina artística e a soluções para a criação coreográfica; e, por fim, uma terceira parte, com contributos variados de António Laginha, Irma Caputo, Cristiane Pimentel Neder e Teresa Norton Dias.

Não obstante os contornos geográficos das problemáticas avançadas neste livro, há uma linha que torna comum as realidades apontadas e, essa linha tem o nome de DANÇA. As dificuldades no ensino, na profissionalização e na profissão serão, provavelmente, a par da afirmação no universo académico do estudo das artes, o que aos investigadores mais preocupa, sobretudo aqueles que vivenciam de perto o problema, quer tenham tido já uma experiência como performers ou como docentes, quer tenham hoje presente a dificuldade de desenvolver pesquisa na área. Fomentar e promover a discussão em torno dos temas apontados é uma real preocupação, que tem por objetivo contribuir para a afirmação da área da Dança junto de pessoas e entidades com decisão política, seja ao nível do estudo, do exercício diário da profissão ou para precaver a intermitência de que esta sofre.

Com as contribuições reunidas neste livro, em formato digital, esperamos ter conseguido um importante conjunto de textos, que ajudem a promover a discussão e a reflexão que se pretende.

Cristiane Pimentel Neder & Teresa Norton Dias

PREFACE

The proposal to bring together in a book contribution to the study of Dance was a challenge launched at the beginning of this year, to the international community, from the University of Madeira / Portugal and in collaboration with the State University of Minas Gerais / Brazil, in an express desire that this artistic discipline gain space within the academic community and, with it, create a broader place for discussion.

The contributions came from researchers from the United States of America, Portugal, and Brazil, as well as members of the Editorial Committee and the Coordination of this digital book.

In the first part Alexandra Noronha & Fernando Zanetti, Patrícia Taborda Galvão & Daiana Camargo, Juliana dos Santos Pinto & Saionara Figueiredo Santos and Isabel Figueira deal with the problems of dance education in Brazil, the questioning and affirmation of dance professionals and the binomial of the kinetic body and/or movement; A second part contains contributions by Cláudia Marisa, Ana Lúcia Trindade & Patrícia Mangan, Mônica Ribeiro & Cássio Hissa, Sandra Meyer and Giselle Ruzany on the body/life relationship, reflections on dance research, contexts that discourage this artistic discipline and solutions for choreographic creation. Finally, a third part contains varied contributions by António Laginha, Irma Caputo, Cristiane Pimentel Neder and Teresa Norton Dias.

Despite the geographic contours of the problems presented in this book, there is a common thread that makes the realities pointed out and that thread is called DANCE. The difficulties in teaching, in professionalization and in the profession are, probably, along with the affirmation in the academic universe of the study of the arts, what most concerns researchers, especially those who closely experience the problem, whether they have already had experience as performers or as teachers, or whether they are currently aware of the difficulty of developing research in the area. Encouraging and promoting discussion around the themes pointed out is a real concern, which aims to contribute to the affirmation of the area of Dance among people and entities with political decisions, whether at the level of study, the daily exercise of the profession or to prevent the intermittence from which it suffers.

With the contributions gathered in this book, in digital format, we hope to have achieved an important set of texts that will help to promote the discussion and reflection that is intended.

Cristiane Pimentel Neder & Teresa Norton Dias



1.

Memórias e lutas da Dança no contexto escolar brasileiro: um caminho sinuoso a percorrer

Alexandra Aparecida dos Santos NORONHA
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)
alexandranoronha@hotmail.com

Fernando Luiz ZANETTI
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)
fernando.zanetti@uemg.br

Resumo: O presente artigo é parte de uma cartografia da Dança no contexto escolar brasileiro. Pretendeu-se refletir acerca da legislação anterior e em vigor, do ensino de Dança no Brasil, problematizar os aspectos históricos da Dança na educação brasileira, a formação docente para o ensino de Dança, a Lei n.º 13.278/16 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Essa investigação parte das seguintes questões: Encontramos relação do contexto histórico da Dança nas escolas com os dias atuais? Por que os documentos, leis e currículos anteriores à LDB¹ 1996 negligenciaram o ensino de Dança? Por que a Dança foi desprestigiada na legislação brasileira em relação a outras linguagens artísticas? Adotaram-se como referencial principal as reflexões dos filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze. Utilizou-se o método de cartografia, bem como a análise de um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES² A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física. As memórias e lutas da Dança percorrem um caminho sinuoso, repleto de lutas, exclusões, discriminações, idas e vindas, com raízes no período jesuítico. A Dança direcionada às festividades escolares, dentre as linguagens da Arte, foi a última a adentrar na Educação Básica como conteúdo obrigatório, mas leis e currículos não garantem um ensino efetivo e de qualidade.

Palavras-chave: dança, educação brasileira, memórias e lutas, leis, currículos

Abstract: *The present article is part of a cartography of Dance in the Brazilian school context. It was intended to reflect on the previous and current legislation for Dance education in Brazil, problematize the historical aspects of Dance in Brazilian education, teacher training for Dance education, Law no. 13.278/16 and the Common National Curriculum Base (BNCC) (Brasil, 2018). This investigation starts from the following questions: Do we find a relationship of the historical context of Dance in schools with the present day? Why did the documents, laws and curricula prior to the LDB 1996 neglect the teaching of Dance? Why has Dance been discredited in Brazilian legislation in relation to other artistic languages? The aim was to discuss the historical aspects of dance in Brazilian education, teacher training for dance education, Law No.13.278/16 and the BNCC – Brazilian National Common Core Curriculum (Brasil, 2018). The philosophers Michel Foucault and Gilles Deleuze were used as main references. The*

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei n.º 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios da Constituição.

² CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

cartography method as well as the analysis of an archive of academic journals with CAPES A1 and A2 qualification, in the areas of Arts, Education and Physical Education. The memories and fights of Dance go through a winding path, full of struggles, exclusions, discriminations, comings, and goings, with roots in the Jesuit period. Among the languages of art, Dance aimed at school festivities was the last one to enter Basic Education as a mandatory content, but laws and curricula do not guarantee effective and quality education.

Keywords: *dance, Brazilian education, memories and fights, laws, curricula*

*A dança é, na minha opinião,
muito mais do que um exercício,
um divertimento, um ornamento,
um passatempo social; na verdade
é até uma coisa séria e sob certo aspecto,
mesmo uma coisa sagrada. Cada era
que compreendeu a importância
do corpo humano, ou que, pelo
menos a noção sensorial de
suas estruturas, seus requisitos,
de suas limitações e da
combinação de genialidade que,
lhes são inerentes, cultivou,
venerou a dança.*

(Paul Valéry, citado por Faro, 2004, p. 7)

O presente artigo pretende tornar público alguns resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada “*Cartografias Da Dança No Contexto Escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa*”. Assim sendo, este texto objetivou compreender a história da Dança na educação brasileira, quando e como adentrou os espaços escolares, a trajetória percorrida, as lutas e as memórias da Dança. As cartografias da Dança são o desenho do universo da Dança através das práticas, dos processos coreográficos em instituições escolares e do entrelaçamento de um arquivo de revistas acadêmicas, que guardam as memórias das lutas sobre a relação da Dança com a escola (Foucault, 1998). Ou melhor, as memórias das lutas dos aspectos históricos da dança na educação brasileira, o preconceito referente às Artes, em geral, e à Dança, em particular, os embates na construção de leis e documentos norteadores que, por vezes, marginalizaram a Dança e as lutas da Dança explanadas no diário de bordo da artista-docente-cartógrafa Alexandra Noronha. Michel Foucault (1979) nos conta que o “acoplamento do saber erudito e o saber das pessoas”, nos permite “a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (Foucault, 1979, p. 97).

São apresentados e discutidos neste texto os aspectos históricos da Dança na educação brasileira, a formação docente para o ensino de Dança, a Lei n.º 13.278/16, de 5 de maio de 2016, e a BNCC (Brasil, 2018), tendo adotado como referencial principal as reflexões dos filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze.

Essa investigação parte das seguintes questões: Encontramos relação do contexto histórico da Dança nas escolas com os dias atuais? Por que os documentos, leis e currículos anteriores à LDB 1996 negligenciaram o ensino de Dança? Por que a Dança foi desprestigiada na legislação brasileira em relação as outras linguagens artísticas?

Para desenvolvê-la, utilizou o método de cartografia por meio de um diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa, nos períodos compreendidos

entre 2017 a 2019, bem como a análise de um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física.

À noção de arquivo aliam-se as perspectivas de Foucault (2008). Desse modo, ao cartografar o arquivo de periódicos acadêmicos, pesquisaram-se cerca de 1.000 textos, tendo selecionado um conjunto de 121 artigos, no período de 13 anos (2010 a 2022), de 12 periódicos brasileiros dos campos da Arte, Educação e Educação Física, classificados como A1 e A2 pelo sistema *Qualis* da CAPES na área da Educação – *Educação & Realidade, Educar em Revista, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Pró-posições e Caderno CEDES*; na área da Educação Física – *Movimento*; na área das Artes – *ARS (USP), Fundarte, EBA/UFMG, Urdimento e Repertório Teatro e Dança*.

No conjunto desses arquivos, identificamos e analisamos as problematizações dos autores na área da Arte/Dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas da Dança, como o improvisado e *performance*. A seleção de artigos se pautou nos seguintes critérios: i) periódico da Educação e da Educação Física que tivessem temática relacionada à Dança e ii) revistas de Arte que abordassem temas ligados à Dança, ao processo coreográfico, ao improvisado e à *performance*.

Na perspectiva de Gilles Deleuze (2001), a cartografia baseia-se na separação das linhas do dispositivo, ou seja, cartografar é descobrir novos territórios, em um processo sinuoso. Já o dispositivo “é um emaranhado de linhas, um conjunto multilinear” (Deleuze, 2001, p. 1), que se unem, rompem-se, traçam processos em desequilíbrio, ou em outras palavras, são as relações de força, os processos de subjetivação e os saberes envolvidos.

O arquivo, além de ser a memória do que pode ser dito, aponta a racionalidade, as relações de poder e preserva um acontecimento. Dessa forma, Foucault (2008) destaca que ao trabalhar com arquivo deve-se “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e organizar “[...] no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (Foucault, 2008, p. 7). Nesse sentido, as práticas discursivas são sistemas de enunciados, e “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2008, p. 147).

Conforme Lemos e Oliveira (2017), a metodologia cartográfica pensada por Deleuze e Guattari constroem territórios e linhas: “A cartografia propõe essa criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações, pessoas, lugares [...]” (Lemos & Oliveira, 2017, p. 42). Souza & Francisco (2016), por sua vez, afirmam que as pesquisas cartográficas contribuem para desenvolver pesquisas qualitativas e direcionam ao acompanhamento de processos e à produção da subjetividade.

Aspectos Históricos da Dança na Educação Brasileira

A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público.
(Barbosa, 2009, p. 21)

Nesta seção, expomos os aspectos históricos do ensino de artes e da dança na educação brasileira, a dança como forma de conhecimento, incluindo documentos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de se

compreenderem as questões relacionadas com a história da Dança e a formação docente para o ensino de Dança na educação brasileira.

A Dança constitui-se como uma das maiores formas de expressão humana e artística, que detém saberes e fazeres diferenciados das outras linguagens das Artes. Como área de conhecimento, tem uma linguagem própria com conteúdo específicos, contexto histórico e social, estabelece comunicação com manifestações culturais e criações estéticas diversas, dialoga com as outras linguagens da Arte e outras ciências (História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Matemática, Fisiologia e Anatomia, por exemplo).

Conforme Strazzacapa e Morandi (2006) “[...] a dança é uma área de conhecimento autônoma e que consiste na mais antiga das manifestações” (Strazzacapa & Morandi, 2006, p. 105). Os autores indicam que Rudolf von Laban foi o primeiro teórico do movimento corporal a atentar para a dança na educação e estudar os movimentos do corpo por intermédio da dança.

A Dança é a linguagem do movimento que utiliza o corpo como principal instrumento. Laban (1990) declara que podemos comparar a Dança à linguagem oral, pois formam-se palavras por letras e os movimentos corporais por elementos, as orações por palavras e as frases da dança por sequências de movimentos. Assim, a coreografia é o conjunto dessas sequências de movimentos, enquanto o texto é o conjunto de orações. Complementando, esse tópico, Laban (1990) afirma que:

[a]lém dos elementos comuns as demais artes, a dança possui sua própria bagagem de conhecimentos, tradição, experiência, evolução histórica e princípios, que se podem ver em funcionamento nas imagens criadas, nos métodos de estruturação aplicados para forjar relações mútuas entre formas unilaterais de movimentos e estilos desenvolvidos. (Laban, 1990, p. 109)

A especificidade da Dança como área de conhecimento, para Isabel Marques (2011), está em ser uma das linguagens da Arte, porque os conteúdos específicos são saberes da Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia, repertórios, improvisação, coreografias, ou seja, são conhecimentos interdisciplinares, que relacionam o aprendizado do movimento.

Diversos documentos oficiais reconhecem a Dança como área de conhecimento, inclusive na Educação Básica, Ensino Superior e Técnico, dentre eles: as Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Resoluções, Minutas, Diretrizes Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a história da Dança na educação brasileira é delineada por caminhos sinuosos, linhas de força e lutas, que se ligam a outras linguagens das Artes e, às vezes, rompem-se. Dentre as linguagens da Arte, a Dança foi a última a adentrar na Educação Básica como conteúdo obrigatório em contexto escolar, tem característica de entretenimento.

O ensino de Dança na educação brasileira teve início com os padres jesuítas que objetivaram catequisar os índios. A institucionalização da educação brasileira se deu por José de Anchieta e Manuel da Nóbrega. A segunda fase da educação jesuíta destinou-se à formação das elites (Vieira, 2019). Nesse contexto, o Teatro e a Dança foram os pilares dessa educação. O projeto do padre Anchieta propunha características políticas-pedagógicas para inserir padrões de outra civilização, com o propósito de colonizar outros, povos por meio da Arte Dramática.

A polivalência e as práticas de ensino, de acordo com Ana Mae Barbosa (2012), são influências da educação jesuíta, que priorizava os estudos literários e retóricos; separava as Artes de outros ofícios e valorizava profissões estabelecidas por classes dominantes.

Enquanto desfavorecia as atividades corporais e manuais, a produção literária e as Artes Plásticas eram supervalorizadas. Esses aspectos, de certo modo, perpetuam até hoje na educação e sociedade brasileira.

De acordo com Marcílio Vieira (2019), o plano geral do *Ratio Studiorum* excluía os indígenas, priorizando as elites. Esse processo de colonização desconsiderava as culturas indígenas e, posteriormente, africanas, incluindo danças, músicas, pinturas e manifestações religiosas, exercendo uma relação de poder da cultura europeia e católica sobre os índios e africanos, bem como sobre o ensino de Artes e Dança. As ideias pedagógicas desse plano desvalorizavam a dança como conhecimento corporal e como uma linguagem artística para incluir música com cantos orfeônicos e religiosos. A partir dessas práticas, foram fundados os colégios dirigidos pela Companhia de Jesus.

Através da Reforma Pombalina, nos anos de 1759 a 1772, o desenho passa a integrar os currículos escolares, assim como as Ciências, Técnicas e Artes Manuais. O Estado propõe-se assumir a Educação e o projeto pedagógico caracteriza-se por disciplinas isoladas. A Dança não aparece nos espaços escolares desse período, todavia persistia em outros espaços, nos terreiros, nas ruas, nas senzalas e nos adros de igrejas.

Com a chegada da Família Real e da Corte Portuguesa, em 1808, há a criação do Museu Real do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Surgem cursos superiores, a Academia Geral da Marinha, a Academia Real Militar e as primeiras faculdades de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro (Vieira, 2019).

O preconceito com as linguagens artísticas, em diversos momentos na educação brasileira, estabeleceu um lugar pré-determinado para a Dança. Esse preconceito e a exclusão da Dança proviriam, segundo Barbosa (2012), das necessidades brasileiras do período imperial. Assim, originam-se cursos superiores médicos, militares e, em 1820, a Academia Imperial de Belas Artes, dirigida por artistas franceses, institui o ensino de Artes, no Brasil, com o Desenho e a Pintura, sem a Dança. A República persistiu com esse preconceito que aumentou ainda mais no século XIX. A Academia de Belas-Artes adotava o estilo neoclássico, legitimando a Arte burguesa para conservar o poder, ou seja, a Arte popular não era considerada relevante. Barbosa (2012), comenta que um dos artifícios era torná-la desnecessária “para alimentar um dos preconceitos contra a Arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de Arte como atividade supérflua, um babado, um acessório de cultura” (Barbosa, 2012, p. 20).

Preconceitos com o ensino das Artes e com a profissão artística ainda existem nas instituições escolares e em outros espaços. Isso faz com que o ensino de Arte e suas linguagens sejam superficiais e a Dança se torne um atrativo nas festividades escolares. Além disso, a cultura brasileira e suas Danças são desvalorizadas, enquanto as Artes e as Danças de estilos clássicos ocidentais, são mais apreciadas.

Berzerra e Ribeiro (2020) descrevem que a história do ensino de Dança no Brasil está inserida, também no surgimento das escolas de ensino de balé, primeiramente na cidade do Rio de Janeiro, em 1813. Embora esse ensino tenha sido destinado às elites brasileiras, as escolas de Dança incentivaram o surgimento de outras escolas, no Brasil, e aspiraram à formação artística e profissionalizante de bailarinos e bailarinas a exemplo de Angel Viana e Klauss Viana que criaram escolas de dança no país.

No momento atual, as escolas de Dança disponibilizam diversos estilos e o ensino pode ser ofertado em instituições públicas através de programas de secretarias de cultura estaduais e municipais. Ademais, essas escolas são responsáveis pela profissionalização de bailarinos e bailarinas e exportação para o exterior: através dessas escolas surgem grandes nomes na Dança.

Ainda, sobre a história da Dança na educação brasileira, a Reforma de Couto de Ferraz propôs o ensino de Geometria, Desenho, Música, Canto e Dança através da ginástica

como atividade física. Já na Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879), o ensino de Artes e Ofícios surgem reformulando o ensino primário, secundário e superior no município da Corte. Em seguida, criaram-se as escolas particulares e os Colégios Abílio (Vieira, 2019).

A presença da Dança nas escolas estava ligada à ginástica, caracterizada por atividades repetitivas, com vista a fortalecer os corpos masculinos e conferir elegância às meninas. Os Colégios Abílio foram pioneiros em proporcionar vivências de Dança como modo de educar. Durante a monarquia, o ensino de Artes estava direcionado ao desenho e à pintura, isto é, a Dança não fazia parte desse cenário as pedagogias tradicionais consolidam-se no ensino brasileiro.

Barbosa (2012) destaca, que o ensino de Arte, conforme Rui Barbosa, um grande influenciador da corrente liberal brasileira o ensino do desenho era essencial, visava o desenho linear ou geométrico, a produção de cópias, com metodologias tecnicistas direcionadas ao mercado de trabalho, integrou parte do currículo das escolas primárias e secundárias. A partir de sua influência nas idealizações pedagógicas do início do século XX, a Educação Artística passou a ser uma base consolidada na educação popular (Barbosa, 2012). Com políticas liberais para enriquecer o país, a educação técnica e artesanal impulsionaria o desenvolvimento.

No início do século XX, a Dança adentra mais o espaço escolar, por meio da ginástica, nas aulas de Educação Física. O objetivo principal era a estética corporal e a prática de exercícios físicos, por meio da repetição de movimentos, sem expressão artística, sem contextualização histórico-cultural. A distribuição de alunos era norteada pela separação por sexo: meninas e meninos tinham aulas em salas separadas e a Dança acabava sendo direcionada ao público feminino (Strazzacapa & Morandi, 2006).

Desse modo, as práticas pedagógicas adotavam métodos tecnicistas (as aulas de Arte utilizavam o desenho e as cópias como principal ferramenta, e as aulas de Educação Física, a repetição de exercícios físicos, na ginástica). Esse ensino do desenho destinado aos interesses industriais, e as cópias, se legitimaram e perpetuaram até a Primeira República. Podemos inferir que, nesse momento, iniciou-se uma pedagogização do ensino das Artes.

A influência dos positivistas, após Proclamação da República, como esclarece Barbosa (2012) impulsionaram reformas (militar, política, religiosa e educacional). “Os positivistas propunham a extinção da Academia e a reorganização completa do ensino de Arte” (Barbosa, 2012, p. 66). Mas um grupo de artistas, conhecidos como irmãos Bernadelli, projetaram uma reforma ao governo, garantindo a não extinção dessa academia.

No período do Estado Novo, por sua vez, ocorreram várias reformas no ensino. O canto orfeônico idealizado por Vargas converte-se em disciplina obrigatória por meio do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 e do Decreto n.º 24.794, de 14 de julho de 1934, promulgada até a promulgação da Lei n. 5.692, de 1971. Devido às intenções nacionalistas do governo Vargas, a Dança não foi contemplada nos currículos escolares (Vieira, 2019).

Outra forma de entrada da Dança na educação escolar foi, conforme Strazzacapa e Morandi (2006), como disciplina extracurricular, nas primeiras décadas do século XX. Através do balé, a dança adentrou os espaços escolares, principalmente na educação infantil, nos antigos jardins de infância, geralmente em redes particulares, destinado às meninas.

Entretanto, no Estado Novo, a Dança permanecia em outros espaços de ensino informal, nas escolas de Dança, nos espetáculos, nas escolas de samba, nas danças brasileiras populares e folclóricas, nas manifestações religiosas. A Dança sempre existiu

distante dos muros das instituições escolares, perseverou e se desenvolveu. Surgem, em 1956, as escolas técnicas e curso superior de Dança, na UFBA.

Julgamos pertinente destacar, que o ensino de Dança na Educação Básica é inserido somente nos currículos na área das Artes a partir da LDB de 1996. O primeiro curso de graduação em Dança no Brasil, para formação de bailarino e bailarina, em 1976, a Licenciatura e Bacharel, em Dança. Atualmente, a UFBA conta com o curso de mestrado e doutorado em Dança e, em 2019, a UFRJ instituiu o Mestrado em Dança.

Vieira (2019) sinaliza que a Lei das Diretrizes e Bases n.º 4.024/61 não definiu as linguagens das Artes. O documento promulga a iniciação das Artes no ensino primário, podendo-se estender até dois anos, caso o aluno não ingressasse no ensino médio. Na Lei n.º 5.692/71, o ensino de Arte é conteúdo obrigatório, intitulado Educação Artística, no entanto, a Arte era inserida como atividade educativa, não como currículo escolar, e as suas linguagens seguiram sem definição.

No movimento liderado por Anísio Teixeira, no Brasil, as características da arte estavam baseadas na liberdade de criação e expressão. Esse movimento fomentou o ensino de Arte nas escolas e a formação de professores na Universidade de Brasília (Vieira, 2019).

Em 1973, pelo Parecer CFE. 1.284/73 e a CFE. 23/73 com formação polivalente, criou-se o curso de licenciatura em Educação Artística. Todavia, o ensino do desenho era priorizado com fins educacionais tecnicistas. Para Vieira (2019), a Educação Artística separou o ensino de Dança do contexto escolar, tornando a Dança e o teatro elitizados, limitando seu ensino às escolas especializadas. Nas instituições escolares não era essencial inserir profissionais especializados em Dança, tão pouco em Teatro. Consequentemente, a Dança e o Teatro surgem apenas nas festividades escolares, enquanto as Artes Plásticas são evidenciadas na Educação Artística.

É importante salientar que, nessa época, a Educação Artística abrangia um ensino de Arte de forma educativa e não como disciplina, e que não contemplou o ensino de Dança na Educação Básica. A Educação Física, por seu turno, voltava-se a práticas de exercícios físicos que correspondiam aos interesses do militarismo. Desse modo, a Dança foi novamente excluída dos cursos e das práticas escolares.

Mudanças a partir da Constituição de 1988 e a LDB 9.396/96

A Constituição Federal de 1988, no art. 208, inciso II, assegura que é dever do Estado a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. A partir dela, houve alterações no ensino brasileiro de maneira a que a Educação Básica fosse universalizada à população brasileira (Brasil, 1988). Baseada nos princípios da Constituição Federal de 1988, em 1996, as leis de ensino foram reformuladas.

O ensino de Arte, se torna componente curricular obrigatório, com a LDB 9.396/96. No artigo 26, § 2º, define-se que “[o] ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996, s/n). Com base nessa lei, o ensino de Arte foi implementado na Educação Básica e foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Como resultado, foram delimitadas as quatro linguagens da Arte: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais.

Nos PCN, incluiu-se a Dança como Atividades Rítmicas e Expressivas na disciplina de Educação Física, desconsiderando os aspectos artísticos, históricos e sociais. Strazzacappa e Morandi (2006) evidenciam, que “cursos de graduação em educação física

dão enfoque restrito ao conteúdo da dança” (Strazzacapa & Morandi, 2006, p. 102), uma vez que com “uma disciplina semestral os alunos não se sentem aptos a tratar desse conhecimento na escola” (ibidem). Para Marques (2011), historicamente, a Dança nas escolas está sob a responsabilidade de professores de Arte, Pedagogia ou Educação Física, muitas vezes sem experiência ou reflexão sobre a área, de forma a que esta seja escolarizada e descaracterizada enquanto arte.

Os PCN (Brasil, 1997) orientam, que na disciplina de Arte, a Dança seja trabalhada com base na expressão, na comunicação humana, na manifestação coletiva, na produção estética e cultural, na disciplina de Educação Física, como atividades rítmicas. Não garantiram que o ensino de Dança fosse efetivado na Educação Básica, mas apontaram uma direção.

A partir dos PCN e da LDB n.º 9.396/96, aumentam os cursos de licenciatura em Arte, Música e Dança, em diversas regiões brasileiras, de forma expressiva para suprir a demanda de profissionais da área, como proposta dos últimos governos federais do Brasil, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio da criação de cursos superiores em diversas regiões brasileiras (Vieira, 2019).

Os cursos de graduação em Dança ampliaram-se consideravelmente, nos últimos anos. Atualmente, pertencem à área das Artes, com suas Diretrizes Curriculares regidas pelo Ministério da Educação (MEC). No momento, há 54 cursos de graduação em Dança no Brasil, dos quais 37 são cursos de licenciatura e 15 de bacharelato na modalidade presencial, e dois cursos de licenciatura EaD, além de cerca de 140 especializações lato sensu ensino EaD ou presencial, que abordam a linguagem da Dança (Brasil, 2022).

Os movimentos desenvolvidos pelas associações de pesquisa, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb), a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), a Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (Anpap) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (Anda), desenham outro cenário na Educação Brasileira, no ensino de Artes. Após essa movimentação, ocorreu a atualização da nomenclatura da área de Educação Artística para Artes, em 2005, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 22/2005 (Brasil, 2005). A Lei n.º 12.796/13 inclui o componente de Arte na Educação Infantil, com a revisão do art. 26; a Lei n.º 12.287/10 promulga a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos; após a Medida Provisória n.º 746, de 2016, em que se deixou de fora o ensino de Artes no ensino médio – redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017 (Brasil, 2017).

A Lei n.º 13.278/16 regulamenta o ensino de Arte na Educação Básica e a BNCC (Brasil, 2018) é o documento curricular norteador de todas as etapas do ensino, básico no Brasil. A partir desta lei, a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais tornaram-se, com as suas especificidades, conteúdo curricular obrigatório.

Nas seções seguintes, versaremos a respeito da Lei n.º 13.278/16 e da BNCC (Brasil, 2018).

Lei n.º 13.278 de 05 de Maio de 2016

Atualmente, a educação trata de compensar este estado de coisas prestando maior atenção às artes em geral, incluindo a arte do movimento, pois se compreendeu que a dança é a arte básica do homem.
(Laban, 1990, p. 14)

Nesta seção, discutimos a Lei n.º 13.278 de 2 de maio de 2016, que altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Esse inciso inclui, de forma obrigatória, a disciplina de Arte na Educação Básica, o ensino das linguagens das Artes Visuais, da Música, da Dança e do Teatro, tendo cinco anos como prazo máximo de implementação.

No corpo dos textos de nosso arquivo, observamos uma maior discussão entre os autores a respeito do ensino de Dança, nas escolas, nos anos de 2018 e 2019, após a aprovação da Lei n.º 13.278/16 e da BNCC em 2017, que tornaram o ensino de Dança obrigatório em toda Educação Básica, como uma linguagem na disciplina de Artes. Esse acontecimento gerou novas problematizações: “O processo recente de inserção da dança como componente curricular obrigatório no ensino de Arte na escola apresenta tensões que evidenciam um desalinhamento entre os saberes da dança e os saberes escolares” (Falkembach, 2019, p. 130).

Levando em consideração essa demanda, encontramos as seguintes discussões dos autores sobre a lei: Os docentes estão preparados para ensinar dança nas escolas? Os sistemas de ensino têm se organizado para a implementação dessa lei? Qual é o profissional capacitado para ensinar dança nas escolas: o licenciado em Artes, Educação Física, Pedagogia, Dança ou o Artista-docente (professor licenciado com práticas em dança)?

A esse respeito, encontramos a seguinte colocação sobre a Dança e sua relação com os currículos escolares: “[...] **a inserção da dança no currículo** representa ainda um claro e grande desafio. Mesmo reconhecendo que o ensino de dança favorece discutir a **produção do conhecimento por meio do corpo** [...]” (Batalha, 2017, p. 7, realces do autor). De acordo com Cecília Batalha (2017), “[a] presença da dança no currículo escolar não é algo constante, embora o ensino de arte seja garantido por lei, desde 1996, e a dança esteja presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte como uma de suas linguagens, desde 1997” (Batalha, 2017, p. 1). Em resumo, com a obrigatoriedade aprovada pela Lei n.º 13.278/16, em cinco anos, as instituições, em todos os sistemas de ensino, precisariam implementar as mudanças necessárias, e garantir um número suficiente de profissionais para atuarem no Ensino Básico.

Problematizando a proposta de ensino de Dança no contexto escolar, João Souza (2013) evidencia que “[...] a dança ainda que constitua um campo específico de atuação docente, se encontra vinculada a áreas que abrangem formas distintas de expressão artística/corporal” (Souza, 2013, p. 8). Por esse ângulo, os profissionais que podem ensiná-la são os licenciados em Dança, Educação Física, Artes e Pedagogia. No entanto, questionamos: qual profissional está mais habilitado para lecionar Dança nas escolas? A Dança exige um conhecimento mais complexo para que seu ensino seja significativo, mas para muitos docentes a Dança caracteriza-se como algo distante de suas realidades acadêmicas.

Marques (2018), em relação ao ensino de Arte/Dança, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, ressalta que as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) retrocedem a Lei n.º 13.278/16 (Brasil, 2016), ao retirar a especificidade da Arte como área distinta com quatro linguagens (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais). Dessa maneira, a BNCC “abre precedente para o retorno do(a) professor(a) de Arte polivalente, ao introduzir a temática **Artes Integradas**” (Marques, 2018, p. 30, realce nosso).

Tendo em vista essas especificidades, as discussões de Alvarenga e Silva (2019) apontam que a Lei n.º 13.278/16 consiste no resultado de lutas por melhorias, no decorrer de 45 anos, a respeito do ensino de Arte, na Educação Básica. Reviu-se a polivalência e definiram-se as quatro linguagens de Arte, exigindo formação específica com respaldo legal para os docentes lecionarem conforme a sua graduação. Nesta perspectiva, esta lei

poderá extinguir a polivalência em relação ao ensino e aos concursos públicos, mas exige uma transformação na estrutura curricular da Educação Básica para o ensino das quatro linguagens da Arte, no que diz respeito à ampliação de licenciaturas e contratação de professores por áreas específicas (Alvarenga & Silva, 2019).

A fim de compreender os processos anteriores à Lei n.º 13.278/16, apresentamos os processos de criação e modificação desta lei, que se inicia com o Projeto de Lei do Senado – PLS n.º 337³, de 2006, posteriormente ao PL n.º 7.032/10⁴, na Câmara dos Deputados, no parecer de 2015 (Brasil, 2015b). Ainda se inseriu um apensado ao PL n.º 4, de 2011, que dispunha sobre o ensino de Arte, na Educação Básica, que sugeria alteração do artigo 26 da LDB n.º 9.394/96, colocando “[...] as áreas de música, teatro e dança; artes visuais (artes plásticas, fotografia, cinema e vídeo) e *design*; patrimônio artístico, cultural e arquitetônico, como conteúdos a serem inseridos entre as diversas séries e níveis da Educação Básica” (Brasil, 2010b, p. 14).

Os estudos de Alvarenga e Silva (2019) apontam, que ainda não temos professores suficientes de Arte nas escolas, dificultando o ensino integral do sujeito. A BNCC (Brasil, 2018) incorpora o ensino das quatro linguagens das artes, mas, ao mesmo tempo, é contraditória ao propor o ensino de Artes Integradas. Outra dificuldade elencada, está na Emenda Constitucional n.º 95/2016, que congela os investimentos em Educação por 20 anos. Aprovada, tornou-se a Lei n.º 13.415/2017 e alterou a LDB n.º 9.394/96, que institui o Ensino Médio, em período integral.

Todavia, conforme Alvarenga e Silva (2019), nos últimos anos ocorreu um crescimento de cursos de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, nas modalidades presencial e à distância, também de Pós-Graduações. Os autores indicam algumas possibilidades para a implementação dessa lei, como a “formação complementar nas linguagens artísticas para professores que lecionam Arte” (Alvarenga & Silva, p. 1022-1023) e a “ampliação dos cursos nas modalidades EaD e a criação de cursos semipresenciais” (ibidem).

Além disso, sinalizam a necessidade de engajamento político e de mobilização dos recursos financeiros para efetivar a Lei n.º 13.278/16, que corresponde a “uma demanda da sociedade”. Afinal, o ensino de Arte e suas linguagens “representa uma forma de humanização e de promoção contra-hegemonia” na escola (Alvarenga & Silva, op.cit., p. 1024). Portanto, para os autores, os profissionais das Artes Visuais, Música, Teatro e Dança devem unir-se para mobilizarem o poder público, para que a Lei n.º 13.278/16 seja efetivada, pois já se passaram cinco anos de sua implementação, em que se registaram poucos avanços.

Sabemos que as instituições escolares, as leis e os currículos são campos de lutas e disputas sociais, políticas e jogos de interesse do sistema capitalista. A dança percorre um caminho sinuoso e com muitas exclusões na história da Educação Básica, pois dentre as

³ O Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 337, de 2006, de autoria do Senador Roberto Saturnino, aprovado pelo Senado Federal e encaminhado à Câmara dos Deputados, previa a alteração dos parágrafos 2º e 6º do art.º 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Ao fazê-lo, o projeto determinava que o ensino de artes compreenderia obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, que constituiriam componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2015, pp. 1-2).

⁴ Art. 1º. O §6º do art.º 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26 [...] § 6.º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2.º deste artigo” (NR). Art. 2.º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. Art. 3.º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2010b, p. 15).

linguagens das Artes foi a última a ser contemplada, em leis e documentos norteadores, como conteúdo.

O ensino de Artes deverá propiciar o desenvolvimento de suas especificidades e expressões artísticas nas quatro linguagens (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), não resumidas na ‘humanização’, tão pouco na ‘educação de qualidade’, expressões empregues em muitos discursos, com o intuito de solucionar objetivos da Educação.

Assim sendo, os interesses do sistema capitalista e das diversas formas de governmentabilização reforçam a formação do ‘corpo social’, corpo como metáfora do ser humano, de modo que na biopolítica abordada por Foucault (2008b) são utilizadas nas instituições para regular as atividades humanas, o controle dos sujeitos que se inicia no corpo. A disciplina imposta nos ambientes escolares normatiza os corpos dos educandos, padroniza os gestos, os movimentos e os comportamentos, forma um corpo útil e obediente, administra os conteúdos a serem ensinados, objetivando aumentar as habilidades e as competências.

BNCC – A Dança como uma das Linguagens da Arte

O currículo é o lugar, espaço, território.

O currículo é a relação de poder.

O currículo é a trajetória, viagem, percurso.

*O currículo é a autobiografia, nossa vida, currículo vitae:
no currículo se forja a nossa identidade.*

O currículo é texto, discurso, documento.

O currículo é documento de identidade.

(Da Silva, citado por Barbosa & Da Cunha, 2010, p. 180)

Nesta seção, discutimos a BNCC (Brasil, 2018), especificamente a área de Artes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de identificarmos as problematizações de autores sobre o ensino de Arte e Dança. Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), o processo de construção do documento iniciou-se em 2015, conduzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselhos Nacional de Educação (CNE). Homologada em 20 de dezembro de 2017, a BNCC (Brasil, 2018) explicita competências e habilidades que os educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio precisam desenvolver.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o contexto do Ensino Fundamental, dispõe que o currículo de Arte deverá compreender quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Desse modo, “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como forma de expressão no processo de aprendizagem da Arte” (Brasil, 2018, p. 193). A BNCC inclui outra unidade temática, que são as Artes Integradas, as quais objetivam “explorar diferentes linguagens e suas práticas, além do uso de ‘novas tecnologias de informação e comunicação’” (Vieira, 2018, p. 197).

Nessa ótica, a componente curricular de Arte deverá propiciar o respeito às diferenças culturais e suas manifestações, promovendo o exercício de cidadania. Assim sendo, os processos educativos, em arte, necessitam atingir a experiência e as vivências artísticas como “prática social”, não apenas como “aquisição de códigos e técnicas” (Brasil, 2018, p. 193). Além disso, os processos de criação dos educandos precisam ser intensificados e compartilhados em produções artísticas e culturais, como: exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, entre outros eventos. Neste sentido, o

documento propõe a articulação de seis dimensões de conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (Brasil, 2018).

A Dança é constituída por práticas artísticas, pensamentos e sensações do corpo e tem como papel essencial a socialização e o desenvolvimento cognitivo dos educandos, bem como a problematização de todo o contexto e a transformação de percepções sobre o corpo e a através das experiências corporais (Brasil, 2018). Assim, “os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética” (Brasil, 2018, p. 195).

No que se refere ao ensino de Dança nas escolas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) propõe diversas habilidades, conforme o quadro 1 demonstra:

Quadro 1 – Habilidades do componente curricular Dança

HABILIDADES
(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.
(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.
(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 201)

Notamos que o documento norteador propõe habilidades a serem desenvolvidas nos processos educativos, mas não contempla, nos anos iniciais, a contextualização histórica e social da Dança. A BNCC direciona o ensino da Dança para os modos de criação, mas trava outros conhecimentos da dança e a carga horária semanal da disciplina.

Na pesquisa no arquivo, encontramos autores que problematizam a BNCC (2018), no que tange ao ensino de dança, no contexto escolar. Vieira (2018) enfatiza que a Dança é produtora de conhecimento, mas, em todas as etapas da Educação Básica, está inserida somente nas recreações e festividades escolares. Esse autor, também ressalta, que o ensino da Dança na Educação Infantil deve compreender o conhecimento da Arte com referência ao corpo da criança, através da ludicidade, da brincadeira e da experiência estética, seja individual ou coletiva.

De maneira geral, no arquivo dessa cartografia da Dança encontramos autores que salientam que a Dança carece de ser reconhecida como área de conhecimento. Tendo como objetivo o movimento ritmado, explorar brincadeiras infantis favorece a compreensão, a problematização e a transformação das relações sociais, envolvendo etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões. A Dança é um meio de expressão e comunicação humana e tem como papel fundamental a aproximação dos sujeitos e, por conseguinte, a promoção do respeito às singularidades e diferenças (Vieira, 2018). Em seguida, Vieira (2018) destaca que se deve garantir os temas e o conteúdo da Dança aos educandos e não os restringir ou limitá-los, ou seja, possibilitar a criação e expressão das subjetividades das crianças. Nas proposições deste autor, a Dança no contexto escolar em fases iniciais não deve pautar a “formação de bailarinos e bailarinas”, mas sim integrar “a habilidade corporal do aluno com o conhecimento das várias linguagens da própria dança” (Vieira, 2018, p. 9).

Ao encontro disso, Francisco Freitas (2018) afirma que o ensino de Dança nas escolas prioriza a elaboração de trabalhos coreográficos para a apresentação nas datas festivas, transformando os corpos dos sujeitos em depósitos de conhecimento. Ademais, questiona o despreparo dos docentes no que concerne ao ensino de Dança. Para ele, há grande demanda de profissionais de Dança no contexto escolar, ou seja, os cursos superiores não oferecem todo o embasamento para as práticas pedagógicas. Os docentes devem utilizar práticas educativas que considerem a bagagem cultural do corpo-pensar, ou seja, experiências para a educação de um corpo que já vem com manifestações, desejos e informações.

Destacamos a pertinência de trabalharmos com Danças Brasileiras, Danças Urbanas e *Performance*, aproximando-nos do universo dos alunos, porque eles têm conhecimentos prévios acerca da Dança. Ao experimentar as Danças Urbanas, por exemplo, trouxemos para a classe escolar um estilo de Dança conhecido, do qual eles já possuíam certa bagagem corporal. Essa experiência foi muito positiva: trocávamos experiências com músicas e movimentos, um aprendia e ensinava a sua própria Dança, mas também eles desejaram conhecer e aprender outros estilos.

De acordo com Freitas (2019), ocorreu um maior entendimento de que o corpo atravessa diferentes domínios e de que, ao relacioná-los, “atinge-se o objetivo educativo que busca o pleno desenvolvimento de uma pessoa, citado na Constituição Federal do Brasil, mais conhecido sob o termo de Educação Integral” (Freitas, 2019, p. 300). Assim, o ato de dançar interfere diretamente nos modos de pensar e agir, na formação de cada aluno que passa a obter mais conhecimento do mundo e de si próprio.

Outros apontamentos são evidenciados por Larissa Marques (2018), que comenta sobre os desafios encontrados para o ensino de Arte, especificamente para a Dança, ao considerarmos a diversidade cultural brasileira. Para ela, é justamente por essa diversidade que a proposta de uma BNCC apresenta fragilidades, levando em consideração que a ação docente é restringida em prol de um modelo padrão de escola. Além do mais, o documento retira a especificidade da Arte como uma área distinta e abre precedente para o retorno do(a) professor(a) de Arte polivalente.

Nas palavras de Marques (2018),

[n]a Educação Infantil, a Arte é mencionada inserida em dois campos de experiência: *Corpo, gestos e movimentos* e *Traços, sons, cores e formas*, mas essas menções são bastante genéricas e resumidas, sem indicações de possíveis objetivos, conteúdos, procedimentos e estratégias avaliativas, esperadas nos diferentes anos que compõem esse nível de aprendizagem. Para o Ensino Fundamental, apesar de o texto apresentar os objetos de conhecimento e as habilidades a serem adquiridas pelos educandos, em cada unidade temática, elas são denominadas como *unidades*, dentro do componente Arte e, dessa maneira, é bem provável que os concursos públicos e as contratações e / ou manutenções de professores de Arte, nesses níveis de ensino, tendam a exigir um perfil de um(a) professor(a) para ministrar aulas de mais de uma linguagem, talvez até em todas as quatro. (Marques, 2018, p. 30)

Essa contribuição se aproxima das problematizações de Vieira (2019), que afirma que a BNCC aponta apenas para o fazer como modo de construção, limitando-o e dissociando-o do apreciar, contextualizar e criticar. O autor também identifica que o entendimento de Artes na Educação Básica é abrangente e polivalente, pois a BNCC permite que a polivalência seja efetivada ao propor o ensino de artes integradas, mas as linguagens das artes devem ser consideradas com suas especificidades. Nesse sentido, Vieira (2019)

sinaliza a impressão de que há uma tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados.

A BNCC indica outra unidade temática, no âmbito da polivalência: as Artes Integradas (Dança, Teatro, Artes Visuais e Música). Segundo Vieira (2019), as Artes Integradas são o caminho para a polivalência, porque favorecem qualquer docente com Graduação na área de Artes que, na Educação Básica, ensine conteúdos inerentes a uma das linguagens artísticas. Em síntese, para Vieira (2019), em relação ao ensino de Arte/Dança, a Base não considerou os conteúdos indispensáveis para o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, ao desconsiderar contextos sociais onde a Dança está inserida, limitou seus objetos de conhecimento, dissociando sua prática do apreciar e do contextualizar que são essenciais ao ensino, no contexto escolar. Assim, o autor destaca uma contradição no documento: ora identifica que cada linguagem da Arte tem suas singularidades e habilidades específicas, ora projeta todos os conhecimentos em Arte numa única unidade (Artes Integradas), promovendo um retrocesso, como no contexto da ditadura militar e da LDB de 1971 (Vieira, 2019). Por fim, Vieira (2019) indica que as orientações na BNCC (2018) para Arte/Dança estão direcionadas a um modelo de currículo unificado e ajustado ao conteúdo, à avaliação e à gestão.

O paradigma das Artes Integradas provoca desalinhos, entre a BNCC (BRASIL, 2018) e a Lei n.º 13.278/16, uma vez que o ensino de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança é obrigatório na especificidade de cada linguagem. Na BNCC, em direção contrária, as Artes Integradas consistem em outra unidade, juntamente da tecnologia e comunicação. Esses aspectos têm a incumbência de dialogar entre si. Identificamos que a BNCC se embasa no currículo sistematizado e o ensino de Arte e Dança continuam envoltos em metodologias tradicionais. A Dança é incluída como processo de investigação, produção artística e percepções corporais.

Deve-se considerar que a Dança possibilita o encontro com outras linguagens das Artes, mas também as Artes Integradas são a junção das linguagens artísticas, que ocorrem no processo final e, muitas vezes, simultaneamente. Bons exemplos de profissionais que trabalham com artes integradas são os artistas de circo, de capoeira, de danças urbanas, de Danças Indígenas, de Danças Populares e Folclóricas Brasileiras de cunho dramático (Maracatu, Congada, Festa do Boi) e, entre outros, dos desfiles de carnaval.

Apesar do aumento expressivo dos cursos de licenciatura em Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, nos últimos dez anos, nos sistemas públicos de ensino, encontramos grande parte dos concursos sendo destinados aos licenciados em Artes e Pedagogia. Ou seja, a contratação de profissionais especializados é um grande entrave nas escolas públicas. A própria legislação é contraditória: o licenciado, em Dança, na legislação não é reconhecido para lecionar no campo escolar, pois não existe a disciplina Dança no currículo, mas quem está habilitado a lecionar Artes e suas linguagens no ensino formal são o Pedagogo e o licenciado em Artes. Não obstante, uma parte das escolas particulares as escolas de tempo integral vêm contratando profissionais especializados para ministrar oficinas.

No período de 2011 a 2012, a docente Alexandra atuou na rede de Betim/MG em uma instituição escolar comoicineira de dança na escola de tempo integral, no contraturno. Essa oficina contemplava conteúdos específicos da Dança. Lecionou Danças Brasileiras, Dança Afro-Brasileira, Danças Urbanas, Dança do Ventre e *Performances*. Como não tínhamos a obrigação de produzir coreografias para as festividades escolares e concluir determinados conteúdo, o ensino de dança fluía naturalmente, sem normatizações. Tivera a oportunidade de fazer intercâmbio com outros profissionais de outras linguagens da Arte e produzir projetos em conjunto. Tanto as formações com professores de danças de

outras escolas quanto os *workshops* de bailarinos e bailarinas, coreógrafos e coreógrafas, pesquisadores e pesquisadoras eram mensais.

Resumindo, a BNCC (2018) inclui o ensino de Dança em toda Educação Básica como processo de investigação e produção artística, volta-se para as festividades sem valorizar os conhecimentos específicos dessa linguagem da Arte, buscando atingir objetivos educacionais por meio da Dança, como socialização, conhecimentos corporais, aprendizagem, aumentar competências e habilidades. Ademais, a BNCC retorna novamente com a polivalência, o que nos faz retroceder, pelo menos, 30 anos.

Considerações Finais

As problematizações apresentadas neste artigo identificam que o caminho da Dança na história da educação brasileira não segue uma trajetória linear, mas sim uma estrada sinuosa repleta de lutas. Criaram-se documentos norteadores e leis, mas nenhum contemplava a Dança até a Constituição de 1988. Entretanto, a Dança no Brasil avançou como manifestação artística e na profissionalização de bailarinos e bailarinas e grandes nomes surgiram nesse panorama dançante, a partir de escolas, universidades e academias especializadas.

A Dança adentra o ensino superior na década de 1950 e torna-se área de conhecimento ao instituírem, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o primeiro curso de Graduação em Dança, no Brasil, formação de Bacharelato. No ano de 1976, o curso de Licenciatura em Dança na mesma universidade. Atualmente, temos 54 cursos de Licenciatura em Dança no Brasil e cerca de 140 especializações com temáticas direcionadas à Dança, além de Mestrado e Doutorado.

Em direção contrária, nas instituições escolares, a Dança não é vista como área de conhecimento, mas apenas como uma mera atração nas comemorações e uma prática de atividade física. A Dança é inserida nos currículos escolares, a partir dos PCN, nas disciplinas de Arte e Educação Física como parâmetros orientadores. O ensino de Dança, na Educação Básica, inicia sua inserção somente nos currículos na área das Artes e a partir da LDB de 1996. Esse cenário de exclusão da Dança dos currículos da educação básica teve alteração em 2016, quando a Dança se torna conteúdo obrigatório na disciplina de Artes. Apesar disso, os avanços são poucos, na medida em que apenas leis e currículos não garantem o ensino de Dança.

Ademais, temos a predominância do ensino de Artes Visuais em relação a outras linguagens das artes, em que as atividades de desenho e cópia perduram nas aulas de Arte – são a herança das pedagogias de ensino dos jesuítas enraizadas na educação brasileira. Na prática, a Dança nas instituições escolares está vinculada às festividades escolares e à valorização das Danças Ocidentais, em detrimento das Danças Brasileiras e da cultura brasileira. Consideramos, que a ausência ou o pouco conteúdo de dança nos cursos de graduação em Pedagogia, Artes e Educação Física intervém no desenvolvimento do ensino de dança na Educação Básica.

A história do ensino de Dança, no Brasil, alvorece no período colonial, percorre o imperialismo, as repúblicas, a criação de escolas de Dança, as manifestações culturais brasileiras, os cursos técnicos e superiores de Dança para depois adentrar o ensino formal nas escolas brasileiras como conteúdo obrigatório.

Nesta cartografia dançante, a história da Dança na educação brasileira estabeleceu-se num lugar pré-determinado de exclusão e discriminação, tanto da Dança, quanto do profissional de dança, situação comprovada nos documentos e leis da educação. Ademais, com raízes no período jesuítico e na Idade Média, essa herança ainda se faz presente no

contexto escolar, de modo a que o arquivo de revistas, bem como, o diário de bordo de uma artista-docente nessa cartografia, retrata as memórias das lutas da dança, além de um objeto de pesquisa, é reflexo e comprovação dessa influência de mais de 300 anos, assim, como a polivalência no ensino de Artes, a valorização das Artes Visuais em detrimento de outras linguagens artísticas, as práticas pedagógicas tecnicistas e a cópia do desenho, como ferramenta principal da Arte na educação.

Diante dessa constatação, a Dança ocupou um lugar diferente em relação as outras linguagens da arte. Apenas a partir da LDB de 1996 e dos PCN adentrou os currículos escolares e se tornou conteúdo obrigatório somente através da Lei nº 13.278/16 e BNCC (2018). Ressalvo, que as propostas da BNCC (2018), em toda Educação Básica, apresentam fragilidades e contradições, pois o documento propõe trabalhar as especificidades das linguagens das artes. Ao mesmo tempo, com as artes integradas, retrocedemos no mínimo 30 anos. Em relação ao ensino de Dança, baseia-se nos processos de investigação e produção artística, enfatiza as festividades sem valorizar seus saberes próprios para atingir objetivos da educação: aprimorar competências e habilidades, aprendizagem e socialização. Nessa concepção, Marques (2018) e Vieira (2018) e Freitas (2019) e Vieira (2019) comentam que a BNCC abre precedentes para o retorno da polivalência.

Em vista dos argumentos apresentados, as lutas pela integração da Dança na educação brasileira, refletem as intenções dos padres jesuítas no início da colonização com a catequização dos índios: formar corpos dóceis. Identificamos, nas explanações de autores do arquivo, que nas aulas de Educação Física e Artes pouco se ensina Dança, porque a ênfase está nos esportes e nas Artes Visuais, aspecto semelhante nas instituições em que a professora Alexandra Noronha atuou como artista-docente e explanado no diário de bordo.

Referências

- Alvarenga, V. M. & Silva, M. C. da R. F. da. (2018). Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, 43(3), 1009-1030.
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/?format=pdf&lang=pt>
- Barbosa, A. M. (2012). *Arte e Educação no Brasil*. Perspectiva.
- Barbosa, A. M. & Da Cunha, F. P. (2010). *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Cortez.
- Barbosa, A. M. (2009). *Mediação cultural é social*. Em Barbosa, A. M. & Coutinho, R. G. (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. UNESP.
- Batalha, C. S. (2017). *Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores*. Em 38.^a Reunião Nacional da ANPEd, São Luís/MA. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
- Bezerra, D. da S. & Ribeiro, L. G. (2020). A história do ensino da dança no Brasil e da Educação Básica. *Incomum Revista*, 1(1).
<https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750>
- Brasil (1961). Ministério da Educação. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1. e 2. graus, e dá outras providências.

- Brasil (1973). Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*.
- Brasil (1977). *Parecer n.º 540/1977, do CFE sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previsto no artigo 7.º da Lei n.º 5.692/71, documento n.º 195*.
- Brasil (1982). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1. e 2. graus. *Educação Artística: leis e pareceres*. Inclui a Resolução CFE n.º 23/73. Brasília.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil (1997). Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*.
- Brasil (1996). Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96*.
- Brasil (2000). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental) – Arte*. <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil (2010b). *Projeto de Lei n.º 7.032-A, de 2010*. Altera a LDB 9.394/96, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Legislação Câmara dos Deputados. <http://www.camara.leg.br/sileg/integras/751816.pdf>
- Brasil (2015b). Parecer n.º --, de 2015. Da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, sobre o Substitutivo da Câmara dos Deputados n.º 14, de 2015, ao PL do Senado n.º 337, de 2006, que altera a LDB n.º 9.394/96, referente ao ensino da arte. *Legislação Senado Federal*. <http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/187308.pdf>
- Brasil (2016). Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei n.º 13.278/2016, de 2 de maio de 2016*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm
- Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Brasil (2017). Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário da União*. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Brasil (2019). Ministério da Educação. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*. Sistema e-MEC. MEC, 2019. <http://emec.mec.gov.br>
- Deleuze, G. (2001). *O que é um dispositivo?* Tradução: Ruy de Souza Dias e Helio Rebello (revisão técnica), (não publicado). Do original: Qu'est-ce qu'un dispositif? Michel Foucault philosophe. Rencontre internationale, Paris 9, 10, 11 jan. 1988. Seuil.
- Falkembach, M. F. (2019). Perspectiva da educação somática no currículo do Ensino Básico: dança e relações de poder no corpo. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*. 1(34), 129-143. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019129>.
- Faro, A. J. (2004). *Pequena história da dança* (6.ª ed.). Jorge Zahar.
- Foucault, M. (1979). Nietzsche, genealogia e História. Em *Microfísica do Poder*. Graal.
- Foucault, M. (1998). Poder-Corpo. Em Foucault, M. *Microfísica do Poder* (13.ª ed.). (pp. 145-15). Graal.
- Foucault, M. (2008). *Arqueologia do saber* (7.ª ed.). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008b). *Nascimento da Biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978 - 1979). Martins Fontes.

- Freitas, R. A. (2019). Dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí– uma realidade em crescimento. *Revista da Fundarte*, ano 19, (37), 298-315.
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
- Histedbr, G. (2012). Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 – Carlos Leôncio de Carvalho. *Revista HISTEDBR On-line*, 9 (34).
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639595>
- Laban, R. (1990) [1978]. *Dança Educativa Moderna*. Ícone.
- Lemos, C. F. & Oliveira, A. M. (2017). Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. *Paralelo 31*, 8.^a ed., 41-52.
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13299>
- Marques, I. A. (2011). *Ensino de dança hoje: texto e contextos* (6.^a ed.). Cortez.
- Marques, L. K. O. (2018). Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: Entradas pela dança. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 8(16), 26-43. <https://eba.ufmg.br/revistapos>
- Souza, J. B. de. (2013). *Formação Superior em Dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber*. 36.^a Reunião Nacional da ANPED, Goiânia/GO. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
- Souza, S. R. L. & Francisco, A. L. (2016). O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios...Desenhando Caminhos.... *Atas do 5º Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa em Saúde*. 2 (pp. 811-820).
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>
- Strazzacappa, M. & Morandi, C. (2006). *Entre a arte e a docência – a formação do artista da dança* (1.^a ed.). Papyrus.
- Vieira, M. de S. (2019). *História das ideias da dança na educação brasileira* (1.^a ed.). Appris.
- Vieira, M. de S. (2018). Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, [S.l.], 8(16).
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15585>

Olhares para a dança na prática pedagógica com crianças: o que e porque fazemos?

Patricia Taborda GALVÃO

Colégio Sagrado Coração de Jesus – Ponta Grossa PR, Brasil
patriciatabordadarosa@outlook.com

Daiana CAMARGO

Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, Brasil
camargo.daiana@hotmail.com

Resumo: A dança é a umas das manifestações mais antigas de expressão do homem, desde que nascemos, o nosso corpo é constante movimento. Neste sentido, discutimos as contribuições da dança no desenvolvimento da criança pequena, bem como as possibilidades do trabalho com a dança, no intuito de compreender o conhecimento que as professoras de crianças pequenas têm sobre a dança na Educação Infantil e a efetivação de práticas/vivências com a dança dentro da escola. Quanto a metodologia, os dados foram gerados a partir de respostas ao questionário *online*. A análise dos dados, foi realizada a partir do *software* Iramuteq, que através do recurso “nuvem de palavras” representa graficamente as palavras que aparecem com mais frequências nas respostas das participantes da pesquisa. Os resultados desta pesquisa apontaram que as professoras da Educação Infantil não reconhecem a dança como prática pedagógica, ou seja, não compreendem o trabalho da dança na Educação Infantil e suas possibilidades, bem como contribuições e efetivação no processo do desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, é possível considerar que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a dança seja compreendida em sua totalidade, de modo a ser efetivada na escola seguindo as possibilidades apresentadas neste trabalho.

Palavras-chave: dança, crianças pequenas, professoras, educação infantil

Abstract: *Dancing is one of the human beings' oldest ways of expressing themselves since from the moment we are born our body is in constant movement. For this reason, we discuss the contributions of dancing to the development of young children and the possibilities of working with dance in schools. We seek to understand teachers' and children's knowledge about dance in early childhood education and the use of practice/experience with dance in that environment. The methodology included the use of an online questionnaire, and the data was analyzed using the software Iramuteq. This resource employs the 'word cloud' resource to represent graphically the words that appear more often in the research participants' answers. Our results pointed out that teachers working in early childhood education do not recognize dancing as a teaching practice. That is, they neither understand the work with dance and its possibilities in their teaching environment, nor recognize its contributions and effectiveness in the children's holistic development. Therefore, we consider that there is still a long way to go to promote the understanding of dancing in its entirety, so that it can be included in school practices following the possibilities presented in this study.*

Keywords: *dancing, young children, teachers early childhood education*

A criança e o movimento como linguagem

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados da pesquisa sobre as contribuições da dança no desenvolvimento da criança pequena, bem como as possibilidades do trabalho com a dança, tendo um olhar direcionado para se compreender o conhecimento que as professoras de crianças pequenas têm sobre a dança na Educação Infantil, e como acontece sua efetivação na escola.

Compreendemos a importância da criança mover-se e perceber que o movimento tem total influência no seu desenvolvimento, não só motor, mas também no cognitivo. Garanhan (2005), diz que “a criança pequena necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico cultural em que se encontra” (Garanhan, 2005, p. 90).

Quando a criança está em movimento, seus pensamentos compreendem o momento que ela está vivenciando e a auxilia perceber qual sentimento ela deve colocar naquele movimento, seus pensamentos terão essa compreensão, e logo sua expressão facial e corporal irá traduzir essa vivência (Garanhan, 2005).

A partir dos estudos de Wallon, Galvão (1995) ressalta que “muitas vezes, para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal” (Wallon apud Galvão, 1995, p. 73), com seus pensamentos, por meio da imaginação, os movimentos da criança podem fazer um objeto ou uma vivência se tornar presente e, nesse momento, se inicia a organização do pensamento. Deste modo, é possível compreender o movimento da criança como uma linguagem. Garanhan (2005), afirma que:

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. (Garanhan, 2005, p. 90)

Com isso, se faz necessário que desde bebê, a criança seja estimulada a mover-se, porque o desenvolvimento do movimento como linguagem se dá a partir do nascimento da criança até sua fase adulta.

Segundo Galvão (1995), Garanhan (2005), e Almeida (2016), Wallon diz em seus estudos que a criança passa por cinco estágios de desenvolvimento e, nesses estágios, o movimento é trabalhado de maneira específica, se desenvolvendo no decorrer dos anos. Cada estágio que se inicia é preparado pelo estágio anterior. Desse modo, o movimento precisa ser amplamente trabalhado, para que nos estágios posteriores, o desenvolvimento aconteça de maneira gradativa.

Neste trabalho serão apresentados os três primeiros estágios, os quais abrangem a idade das crianças que estão presentes na Educação Infantil, que são o alvo desta pesquisa.

O primeiro é o estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano), aqui “as reações da criança são essencialmente reflexos” (Garanhan, 2005, p. 84), ou seja, os movimentos são realizados para atender suas necessidades: o bebê utiliza os movimentos para expressar seus desejos, emoções ou se algo não está bem. No início deste estágio os movimentos acabam sendo involuntários e realizados de acordo com o momento de cada bebê - no decorrer os movimentos vão se aprimorando e ficando mais elaborados. O ponto forte deste estágio são as emoções, sendo que elas dão todo o embasamento para a realização dos movimentos: “[...] é o movimento corporal que dá sustentação para o desenvolvimento da afetividade e o desenvolvimento das funções mentais” (Garanhan, 2005, p. 85).

Depois, a criança passa ao estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), em que “o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico” (Galvão, 1995, p.44). Neste estágio, o movimento caracteriza-se pela descoberta e ampliação de novos movimentos: gatinhar, agarrar, segurar, andar, são alguns dos movimentos que elas passam a explorar. Nesta fase os movimentos são realizados com intencionalidade e começam a ter o auxílio da fala.

Já no terceiro estágio, que é o estágio do personalismo (3 a 6 anos), o movimento contribui para o reconhecimento do eu-outro, em que, tempo em que a consciência de si se constitui por meio de interações sociais. Aqui, o trabalho do movimento deve ser efetivado com o outro: o espaço físico e humano são as peças fundamentais para que isso aconteça. O meio no qual a criança está inserida é grande influenciador, pois é nesse estágio que a criança começa a construir a sua personalidade. (Garanhani, 2005; Galvão, 1995).

É possível perceber que em cada estágio do desenvolvimento da criança, o movimento apresenta uma linguagem específica da idade, mas sempre articulado com que foi desenvolvido no estágio anterior. O movimento quando bem explorado e bem desenvolvido proporciona muitos benefícios à criança. Sobre isso diz Galvão (1995): “O desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento torna a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior. Diminui a dependência do adulto, que antes intermediava a ação da criança sobre o mundo físico.” (Galvão, 1995, p. 73).

O processo do desenvolvimento dos movimentos tende a incentivar a criança a ser mais independente e a compreender o mundo em que vive. Deste modo, Souza (2016) afirma que a criança constrói a sua história por meio da interação com seus pares, apropria-se e reinventa o mundo, fica imersa no meio cultural e, esse meio, é uma grande mais-valia para que ela construa a sua identidade. O meio no qual a criança está inserida irá proporcionar essa construção no desenvolvimento da criança. De acordo com Galvão (1995): “Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação.” (Galvão, op. cit., p. 72).

A criança adota posturas e expressões de acordo com os estímulos que recebe. Neste sentido, torna-se necessário que os educadores que estejam presentes em sua infância na escola, a estimule de tal maneira, que elas tenham um desenvolvimento eficaz, para que os movimentos transmitam vivências e emoções. Quando a criança não recebe esses estímulos, os seus movimentos ficam reprimidos e, por vezes, ela acaba não conseguindo se expressar, se comunicar através do corpo e, conseqüentemente, isso afetará a sua vida adulta.

Como educadores é preciso pensar que tipo de criança queremos forma e de que forma é possível contribuir para o desenvolvimento integral desta. De acordo com Garanhani (2005) existem duas opções: “educar corpos conchas que eventualmente sabem dançar ou educar crianças que se aprimorem da dança para fazer alguma diferença no corpo/mundo em que vivemos?” (Garanhani, 2005, p. 32). Capri (2015) afirma que:

Pelo corpo é possível que o ser humano descubra e expresse alegrias, tristezas, angústias, medos e outros tantos sentimentos; a dança faz parte desse universo expressivo, possibilitando o contato com uma forma de apreciação estética que envolve o corpo em movimento. Ao dançar, a criança se expressa criativamente, aumentando suas possibilidades de integração com o mundo. (Capri, 2015, p. 288)

Assim, é possível compreender que a dança integra o universo do movimento, e com ela se tem inúmeras possibilidades de trabalhar em prol do desenvolvimento integral da criança, além de que, ela proporciona vivências divertidas e significativas. A dança permite que a criança conheça seu corpo, explore suas habilidades, supere seus limites; permite que se expresse e libere sentimentos e emoções (Capri, 2015). Desse modo, trabalho com a dança possibilita o desenvolvimento do movimento como forma de comunicação.

A articulação de autores de diferentes áreas de conhecimento (Galvão e a abordagem da psicologia amparada em Wallon, Souza e Capri com a formação em dança e educação física; Garanhaní e sua trajetória de pesquisa que se inicia na educação física e adentra a educação, embasada em estudos da Psicologia e da Sociologia da Infância) tratando do movimento/linguagem nos fortalecem a pensar o papel da Pedagogia ao incorporar tais discussões e possibilitar práticas de movimento e expressão, nas diversas linguagens nos espaços de formação inicial em prol de um professor disponível corporalmente, criativo e brincante.

Caminhos e escolhas da pesquisa...

No intuito de compreender como a dança é entendida por professoras que atuam na Educação Infantil e perceber como se dá a efetivação do trabalho com a dança na escola, optamos pela geração de dados a partir de um questionário semi-estruturado, gerado no aplicativo *Google Forms*, escolha baseada nos estudos de Torini (2016).

A análise dos dados foi realizada a partir do *software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes ET de Questionnaires)*, que através do recurso a uma “nuvem de palavras” representa graficamente aquelas que aparecem com mais frequência nas respostas das participantes na pesquisa. Dentre estas palavras, aparecerem, entre outras, “desenvolvimento motor”, “apresentações” e “movimento”.

Os dados obtidos foram organizados em duas categorias sendo, os saberes e os fazeres, a fim de compreender o que as professoras têm por conhecimento sobre a dança na Educação Infantil, bem como perceber como a dança acontece na prática nas escolas.

A análise dos dados em categorias teve respaldo nos estudos de Campos (2004) e Silva (2009) considerando que a categorização auxilia no processo de compreensão dos dados obtidos na pesquisa, de modo a desvendar o conhecimento que as participantes da pesquisa têm sobre o assunto. Desse modo a categorização permite que o pesquisador possa constituir uma análise minuciosa sobre tais questões.

As professoras e seus fazeres: práticas, possibilidades e intencionalidades na Dança na escola

Após análise dos saberes que as professoras participantes dessa pesquisa possuem sobre a dança na Educação Infantil foi extremamente importante compreender como esses saberes são efetivados na prática. De acordo com Silva (2009): “Com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor.” (Silva, 2009, p. 25)

Desde a formação inicial, o professor adquire conhecimentos teóricos que servem como suporte para sua ação quando adentra a escola. O professor utiliza o seu saber para construir sua prática, se pouco eles sabem sobre a importância no desenvolvimento da

criança pequena, pouco ele a usará para efetivar um objetivo pedagógico. É possível perceber então, a necessidade de os professores buscarem por formação continuada, que possa auxiliá-los a compreender a importância da dança, para que estes professores possam possibilitar experiências significativas à criança pequena.

Para a compreensão de como se desenvolve a dança na instituição educativa, lançaram-se questionamentos sobre as possibilidades de dança com os pequenos. A partir das respostas das professoras¹ que participaram da pesquisa, o *software Iramuteq* apresentou os seguintes resultados (Figura 1):

Figura 1. Possibilidades da dança com crianças



Fonte: *Software Iramuteq*

Ao observar a nuvem de palavras nota-se, que quando se trata das possibilidades da dança na prática pedagógica, ela acaba sendo efetivada em brincadeiras e nas apresentações comemorativas. Diante disso, percebeu-se o uso da dança de maneira superficial, com finalidades sem fim intencional pedagógico, como, por exemplo, para preenchimentos do tempo, como gestos isolados e para apresentações festivas, como atestam os depoimentos das Professoras aqui identificadas com as letras D e E: “Dentro da nossa rotina a dança é presente e possível em todos os momentos do dia” (Professora D). “Diversas, cantigas de roda e que tudo que envolva gestos e movimento” (Professora E). Desse modo, é possível perceber a utilização da dança sem finalidade pedagógica, apenas como uma ferramenta para passar o tempo com as crianças, utilizada apenas com gestos, restringindo os movimentos. A dança vai além de um mero gesto ensaiado, de movimentos predeterminados, que engessam a criança, conduzindo a que ela seja apenas reprodutora de algo que é previamente elaborado e proposto. Consideramos que a dança precisa de ser reflexiva, consciente e transformadora, permitindo que a criança crie, se expresse e se desenvolva integralmente (Godoy, 2011).

Por exemplo, as danças de roda também precisam de ser realizadas para um fim pedagógico, sendo que há inúmeras possibilidades de dançar em roda, envolvendo a aprendizagem da criança na totalidade. Segundo Ostetto (2009) “O que aconteceria se os (as) educadores (as) entrassem na roda, assumindo o girar de mãos dadas, entregando-se à busca e ao mistério do círculo dançante? Articulando dança e educação [...]” (Ostetto, 2009, p. 179). É muito importante que os (as) professores (as) vivenciem momentos nos quais possam experimentar sensações ao participarem numa dança, porque ao ter essa experiência, este professor(a) irá proporcionar essas experiências aos seus alunos e

¹ Todos os participantes do estudo são mulheres, assim adotamos o termo no feminino ao abordarmos os dados obtidos.

alunas. Diante disso, se percebe a necessidade proporcionar momentos assim para o(a)s professore(a)s, tanto em sua formação inicial, quanto em formação continuada.

Observando as demais respostas percebeu-se que algumas professoras compreendem a efetivação da dança na educação infantil em apresentações culturais, nomeadamente, em datas comemorativas. Ao indagarmos sobre como se efetivam as práticas de dança com crianças da Educação Infantil, as participantes da pesquisa nos dizem:

Nas brincadeiras, nas apresentações culturais nas instituições, nos projetos internos, nas mobilizações das aulas e nos momentos para dançar livremente, também, momentos para se observar a criança, pois ela estará expressando, através da linguagem corporal, aquilo que muitas vezes não consegue expressar verbalmente. (Professora G)

São várias as oportunidades: desde uma coreografia ensaiada para uma apresentação, como uma brincadeira cantada onde as crianças produzem movimentos. No cotidiano da Educação Infantil a música e a dança estão presentes o tempo todo através do contar e dramatizar histórias cantadas, brincadeiras de roda, sequências de ritmo, imitação de movimentos, exercícios físicos com música, rotinas diárias, etc.. (Professora H)

Neste contexto, ressaltamos que o trabalho com as datas comemorativas na escola, demarcado na fala da professora H pelo termo apresentação, vem sendo tema de discussão no que tange ao currículo na Educação Infantil. Muitas práticas se reduzem a um acúmulo de datas comemorativas, sem enlaçar os temas aos saberes, a cultura e as necessidades da criança (vd. Figura 2).

Muitos planejamentos acabam sendo voltados para as datas comemorativas, e isso faz com que o trabalho com as crianças fique engessado, restringindo-as em suas experiências, limitando a construção de conhecimento significativo. Neste sentido, reiteramos que as atividades planejadas para o cumprimento do trabalho com tais datas fazem com que o campo de conhecimento das crianças não seja ampliado (Ostetto, 2012).

Figura 2. Planejamento por datas comemorativas



Fonte: Francesco Tonucci (1997)

Ao olharmos para a dança na perspectiva do planejamento é possível perceber que este trabalho é realizado de forma desarticulada, desprovido de sentido para a criança, de algo que venha acrescentar em sua aprendizagem. Sobre isto diz Ostetto (2012):

A marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o Dia da Criança, tudo isso trabalhado superficialmente e de forma descontextualizada. Na mesma direção, podemos perceber a elaboração ou proposição de “trabalhinhos” “lembrancinhas”, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que em momento algum para pensar no significado disso tudo para as crianças, se está sendo “gratificante”, enriquecedor para elas. O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui outra lá, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo. Em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado. (Ostetto, 2012, p. 182)

Diante disso percebe-se, que de modo geral, a dança nas datas comemorativas é realizada com as crianças de maneira superficial nas escolas. Verificamos que passa o tempo e seguem as mesmas práticas (danças para evento das mães, para a festa junina, para o evento de Natal...) e consideramos que muitas crianças (e adultos) não sentem vontade de ter contato com práticas dançantes por não vivenciarem momentos de prazer e descobertas dançando.

Em contraponto, nas mesmas respostas (Professora G e Professora H), é possível perceber que mesmo superficialmente as participantes da pesquisa acabam reconhecendo o valor da dança no desenvolvimento da criança pequena. Suas falas trazem a dança como linguagem, onde a criança se comunica, se expressa e constrói sua identidade e a dança como prática artística que envolve a dramatização, ritmo e brincadeiras, até a construção coreográfica mais complexa.

Após a análise das respostas foi possível identificar um dado de uma das professoras, que se contradiz no questionamento, que indagava sobre as reflexões e práticas da importância da dança no desenvolvimento da criança, na formação inicial das professoras, a que a Professora I respondeu:

Muito pouco. Porém busco estudar sobre assuntos relacionados ao desenvolvimento infantil e percebo a importância da dança para o desenvolvimento das crianças, desta forma sempre estou inovando e aprimorando minha prática pedagógica e as crianças retribuem de forma muito positiva e demonstram grande interesse por atividades musicais. (Professora I)

A resposta mostra a preocupação dessa professora a buscar formações que possam auxiliá-la em suas ações com as crianças da educação infantil, porém, quando questionada sobre as possibilidades de dança com os pequenos, a mesma professora apresentou a seguinte resposta: “Todas as duas brincando e na sexta tem aula de música e dança.” (Professora I)

É possível perceber que há uma contradição nas respostas da Professora I, que apesar de não dar elementos de sua prática, reconhece as possibilidades, mas não descreve as formas para a efetivação desse trabalho.

Quando questionadas sobre se percebem a prática da dança presente na escola e suas formas de efetivação, também houve uma contradição nas respostas:

Sim, a dança está presente como um dos conteúdos do currículo da Educação Física onde é trabalhado seus aspectos básicos através das atividades rítmicas e expressivas, brinquedos cantados, brincadeiras rítmicas e musicais, danças circulares e danças folclóricas e populares brasileiras. Também a dança é abordada em momentos artísticos através produções coreográficas para apresentações. (Especialista A)

E, “Não. Somente como ensaios de festa junina ou Dia das Mães” (Especialista B). A Especialista A diz que compreende a dança presente nas práticas escolares, bem como sua efetivação de forma bem ampla e diversificada. Já a Especialista B afirma em sua fala, que não percebe a dança nas práticas escolares sem se desvincular das apresentações em festividades. Essa contradição mostra haver muito o que se compreender e aprender sobre a dança na Educação Infantil, que há formas de se inserir a dança na escola. Porém, há falta de conhecimento, interesse e até mesmo investimento para que as professoras que atuam com crianças pequenas compreendam a importância que a dança tem no desenvolvimento da criança pequena, e suas possibilidades de trabalho.

Compreende-se assim, que mesmo de forma sucinta ou fragmentada, as professoras reconheçam a importância da dança para o desenvolvimento da criança, não haja conhecimento de como inseri-la, na prática pedagógica. A ausência ou fragilidade do conhecimento e das práticas sobre dança, corpo e movimento tende a persistir na instituição educativa, seja por desinteresse em buscar conhecer sobre o tema, ou até mesmo por esse tema não estar tão presente em espaços de formação continuada.

Coreografando considerações

A partir dos estudos do referencial teórico delimitado para a pesquisa, foi possível compreender tal contribuição. Porém, as indagações e reflexões sobre a prática de como a dança na escola levou o olhar desta pesquisa a outras possibilidades, afinando o olhar para a dança como elemento de cultura, como capacidade expressiva e lúdica e como uma grande oportunidade para se efetivar um planejamento, partindo da interdisciplinaridade.

Nesse processo foi possível perceber o quanto a dança está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança e que a sua contribuição não está restrita somente ao desenvolvimento motor, pelo contrário, a dança proporciona também desenvolvimento cognitivo, pessoal e cultural.

A dança possibilita à criança momentos prazerosos e significativos, pois, que criança que não gosta de se mover? Porém, é preciso pensar em práticas que envolvam a dança, de modo a que venha enlaçar as crianças, promovendo esse prazer, gerando nelas o gosto por dançar e se mover. Um trabalho mais direcionado com dança é muito importante. Proporcionar às crianças momentos nos quais possam dançar livremente é de grande significância, sendo que nesse momento ela transmite uma linguagem que vem de dentro para fora, expressando tudo o que está em seu interior, como sentimentos, emoções, conhecimentos e experiências. Quando a criança dança, ela conhece seu corpo, explora seus limites e suas habilidades, interage com o seu “eu” e com o “outro”, inclusive tem,

se for o caso, músicas que lhes possibilitam acesso ao conhecimento de diversificadas culturas, agregando em sua aprendizagem.

Desse modo, se faz necessário repensar a efetivação do trabalho com a dança na Educação Infantil, em razão de que um grande ponto observado durante a realização deste trabalho, a partir dos estudos dos materiais teóricos, bem como no processo de obtenção dos dados, gerando uma grande inquietação, foi perceber que a maioria das professoras que trabalham com as crianças pequenas não compreendem tamanha possibilidade do trabalho com a dança, ou do fato de ela é grande aliada no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O olhar para a dança na escola está atado a apresentações festivas, a um momento para acalmar o aluno ou até mesmo para passar o tempo durante a rotina escolar. As danças, na sua maioria, já são impostas às crianças, através de gestos prontos e criados pelas professoras, de modo a não proporcionar um momento prazeroso para as crianças, causando até mesmo traumas em algumas delas, e isso faz com elas percam o gosto por dançar.

Neste caso, pode-se perceber que a falta da vivência por parte das professoras é um dos motivos pelos quais elas não priorizam a busca de saber sobre as possibilidades do trabalho com a dança ou procuram compreender a importância da dança no processo de ensino-aprendizagem.

Quando se tem uma experiência com dança, de vivenciar momentos em que se possa dançar livremente, de sentir, de se expressar, se tem o entendimento do quanto a dança é algo prazeroso e, por consequência, quem teve uma vivência positiva com a dança irá desejar que mais pessoas tenham a mesma experiência. Por isso, muitas professoras não entendem o porquê da dança ser tão importante dentro escola, por não terem vivenciado momentos com a dança, acabam não compreendendo as possibilidades de agregar esta forma de expressão no processo de aprendizagem da criança.

É importante ressaltar, que um dos momentos oportunos para que as professoras tenham essas vivências, é durante a sua formação inicial. Contudo, o que se percebe é uma grande lacuna na graduação: a dança é pouco trabalhada em sua teoria, quem dirá em sua prática. A falta desse trabalho durante a graduação faz com que a maioria das professoras se acomodem em suas práticas em sala de aula e, quando estas adentram ao meio escolar, tendem a repetir o modo sucinto e restrito de como a dança tem sido trabalhada pela maioria das professoras.

Nessa perspectiva, é possível considerar que ainda há um longo caminho a percorrer para que a dança seja compreendida em sua totalidade, de modo a ser efetivada na escola, seguindo as possibilidades apresentadas neste trabalho. É preciso haver um despertar para mudanças nas graduações que formam professores de crianças, pensando em uma grade curricular que priorize discussões que entendam a criança como principal sujeito da aprendizagem e que essa criança necessita aprender de forma lúdica. Se faz muito importante também que as formações continuadas abranjam esse tema, para despertar um novo olhar para as professoras que já atuam como docentes com crianças pequenas, promovendo assim, momentos nos quais as professoras vivenciam experiências com a dança e compreendem sua importância na escola.

A criança está e deseja estar em movimento. Ela não pode ser reprimida. É preciso possibilitar que a dança a envolva e cative e que a conduza a mover-se conforme o ritmo que bate forte em seu coração.

Referências

- Almeida, F. de S. (2016). *Que dança é essa?: uma proposta para a educação infantil*. Summus.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista brasileira de enfermagem*, 57(5), 611-614.
- Capri, F. S. (2015). A dança na Educação Infantil: um olhar para a prática pedagógica. D. Camargo & C. W. de S. Clara (Orgs.). *Educar a criança do século XXI: outro olhar, novas possibilidades* (pp. 284-299). InterSaberes.
- Garanhani, M. C. (2005). O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. *Contrapontos*, 5(1), 81-93.
- Godoy, K. A. de (2011). A criança e a dança na Educação Infantil. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*, 5, 20-28.
- Kami, M. T. M., Larocca, L. M., Chaves, M. M. N., Lowen, I. M. V., Souza, V. M. P. de, & Goto, D. Y. M. (2016). Trabalho no consultório na rua: uso do *software* IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. *Escola Anna Nery*, 20(3). DOI: 10.5935/1414-8145.20160069
- Morosini, M. C. & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154-164.
- Oliveira, E., Ens, R. M., Andrade, DBSF & Mussis, C. R. de. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 11-27.
- Ostetto, L. E. (2009). Na dança e na educação: o círculo como princípio. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 177-193. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v35n01/v35n01a12.pdf>
- Ostetto, L. E. (2012). Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade. A criança em foco. L. E. Ostetto. *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio* (pp. 175-200). Papirus.
- Silva, M. (2009). *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. Editora UNESP & Cultura Acadêmica.
- Torini, D. (2016). Questionários Online. Em *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo* (pp. 52-74). Sesc São Paulo/CEBVRAC.
- Tonucci, F. (1997). *O maternal: o programa*. Francesco. *Com olhos de criança*. Artmed.

Corpos que traduzem dança e recursos multimídia: um estudo de caso da interpretação para *Libras* da música *Se ela dança eu danço*

Juliana dos Santos PINTO

Instituto Federal de Santa Catarina
Campus Palhoça Bilíngue
julianasantos.pin@gmail.com

Saionara Figueiredo SANTOS

Instituto Federal de Santa Catarina
Campus Palhoça Bilíngue
saionara.figueiredo@ifsc.edu.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as diversificadas técnicas aplicadas à tradução da música *Se Ela Dança eu Danço* de MC Leozinho, sendo esta análise baseada em três pilares: linguística, cinematografia e corporalidade. Estes pilares foram escolhidos por englobarem expressão corporal e facial, figurino, edição e dança. Da ascensão à *Língua Brasileira de Sinais (Libras)* nos diferentes e variados ramos artísticos dispostos a ela com sua utilização pelos sujeitos surdos, acentuando, também, os conhecimentos da área de produção multimídia para a realização dos vídeos. Para obter as impressões e opiniões dos participantes deste estudo sobre o vídeo exposto, foi realizada uma pesquisa de estudo de caso, questionando e analisando de forma qualitativa, a opinião de estudantes surdos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) Campus Palhoça Bilíngue, acerca da influência da dança e edição de vídeo neste projeto. Posteriormente, os dados foram descritos através de textos e imagens retiradas do vídeo original, favorecendo e exemplificando a visualização e entendimento dos entrevistados. E ao final, concluiu-se que o aprofundamento dos quesitos retratados, como legenda, fundo, dança e expressão, são de suma importância para que o público surdo se sinta atraído pela música em *Libras*.

Palavras-chave: música em Libras, estudo de caso, edição de vídeo

Abstract: *This article aims to analyse the different techniques applied to the translation of the song *Se Ela Dança eu Danço* by MC Leozinho and was conceived in three themes: linguistics, cinematography, and corporeality, which encompass subjects such as body and facial expression, costumes, editing and dance. It gives rise to the Brazilian Sign Language (Libras) in the different and varied artistic branches available to it with its use by deaf subjects, also emphasizing the knowledge of the area of multimedia production for the realization of the videos. To obtain the impressions and opinions of the participants of this study about the exposed video, a case study research was carried out, questioning and qualitatively analysing the opinion of deaf students from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina (IFSC) Campus Palhoça Bilingual, about the influence of dance and video editing in this project. Subsequently, the data were described through texts and images taken from the original video, favouring, and exemplifying the visualization and understanding of the interviewees. And in the end, it was concluded that the deepening of the issues portrayed, such as caption, background, dance, and expression, is of paramount importance for the deaf public to feel attracted to music in Libras.*

Keywords: *music in Libras, case study, video editing*

‘Se ela dança, eu danço, balancei no balanço [...]’: Uma breve introdução

A música foi inserida no contexto social há séculos, com o intuito de desenvolver a expressividade, com diversos propósitos, a saber: conectar pessoas, expor sentimentos, fazer refletir e exprimir arte em contexto social, por exemplo (Castro, 2011). Vivenciando uma proposta pedagógica bilíngue num campus que possui esse perfil, como é o caso do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue Libras/Português, é perceptível que os discentes se mostrem mais sensibilizados com a causa bilíngue.

Quando se discute inclusão e acessibilidade de pessoas surdas na sociedade, as pessoas surdas são geralmente ignoradas, ou se não, métodos são aplicados de maneira ineficaz, ocasionando a falsa acessibilidade. No que acopla a experiência musical para que seja holisticamente acessível é perceptível que seja:

[...] necessário um intérprete que transmita a poesia das letras. A interpretação de letras musicais apresenta alguns desafios. O primeiro deles é o de saber traduzir com desenvoltura, transmitindo a emoção, não apenas da letra, mas também da melodia, com expressões corporais e faciais. O segundo desafio é o de adaptar letra e música à realidade cultural do surdo. Dessa forma, é possível que o surdo compreenda o sentido da letra e possa se relacionar emocionalmente com a composição. (Oliveira, 2014, p. 1)

Partindo desse pressuposto é possível compreender que devemos produzir materiais, pensando especificamente na realidade do surdo, para que seja efetivo e toque sentimentalmente aqueles que realmente interessam, já que cada indivíduo percebe o mundo à sua maneira. Portanto, a disponibilização do conteúdo de maneira eficaz focado a esse público é fundamental a fim de proporcionar poder de escolha ao surdo de consumir ou não o conteúdo:

[...] os surdos, assim como os ouvintes, têm o direito de conhecer a música e expressar sua musicalidade, cabendo, portanto, aos educadores e à família ampliar sua visão educacional e lhes possibilitar o maior número de experiências prazerosas, que contribuem com o seu desenvolvimento global. (Mourão & Silva, 2007. p. 169)

Para muitos, soa estranho perceber que surdos também frequentam e permanecem em ambientes musicais. A diferença é que a percepção desses sujeitos é diferenciada: por exemplo, é habitual, que para sentirem a música, os surdos coloquem a mão na caixa de som ou apenas fiquem próximos de onde o som está sendo emitido para se atentarem, devido aos sons graves, à vibração que é transmitida através das batidas (Castro, 2011). “Uma das questões da exclusão das pessoas surdas neste contexto de vivência de sua musicalidade é o fato de a sociedade ainda não compreender as inúmeras possibilidades de vivenciá-la” (Paula & Pederiva, 2017, p. 538).

Deve ser levado em consideração também que a canção (música letrada) vai além do som e da vibração transmitida e que existe uma mensagem que tem o poder de impacto social e individual, de informar e oportunizar a possibilidade de mudanças na perspectiva de ver o mundo. E apesar de já existirem pessoas sensibilizadas com essa causa, há muito com o que contribuir e explorar dessa área que transcreve a música para a língua de sinais. Há diversos conteúdos disponíveis, porém em seus processos de construção, os surdos não são consultados em sua maioria, diminuindo a qualidade desses materiais. Visto que a predominância de compreensão da identidade surda é caracterizada pelo visual, a gravação e edição desses materiais deve ser considerada com mais cautela.

Ainda há uma lacuna teórica e de pesquisa acadêmica sobre essa temática. Considero os poucos estudos desenvolvidos, já que, ao fazer uma pesquisa no *Google Acadêmico* pelos verbetes “música”, “libras”, “produção multimídia”, “edição”, excluindo patentes e citações, possuem 32 resultados de artigos, e nos últimos cinco anos foram feitas 16 destas pesquisas. Além disso, especificando ainda mais os verbetes de pesquisa não é possível encontrar nenhum estudo que relaciona “música” e *Libras* no contexto desta região.

A partir do interesse na área de tecnologia e de *Libras*, desenvolvemos um projeto que os conectam. O projeto Dance (em *Libras*) surgiu da ideia de se traduzir para a *Libras* três músicas de estilos diferentes. A instalação consistia na ideia de que a pessoa podia escolher entre estas três músicas e, a partir dessa escolha, o vídeo contendo a tradução seria acionado e o interator poderia imitar.

O objetivo foi propor diferentes enquadramentos, danças, figurinos, cores, luzes e elementos animados, que acompanham a melodia da música, a fim de explorar o visual de maneira mais profunda. No que tange a escolha de sinais e a expressão corporal e facial advinda da *Libras*, o trabalho foi realizado em conjunto com outros intérpretes de *Libras*. Como entusiastas da dança, do audiovisual e *Libras*, o objetivo foi criar um material acessível que reunisse esses elementos, pautados por um trabalho eficiente de tradução e edição.

Das três músicas traduzidas do projeto, essa investigação se debruçou sobre a música que pudemos explorar mais o aspecto da dança. A música é intitulada *Se ela dança eu danço*, e é cantada pelo MC Leozinho. Tivemos a oportunidade de explorar a expressão corporal e facial de maneira intensa, não só para efetivar a tradução (linguística), mas também para propor a imersão através da dança e da incorporação da personagem inserida na narrativa de ritmo brasileiro chamado Funk. O vídeo analisado pode ser acessado pelo QR Code ou pelo link abaixo:

QR Code



Link : <http://bit.do/VideoTCC>

Com essa mescla de audiovisual e movimentos do corpo em geral, surgiu a curiosidade de se pesquisar mais a fundo sobre qual seria a opinião fundamentada de surdos que se deparam com esse vídeo.

Portanto, trazemos como objetivo geral desta pesquisa analisar como é que os surdos reagem à tradução para *Libras* da música *Se ela dança eu danço* de MC Leozinho. Como objetivos específicos, pretendemos:

- Relatar e descrever as opiniões e relatos dos surdos no que diz respeito à interpretação (parte linguística) em *Libras* e à edição do vídeo;
- Questionar a impressão acerca da corporalidade (dança) inserida num vídeo de tradução de uma música para a *Libras*;
- Discutir como é que estas alternativas à interpretação de músicas usadas na edição e na postura do intérprete podem influenciar a aceitação de interpretação de músicas dentro da comunidade surda.

‘[...] E vem comigo dançar [...]’: o que a literatura fala do acesso à música pela pessoa surda?

A desigualdade no acesso de qualquer tipo de informação e conteúdo que o surdo enfrenta não é uma novidade para quem é da comunidade surda. O sujeito surdo é diariamente limitado a informações em geral: notícias, eventos culturais, artes (cinema, música, entre outras formas de expressão). Visto nesse contexto, há escassez de conteúdos disponibilizados para este público.

Um dos conteúdos que pode ser fornecido e explorado para a acessibilidade é a música que é composta por ritmo, melodias, letras que fortificam a cognição humana. Ela é responsável por fornecer aspectos importantes para a conexão pessoal e coletiva através de questionamentos, sentimentos, nostalgias, maneiras de enxergar o mundo, com impacto de desenvolver o ser humano capaz de criar laços memoriais e sensoriais:

[...] como fenômeno social, a música tem a capacidade de articular o indivíduo a um grupo de referência mais imediato; porém, também cumpre outra função: serve como instrumento de diálogo interno, diálogo formador de subjetividades. Na objetivação das letras, ritmos e sons, a mensagem musical pode oferecer material reflexivo para os jovens falarem de si para si mesmos. (Setton, 2008, p. 17)

E assim como há diversas culturas que constituem e estabelecem os comportamentos humanos, na cultura surda há uma percepção divergente da que nós (ouvintes) estamos familiarizados. Strobel (2008) explica que essa cultura se constitui por uma forma diferente de perceber o mundo e significá-lo. Além disso, é de ressaltar que deve ser mencionado que dentro da identidade surda existem diferenças particulares entre os membros. Visto que a absorção de conhecimentos e informações é correspondente à experiência de cada ser, a exemplo daqueles que foram obrigados a ter língua portuguesa como primeira língua, pelo fato de, por muito tempo, a educação do surdo ser baseada na oralidade e não na utilização de sinalização (Forno & Panta, 2007). No que se refere à legislação, a pesquisa de Pires e Campos (2012) diz-nos que: “A partir da Lei nº 10.436/2002, a *Libras* passa a ser estudada e praticada pelo surdo, como primeira língua e o português, na modalidade escrita, como a segunda.” (Pires & Campos, 2012, p. 2499).

A falha geralmente apontada são os materiais produzidos por ouvintes sem a consultoria dos surdos, abstraindo-se das percepções que estão inseridas na cultura deles. É necessário obstinar o resultado para aqueles que possuem os olhos desenvolvidos a perceber os detalhes visuais “[...] para ver e sentir a dança da língua de sinais é preciso libertar as travas dos olhos que estão engessados pelo som e pelas estereotípias culturais” (Masutti, 2007 apud Rigo, 2013, p. 11).

Segundo Castro (2011), há intérpretes de *Língua de Sinais* que refutam a ideia de que a música seja apreciada pelos surdos por não pertencer à cultura e à identidade surda. O que faz muitos afirmarem que a música, apesar de ser tão natural e presente na cultura ouvinte, para muitos surdos ela é indiferente.

Entretanto, o questionamento a ser feito é se esse desinteresse parte de uma neutralidade ou se ocorre devido à falta de técnicas para que essa sensibilidade com a música seja sentida. “Para que o surdo tenha acesso mais amplo à experiência musical, é necessário que novas técnicas sejam desenvolvidas, visando ampliar sua percepção visual e sensorial.” (Oliveira, 2014, p. 17).

Há variadas maneiras de expressar o ritmo de maneira visual. Segundo, Alves (2018): “O uso de formas e cores para representar tempo ou notas é comum, principalmente, na educação musical para surdos” (Alves, 2018, p. 36). Em sua pesquisa estabeleceu uma

relação em que a saturação máxima era proporcional ao pico extremo de energia na música, geralmente atingido no refrão que possui mais intensidade.

É comum o uniforme neutro do tradutor/intérprete ser monocromático, evitando o excesso de acessórios, justamente por atrapalhar na sinalização ou na compreensão dos sinais. Porém, investir no figurino (de maneira sucinta para não causar poluição visual), pode trazer ao espectador aproximação da narrativa que está sendo tratada, a que remete a tradução de uma música.

A pesquisa de Nóbrega (2017), conclui que: “É importante definir que o figurino expressa emoções, diferente realidade e funções estéticas.” (Nóbrega, 2017, p. 44). Na pesquisa dessa mesma autora, que assemelha a importância do figurino ao entendimento de história em *Libras*, baseado nos pensamentos de Roubine (2011), que afirma que o ator necessita de roupas muito elaboradas, um traje aprimorado para insinuar a realidade da personagem e seu modo de vestir.

Outra técnica experimentada no projeto, além da edição de vídeo, foram passos repetidos de dança para transmitir imersão e noção de intensidade de ritmo ao espectador do vídeo:

[...] o ritmo, segundo Coimbra (2003) foi utilizado pelos povos primitivos como elemento de ligação entre a dança e a palavra. Percebe-se nesta afirmação uma estreita ligação que o ritmo poderia ter com o surdo uma vez que, até o presente momento, uma das ligações mais fortes entre a palavra e a expressão dos sentimentos (papel também ocupado pela dança), é a gesticulação, a linguagem de sinais. (Luiz, 2008, p. 65)

É perceptível nas pesquisas que enfatizam a questão da música, em *Libras*, a presença da preocupação relacionada com o português sinalizado. Como exemplo, trago o artigo de Elizete Rodrigues e Vanderlei de Souza (2011) com o título: *Músicas Sinalizadas na Internet: Isso é Libras?* e o artigo de Vivian Gonçalves Louro Vargas e Alexandre Melo de Sousa (2017) com o título: *Música para os sujeitos surdos: expressividade e paralinguagem*.

Ambos artigos trazem a temática de como a música sinalizada, geralmente não é efetiva pela falta de atenção em trazer a língua na perspectiva do surdo, utilizando o português sinalizado. Assim, se a música não traz sua artisticidade completa, como fazer ele entender a mensagem e não traduzir de forma literal? Focando-se em aspectos morfológicos, sintáticos e morfossintáticos, que redundam em português sinalizado ou outras formas de sinalização não condizentes com a língua em questão.

Oliveira (2014) aborda outros aspectos além da linguística afirmando que: “O teatro e a dança também podem auxiliar no processo de ampliação da percepção de vibrações e ritmos, para que sejam expandidas as formas de aproximação entre o surdo e a música” (Oliveira, 2014, p. 17). O que aproxima da pesquisa que realizamos, a fim de testar novas estratégias que ampliem esta percepção, aproximando a pessoa surda à cultura musical, utilizando da expressividade corporal tanto na dança, quanto da modesta incorporação da personagem inserido na conjuntura do *funk*, recursos teatrais, na qual, o decorrer da interpretação de uma música pode auxiliar a fortalecer o sujeito surdo socialmente (Oliveira, 2014), além de imergir o sujeito na narrativa com o uso dessas artes performativas: “Língua de sinais é arte em movimento, é uma coreografia circular, é uma poesia cuja tensão corporal inscreve os ritmos que reaproximam os corpos das sensações” (Masutti, 2007 apud Rigo, 2013, p. 11).

De pronto, utilizamos de pesquisas voltadas à área de edição inclusa no contexto de produção multimídia, complementando a percepção e experiência visual do surdo com a música.

‘Vem viver esse sonho, eu te proponho, até suponho [...]’: o que as pessoas surdas percebem da interpretação deste ritmo?

Este artigo parte do campo de pesquisa da *Produção Multimídia Bilíngue*, que procura utilizar a concepção de pesquisa com o intuito de observar a reação do surdo em relação à música. A metodologia escolhida é de natureza qualitativa que tende a repassar o que os públicos eventuais para a investigação demandam (Creswell, op.cit, p. 185), com a intenção de deixar os participantes em situação confortável para, de acordo com a reação dos integrantes que aceitarem contribuir para a pesquisa, obter informações mais fiáveis. Segundo Creswell (2008), “Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo” (Creswell, 2007, p. 187).

O tipo de estratégia utilizada é um estudo de caso, disposta a arquitetar através de uma investigação heurística detalhada, propostas mais eficazes para a produção de futuros vídeos de músicas em *Libras*:

Estudos de casos, nos quais o pesquisador explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas. Os casos são agrupados por tempo e atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando uma variedade de procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado. (Stake, 1995 apud Creswell, 2007, p. 32)

Um dos utensílios utilizados por esse tipo de estudo é elaborar entrevistas (Gray, 2009). Assim, este estudo utilizou de estudos exploratórios e explicativos usando de ferramentas de coleta de dados semiestruturados. A entrevista semiestruturada pode ser definida como combinações de perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a liberdade de dissertar sobre o tema proposto. “O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.” (Quaresma & Boni, 2005).

Esta pesquisa se concentrou em quatro pessoas surdas, entre 25 a 30 anos de idade, estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) Campus Palhoça Bilíngue, a fim de obter concepções e sugestões que possam contribuir para aproximação de surdos com a música. A proposta é fazer com que quatro pessoas surdas assistam à tradução da música *Se ela dança, eu danço*, de Mc Leozinho, realizada previamente por nós. Após assistirem ao vídeo, os sujeitos responderam a algumas perguntas, também roteirizadas previamente, a saber:

- 1) Quais as primeiras impressões que você teve do vídeo?
- 2) Qual a importância do cinema (luz, fotografia, figurino) na tradução?
- 3) Você modificaria algo no vídeo? O quê?
- 4) Neste caso específico, a dança influenciou na qualidade da tradução? Porquê?
- 5) O que mais te chamou a atenção no vídeo?

As entrevistas “são especialmente úteis quando não se sabe o suficiente sobre um fenômeno” (Gray, 2009, p. 36). Como acima exposto, sigo Gray (2009), que explica que,

as indagações utilizadas pelo estudo explicativo são do tipo “por que” e “como” (GRAY, 2009). Nesta pesquisa foi enfatizado o “como” para se ficar a saber qual a melhor maneira de se aplicar e trabalhar o visual.

Pudemos intervir no roteiro, a fim de extrair outras informações dos sujeitos, obedecendo à proposta de entrevistas semiestruturadas e as identidades permaneceram anônimas, tendo sido utilizados codinomes escolhidos pela pesquisadora: Fernando, Carlos, Laura e Júlia.

Após responderem ao questionário, utilizamos a análise de conteúdo, com a iniciativa de captar informações de estética na tradução de música em *Libras* ainda não consolidado. “[...] uma estratégia de aproximação sucessiva ao objeto de estudo, de modo a observar práticas, identificar valores, conhecer motivações e expectativas, partindo do entendimento dos seus protagonistas acerca das mudanças mais significativas na sua vida.” (Dantas, 2008, p. 4). Para os temas abordados, foi aplicada a técnica de repetição, considerando os pontos de vista dos sujeitos acerca do vídeo. Através da coleta de dados gravados e transcritos, percebem-se as reações relacionadas ao objeto de estudo e, assim, sugere-se um processo para futuros materiais com o mesmo intuito. O termo de consentimento livre e esclarecido também foi assinado por todos os entrevistados, permitindo o uso dos dados apreendidos neste trabalho.

‘[...] botar a chapa quente p’ra gente dançar [...]’: - o que os entrevistados disseram sobre a Tradução?

Após entrevistar 4 pessoas surdas, trazemos as respostas destes indivíduos e comentamos sobre elas, interrelacionando-as com a teoria exposta na fundamentação. Partindo da costura textual adotada são apontados, primeiramente, comentários de cunho complexificado para a compreensão do vídeo segundo os entrevistados, ou seja, reações negativas carregadas de sugestões construtivas para a elaboração de materiais mais agradáveis para aqueles que possuem os olhos praticados a reparar nos detalhes visuais. Logo em seguida serão expostas as sensações atraentemente envoltórias perante a comunidade surda. É importante notar que alguns entrevistados comentavam sobre as respostas dos outros e, em geral, confirmando suas falas. Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade e apesar de utilizar a técnica de repetição para analisar o conteúdo, a opinião individual é significativa, justificada pela coleta do máximo de palpites, respeitando a particularidade de cada surdo.

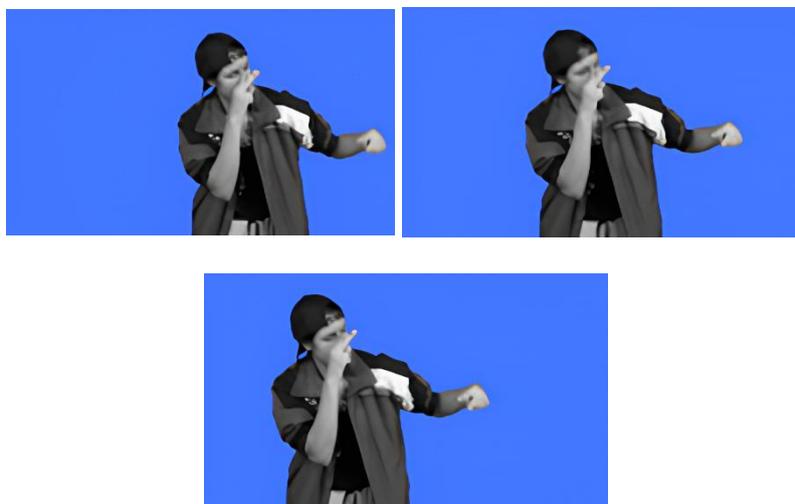
Por mais que a utilização apenas da *Libras* possa ter resultado de entendimento integral, a introdução e aceitação dela na vida dos surdos ocorre de maneira diversificada, visto que a *Língua Brasileira de Sinais* foi reconhecida apenas em 2002, pela Lei nº 10.436. Pensando num material de tradução amplamente aceito pela cultura surda é necessário compreender que existem diferenças como mencionado na fundamentação. A justificativa dessa diversidade é que anteriormente a essa lei, os surdos foram designados a obter o português como língua principal e após ela, o português se torna secundário, e utilizado na modalidade da escrita. (Pires & Campos, 2012).

Compreendendo essas alternâncias é observável que a legenda em português possa levar, de maneira diferente e dependendo do surdo, ao entendimento completo da música. Visto que quando surgiu a pergunta: “Você modificaria algo no vídeo? O quê?”, todos apontaram sobre a inexistência da legenda. “Eu acho legal colocar legenda. Porque dá para sentir mais o contexto e conectar melhor [...] apesar de *Libras* e Português ser diferente”, disse Júlia. Fernando, de modo desmedida, concorda: “Verdade, precisa de legenda! A música traduzida em *Libras* dá para entender no primeiro momento em que

assiste, mas a legenda é boa para melhor compreensão depois, ela influencia”. A opinião de Laura traz ao debate a teoria exposta da presença da língua portuguesa na vida do surdo: “Tem uma melhora no entendimento cognitivo, visto que o português já está enraizado dentro do corpo”. Carlos, o primeiro entrevistado, já havia trazido a pauta sobre que surdos são muitos visuais, um dos entrevistados sugeriu até que a legenda fosse animada e colocada em pontos diferentes do vídeo e não tradicionalmente, de forma linear.

Além do conselho de acrescentar a legenda, com essa mesma pergunta do que poderia ser modificado no vídeo, foi despertada outra crítica pertinente relativa à edição. Sobre o fato de que quando a protagonista do vídeo é deslocada, através da edição, se movimentando da esquerda para direita e vice-versa, apesar de gerar comentários positivos, causou alguns estranhamentos.

Figura 1. Exemplo do movimento da esquerda para a direita durante o sinal de ‘contato visual’



Fonte: Elaborado pelas autoras

A opinião gerada sobre esse teste é que, embora o ritmo da música seja *funk* e intenso, a edição do vídeo da tradução da música precisa ser mais cautelosa, demonstrando mais suavidade nas transições. Neste seguimento, Fernando menciona que é interessante esse deslocamento da personagem, porque prende a atenção do olhar que é conduzido pelo posicionamento diferenciado da edição, porém a transparência progressiva poderia ocorrer mais lentamente acompanhando o ritmo (quando mais calmo).

Já Carlos, aponta que é necessário ser utilizado o efeito dissolver, que tem a função de misturar dois vídeos diferentes de alguma forma, com mais clareza. Caso contrário, a personalizada disposição aplicada da pessoa no vídeo, faz com que os olhos não consigam acompanhar em muitos momentos, o que acarreta na perda de contexto.

Acerca do que acopla técnicas cinematográficas que influenciaram de maneira positiva, a pergunta: “Qual a importância do cinema (luz, fotografia, figurino) na tradução?” trouxe o tema ‘figurino’ através do Fernando, que em sua fala sugeriu essa questão que quando utilizada com criatividade, é definido como arte - referente a vestimenta, a pesquisa de Nóbrega (2017) infere que o figurino expressa sensações e atribuições estéticas.

Figura 2. Exemplo das animações usadas no fundo dos vídeos, utilizando Chroma Key¹

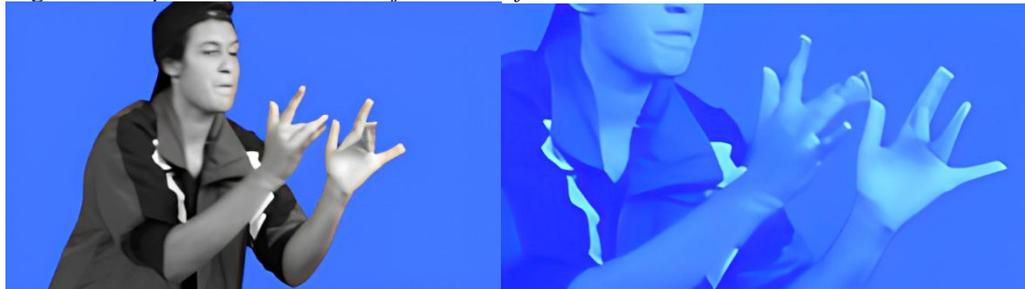
Fonte: Elaborado pelas autoras

Já Carlos e Laura, trazem a temática da ‘luz’: Carlos enfatiza a necessidade da luz e efeitos que simulam os instrumentos, enquanto Laura elogia o fundo animado utilizado no vídeo que remete a luzes. Júlia apenas concordou com os outros entrevistados. Conclui-se que nessa pergunta relativa a cinematografia adotada, metade dos entrevistados citaram ‘luzes simuladas’. Essa questão foi melhor detalhada pelos entrevistados noutra pergunta. Conforme a pergunta: “Quais as primeiras impressões que você teve do vídeo?” A ênfase foi dada à importância de informações para ditar a noção de ritmo, visto que todos mencionaram, em seus relatos, esse aspecto. Na fundamentação, foi mencionado por Alves (2018), que tem como embasamento o uso de formas e cores para retratar tempo ou notas que compõem uma música, a relação é feita com a mudança da saturação ao longo da música. Em analogia ao projeto apresentado, a relação foi feita através de círculos animados, alterando os tamanhos e luminosidade e também tiras originadas do centro que se espalham pelas extremidades no fundo com o objetivo de conceder a sensação de potência visual, geralmente utilizada nas partes mais intensas da música.

Essa escolha visual foi citada por 2 entrevistados. Laura, por exemplo, alegou que o ritmo é inconstante e através da imagem de fundo é perceptível significá-lo. Fernando concordou complementando, que percebe quando a música está mais calma e quando está mais agitada, já que o fundo é modificado conforme a intensidade da música. Carlos não citou a presença do fundo, mas declarou como cunho fundamental a existência de simulações do ritmo para emitir o máximo de informações aos surdos. Por outro lado, Júlia sentiu essa noção de ritmo através da dança apresentada nos vídeos. Outro elemento referido, a edição, tida como primeira impressão por um dos entrevistados, foi o enquadramento do sinal ‘namorar’, especificamente, que dá destaque à palavra, encarado como componente de acréscimo ao resultado, já que para o entrevistado esse zoom inesperado chamou sua atenção.

¹ *Chroma Key* é um processo digital usado em edições de vídeo e foto, onde se utilizam imagens para recriar fundos, produzindo assim, um efeito visual de primeiro plano e de pano de fundo.

Figura 3. Enquadramento com o objetivo de enfatizar o sinal de “namorar”, utilizando o zoom



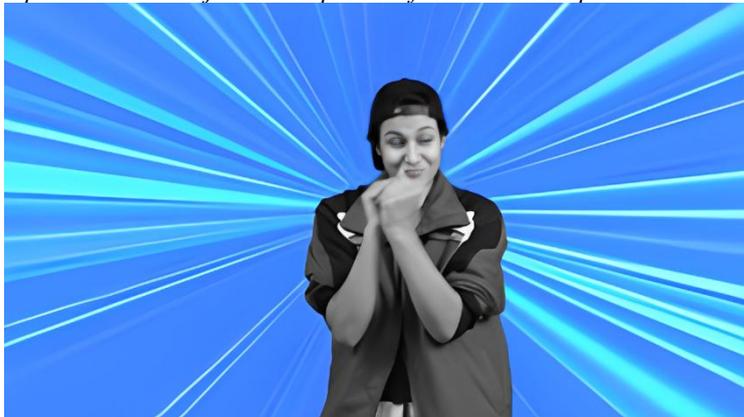
Fonte: Elaborado pelas autoras

Desviando um pouco do ramo audiovisual e dirigindo-nos à corporalidade como um todo, é possível entender que a expressão facial e corporal exteriorizada através da *Língua de Sinais*, dança e atuação, geram questões em torno de suas especificidades, fazendo com que os surdos valorizem o trabalho efetuado. Perguntas como: “O que mais te chamou a atenção no vídeo?” trazem reflexões diante dos temas abordados.

Afunilando para as percepções de atuação e tradução, a expressão tanto corporal e facial provenientes da *Libras*, fazem imprescindíveis para a comunicação funcional, ademais a manifestação corporalizada tangida em personificar o estereótipo escolhido ao personagem é influente para um resultado mais atrativo.

A narrativa resumida da música, para contextualizar, é a de um homem com intuito de admirar uma mulher em uma festa e dissertar sobre o seu interesse por ela. No trecho “ela só pensa em beijar” da música, o sinal de “beijar” em *Libras* junto a expressão facial (elevação da sobrancelha que representa sedução), facilita a compreensão da narrativa composta por uma modesta teatralidade de incorporação, já que o objetivo do projeto era que as pessoas reproduzissem os movimentos do vídeo, ou seja, que fossem as personagens.

Figura 4. Exemplo do sinal “beijar” e a expressão facial utilizada para ressaltar seu significado



Fonte: Elaborado pelas autoras

Essa imersão da narrativa vai ao encontro da teoria fundamentada, que fala sobre a influência social da utilização de recursos teatrais para o surdo (Oliveira, 2014). A exemplo disso, trazemos à tona o acontecimento de quando um dos entrevistados, Fernando, questionado sobre o que mais chamou a atenção no vídeo, mencionou a expressão corporal e facial, exemplificando com a cena representada pela imagem anterior que é sinalizado a palavra ‘beijo’. “O que mais chamou a atenção, foi sua expressão facial, muito legal [...] prende a atenção [...] além da expressão corporal”. A entrevistada Júlia concorda, rindo, com o comentário do colega e acrescenta falando “Eu

também, seu jeito, seu charme”. Os outros entrevistados também citaram as expressões e um deles mencionou que achou interessante a tradução.

Somada à corporalidade mencionada anteriormente, a dança teve perspectivas positivas pelo olhar (literalmente) dos surdos entrevistados. Quando questionados, responderam “Neste caso específico, a dança influenciou na qualidade da tradução?” todos responderam que sim, além de o tema ser bastante citado, em várias respostas, ao longo do questionário. Ocasionalmente, dança nem era o foco da pergunta, mas esse tema voltava a ser mencionado: “Não tem expressão de tédio. Já ficamos atentos [...] O vídeo contém dança e isto é diferente”, comentou Laura, que aproveitou para citar a influência da dança quando o tema era sobre edição. Fernando concorda com essa afirmação. Outro exemplo forte foi da Júlia que sentiu a noção de ritmo como essencial, posto que das cinco perguntas feitas, em três delas citou a palavra ‘dança’. Além de simpatizar com as respostas dos outros colegas, quando esse tema era abordado durante a entrevista, menciona: “O jeito da dança, mostra o ritmo, gostei bastante”. Estas respostas, principalmente essa última citação da entrevistada, vão ao encontro com Oliveira (2014), que afirma que, no processo de assimilação de vibrações e ritmos, a aproximação do surdo e a música pode ser conectada e auxiliada pela dança. Uma das entrevistadas afirma que *Libras* e Dança combinam. Essa aproximação lê-se na citação de Masutti (2007 apud Rigo, 2013), quando afirma que: “Língua de sinais é arte em movimento, é uma coreografia circular, é uma poesia cuja tensão corporal inscreve os ritmos que reaproximam os corpos das sensações da dança” (p. 11).

Carlos afirma, que apesar de que a dança pode auxiliar na qualidade da tradução é necessária mais informação além da dela: “É essencial que tenha o máximo de informações possíveis para emitir o ritmo”. E é por isso que consideramos que devem ser debatidas variadas formas de transmitir essas informações, envolvendo linguística, artes performáticas e cinematográficas.

Com o objetivo de possibilitar uma visualização do que foi mais comentado sobre os indivíduos surdos durante a entrevista, foi elaborado um mapa de palavras dos elementos mais citados, em que o tamanho das palavras é proporcional à quantidade de vezes que foram mencionadas durante a entrevista:

Figura 5. Mapa de palavras personalizado dos elementos mais citados durante as entrevistas realizadas



Fonte: Elaborado pelas autoras

Com isso, à luz da literatura foi possível captar a percepção dos entrevistados com respeito a música traduzida.

‘Dançar, dançar, dançar... E vem viver esse sonho [...]’: algumas considerações

Primeiramente, parte-se do fato de que realizar traduções não é um processo simples, principalmente no que tange a tradução de letras de canções. Neste artigo, podemos perceber que esse processo pode abranger não só a língua, mas também pode ser complementado por técnicas cinematográficas, tornando o processo criativo e ainda mais visual. É perceptível na análise, por exemplo, que o fundo animado inserido na edição de vídeo, pôde motivar os olhos dos surdos a visualizar os ritmos.

Além dos critérios remetidos à produção multimídia, a corporalidade possui importante relevância devido à confirmação dos entrevistados de que a dança interfere positivamente na tradução de música. É compreensível também que a expressão corporal e facial advinda da *Libras* e da incorporação da personagem na narrativa são perspectivas que se destacam de significativa influência.

Entretanto, algumas lacunas permaneceram: Como a legenda em português pode ser inserida numa mídia visual com tantos elementos? Como os instrumentos musicais podem ser representados através da sinalização ou da edição? Como o efeito dissolver da edição do vídeo pode ser aplicado de modo eficaz? Estas são algumas perguntas que afloraram da análise e podem ser estudadas em posteriores pesquisas.

Em respeito à primeira lacuna, verificar, que apesar das variadas informações inseridas no vídeo, adicionar a legenda em português se torna necessária na compreensão integral da letra pelo sujeito surdo. Uma sugestão dos entrevistados foi, que com o uso de disposições diferenciadas durante a legenda da música, sua compreensão se daria mais facilmente. Com isso, propomos que sejam feitos estudos futuros sobre a criatividade aderida às legendas das letras das músicas, fazendo com que elas sejam visualmente mais atrativas a seus consumidores sem lhes causar poluição visual.

Aproveitamos as considerações para confessar que o processo de tradução não foi simples, exigiu um processo contínuo, repleto de paciência e profissionalismo por parte da equipe de intérpretes que participaram neste processo. O resultado foi satisfatoriamente compensatório, sendo bem visto pela maioria dos surdos que o experimentaram. Estimulamos que novas pesquisas sejam realizadas nesse sentido, impulsionando a intersecção de temáticas como a Dança, Expressão Corporal e Comunidade surda, que se comunica utilizando todo o corpo.

Referências

- Alves, G. S. (2018). *Auris Visual: uma representação de ritmo e estrutura de arranjo musical para pessoas surdas* - Universidade Federal da Paraíba.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15215/1/Arquivototal.pdf>
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Em Tese, v. 2, n. 1, pp. 68-80.
- Castro, A. F. (2011). *Musicalidade em Libras: Como encantar e aprender*.
http://files.nataliaromera.webnode.com/200000016-ea348eb2e2/Musicalidade%20para%20surdos_cita%C3%A7%C3%A3o%20Natalia%20Romera.pdf.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo, e misto*, 2. Artmed.
- Da Nóbrega, C. S. R. (2017). *Literatura Surda: As produções digitais de textos religiosos em Libras* (Tese de Pós-graduação, Universidade Federal da Paraíba).
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11938/1/Arquivototal.pdf?fbcli>

- d=Iw AR3yx5UDt6WhDXRlhiURemxUoSQGcM6pExj-97UFVzhDkzaTS4ASNfkXbQ.
- Da Silva, C. V., Feitosa, M. & Andrade, T. R. (2012). *Musicalidade em língua brasileira de sinais: tradução e expressividade das músicas de língua portuguesa para Libras* - Universidade Federal de São João Del Rei. http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_interpretacao_silvafeitosa.pdf.
- Dantas, A. R. (s.d.). *Análise de Conteúdo: Um caso de aplicação ao estudo dos valores e representações sociais*. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portalfiles/3309477/Ana_Roque_Dantas_analisecont_eudo_metodologias.pdf
- De Paula, T. R. M. & Pederiva P. L. M. (2017). *Educação musical a partir das pessoas surdas*. Universidade de Brasília, Distrito Federal. <http://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-5/completo-9.pdf>.
- Forno, L. F. D. & Panta, B. G. Z. (2007). *O testemunho na formação da identidade, cultura e educação do surdo*. <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/205.pdf>
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no Mundo Real* (2.^a ed.). Penso.
- Luiz, T. R. B. et al. (2008). *O uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo: proposta de utilização do Bpm Counter e do Vpm Counter no programa de atividade rítmicas adaptado às pessoas surdas*. http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275145/1/Luiz_TeumarisReginaBueno_D.pdf.
- Massuti, M. L. & Santos, S. A. (2013). Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. Em De Quadros, R. M. (2008). *Estudos Surdos III*. Editora Arara Azul apud Rigo, N. *Tradução de canções de LP para LSB: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes*. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122839/PGET0179-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Mourão, M. P. & Silva, L.C. (2007). No silêncio dos sons, música e surdez construindo caminhos. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 16, n. 27.
- Oliveira, H. C. C. (2014). *O desenvolvimento do surdo a partir da música* (14.^a ed.). Arara Azul. <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20HILKIA%20OLIVEIRA.pdf>.
- Pires, L. C. & Campos, L. S. (2012). *O uso de gêneros textuais no desenvolvimento didático de ensino-aprendizagem do português escrito para alunos surdos*. http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/216.pdf
- Rodrigues, E. & De Souza, V. (2011). *Músicas sinalizadas na internet: Isso é Libras? Aspectos, morfológicos, sintáticos e morfossintáticos da Língua brasileira de sinais*. http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4_artigo.pdf
- Roubine, J.J. (2011). *A arte do ator* (2.^a ed.). Zahar.
- Rigo, N.S. (2013). *Tradução de Canções de LP para LSB: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122839>
- Setton, M.G.J. (2009). *Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens*.

Comunicação & Educação, 14(1), 15-22.
<http://www.periodicos.usp.br/comueduc/article/view/43322/46944>
Vargas, V. G. L. & Sousa, A. M. (2017). *Música para os sujeitos surdos: Expressividade e Paralinguagem* - Universidade Federal do Acre.
<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1204>.

A Dança Relacional: Falar de Dança ou das Dinâmicas Cinéticas e Afetivas de um Corpo em Movimento?

Isabel FIGUEIRA

Universidade de Coimbra

Associação Portuguesa de Dança Movimento Terapia

isabel.rodriguesfigueira@gmail.com

Resumo: Para pensar a dança e o movimento propomos conceitos, ou “chaves de leitura”, que tanto podem servir para i) uma análise do processo performativo, como para ii) um maior entendimento do papel, a nível individual e social, daquilo que se tem entendido por dança. Às ideias de dança, enquanto *tékhne* ou de dança enquanto *poíesis*, acrescenta-se o conceito de dança como *expressão cinético afetiva*, ou seja, enquanto vivência *relacional*. Propõe-se um entendimento mais alargado da dança, não apenas como expressão artística performativa, mas como expressão individual e comunitária. Esta reflexão constrói-se recorrendo ao trabalho de Maxine Sheets-Johnstone, coreógrafa e filósofa que tem refletido sobre o movimento, articulando princípios da biologia, das neurociências, da psicologia e sistemas de notação de dinâmicas cinéticas, dando ênfase à relação entre corpo, movimento e intersubjetividade. Pretende-se, deste modo, defender uma perceção do movimento que tenha em conta o entrelaçar das dinâmicas afetivas e das dinâmicas do movimento, concebendo-o, pois, como uma unidade cinético-afetiva e relacional.

Palavras-chave: dinâmicas de movimento, emoções, fenomenologia, cinestesia, cinético-afetivo, relacional

Abstract: *In order to think about dance and movement we propose some concepts or “reading keys” that can be useful for i) an analysis of dance as performance and ii) a further understanding of the social and individual role of what been understood as dance. We complement the ideas of dance as tékhne or dance as poíesis with our idea of dance as kinetic affective expression, which is to say, dance as a relational living experience. A broader understanding of dance is proposed, not only as performative artistic expression, but also as individual and community expression. This reflection is built upon the work of Maxine Sheets-Johnstone, choreographer and philosopher who has reflected on movement, articulating principles from biology, neuroscience, psychology, and kinetic dynamics notation systems, emphasizing the relationship between body, movement and intersubjectivity. We defend a perception of movement that takes in account the entanglement of both the emotional and movement dynamics, thus understanding movement as a kinetic-affective and relational unity.*

Keywords: *movement dynamics, emotions, phenomenology, kinaesthesia, kinetic-affective, relational*

*Emotion move us and in moving us are quintessentially
linked to kinetic/tactile-kinesthetic bodies.*
(Sheets-Johnstone, 1999b, p. 274)

O que entender por Dança

Este trabalho pretende ser uma reflexão multidisciplinar sobre a experiência do movimento, tentando dilatar o conceito de dança, aqui entendida não apenas como competência técnica e expressão artística, mas como um modo de habitar um corpo, de estar no mundo e de estabelecer relações. Propõe-se uma ideia mais lata de dança - não como disciplina que se ensina, mas prática que se experiencia, não como matéria curricular, mas como a vivência, explicitamente atenta, de um saber cinético e relacional. Será então possível pensar “a dança”, não como aquilo que se executa para outros observarem, mas aquilo que é movimento partilhado? Será então possível entender a dança, não enquanto espetáculo e execução para uns poucos, mas como experiência partilhada de corpos em interação, afetando e sendo afetados? Poderemos pensar uma dança que acontece de encontros e diálogos marcados pela constante fluidez de fenómenos, resultantes de experiências de intersubjetividade e de intercorporalidade?

A autora deste texto fez formação em *Dance Movement Therapy* nos finais dos anos 90 no então *Laban Centre for Movement and Dance*, hoje conhecido como *Trinity Colledge*. Nessa época conviviam, lado a lado, o mestrado de Dança e o mestrado de *Dança Movimento Terapia*¹, pelo que era claro que havia lugar para estas várias perspetivas: a da dança performativa e a dança enquanto comunicação interpessoal emocional. Tudo é dança, nesta última perspetiva e o próprio estudo do sistema Rudolf von Laban (1987-1958) fundamenta essa conceção do movimento expressivo, como sendo algo bem mais amplo e completo que uma dança em sentido restrito. Era a essência da dança, que Laban, com a sua pesquisa sobre dinâmicas do movimento, tentava entender e resgatar, vendo-a presente não apenas nos espetáculos de dança, mas também em gestos e interações do quotidiano.

Se tais gestos e interações, uma vez depurados, se cristalizam, por vezes, num espetáculo de dança, não é lá que estão nem é lá que terminam. Pelo contrário, do palco remetem-nos para a vida de todos os dias, de onde surgiram e para onde regressam, nos corpos de cada um de nós, sejam os que dançam ou os que observam, como hoje sabemos pela evidência dos neurónios espelhos, que nos comprovam que no corpo do observador se ativam os mesmos circuitos neuronais correspondentes aos gestos que vê outros fazerem. Ou seja, ver alguém dançar é já uma dança interna, isto é, quem observa tem, de algum modo, uma experiência de ser movido e, por vezes, de ser co-movido.

Mover-se parece ser, então, um modo particular de deslocar/expor emoções, dar-lhes relevo, trazê-las à superfície, tornando-as mais ou menos evidentes, mais ou menos implícitas, para si e para os outros. Não observamos o movimento de alguém de modo absolutamente quieto, nada é estático, como veremos no pensamento de Maxine Sheets-Johnstone, tudo é fluido e tudo circula. Essa fluidez perpassa tanto o corpo de quem dança como o corpo de quem está, aparentemente, do “lado de fora” da dança observada e que, afinal, também é participante dessa mesma dança, uma ideia que a descoberta dos

¹ Quando o Laban Centre teve um edifício construído de raiz e passou a chamar-se Trinity Colledge, reassumiu a sua vocação para o ensino exclusivo da dança, pelo que o mestrado de *Dance Movement Therapy*, por ser da área clínica, foi integrado no Goldsmiths College, adotando o nome de *Dance Movement Psychotherapy*.

neurónios espelhos veio fundamentar². Sabe-se, hoje, que um observador vivencia alterações nas áreas do seu cérebro correspondentes ao movimento que uma outra pessoa está a fazer. Mais... que apenas através da observação regular, prolongada no tempo, de alguém a exercitar-se, é possível aumentar a tonicidade de um observador, como se ele também se tivesse exercitado. Os neurónios espelhos explicam um certo de tipo de *influência interpessoal somática*, um processo que hoje se entende por *intersubjetividade somática*, que é, também, uma *interafetividade*, ou seja, os afetos que eu percebo manifestos no corpo do outro impactam o meu próprio corpo a nível neurológico e afetivo. Este processo de espelhamento é o processo que me permite ressoar emocionalmente com outros, a base da empatia e de um saber relacional.

Se deixarmos cair essa cortina conceptual, entre quem dança e quem observa, que anos de tradição nos fez acreditar que existe, então a dança está tanto de um lado como do outro, *está a acontecer entre* dançarino e público, não é uma coisa fechada e de contornos definidos, é outra coisa para lá de uma execução em palco por alguém treinado, colocado nem cena, em lugar de destaque, lugar que é, por isso, lugar de exclusão, definindo um aqui e um aí, e reconhecendo o direito à dança apenas a um dos lados. Se percebermos que os gestos e movimentos atravessam essa cortina conceptual e chegam ao espetador em matéria sensorial, imagética e afetiva, percebe-se - não é um espetáculo que se repete mecanicamente, mas é um *acontecimento*, é algo mais para lá da execução em palco, é algo que *acontece entre* as pessoas, todas elas movendo-se e sendo movidas, apenas de modo diferente, mas todas afetadas, ou seja, vivenciando afetos que emergem do corpo e ressoam corporalmente.

Há, tradicionalmente, modos distintos de encarar a dança, que podemos conceber como “chaves” conceptuais, baseadas na tradição aristotélica sobre o pensamento artístico i) a dança enquanto *tékhne*³ e ii) a dança enquanto *poíesis*⁴. Utilizemos estes conceitos gregos, que nos podem ajudar a diferenciar entre níveis de apreciação do corpo em movimento. Teremos então a perspetiva do domínio físico e do rigor da execução motórica, um saber produzir algo – a *tékhne*. Trata-se um saber fazer, um domínio técnico no sentido de se ser capaz de deixar aparecer algo, a dança, neste caso. Há outro entendimento de dança, que coexiste com o anterior, mas coloca a tónica na expressividade desse saber fazer, na arte do movimento que enriquece a dança com imagens, sensações, emoções que atingem o espetador, mesmo quando a execução não é tecnicamente perfeita – a *poieisis*, a arte de um fazer estético. Quem dança debate-se com estas duas facetas do seu movimento: ou apurar o rigor a nível da fisicalidade, dominando o gesto ou postura desejado e/ou colocar nesse mesmo movimento algo de seu, fruto do seu imaginário, do seu mundo pessoal, da sua afetividade.

² Descobertos em 1996 por Rizolatti, os neurónios espelhos tem sido a base de vários estudos posteriores que procuram entender fenómenos de empatia e ressonância afetiva (cf. Ferrari & Gallese, 2007).

³ A palavra tem vários níveis de sentido, de que escolho destacar dois: a) “Esta palavra *tekhné* nomeia uma forma de saber. Ela não significa o trabalho e a fabricação [...] ter em vista desde o início o que está em jogo na produção de uma imagem e de uma obra. A obra pode ser também uma obra de ciência ou de filosofia, de poesia ou de eloquência. Arte é *tékhne*, mas não técnica. O artista é *tekhmites*, mas não somente técnico ou artesão” (Heidegger, 1967); b) “produzir, em grego, é *tikto*. A raiz desse verbo é comum à palavra *tékhne*. *Tékhne* não significa, para os gregos, nem arte nem artesanato, mas um deixar-aparecer-algo como isso ou aquilo, no âmbito do que já está em vigor. Os gregos pensam o *tékhne*, o produzir, a partir do deixar aparecer” (Heidegger, 2001).

⁴ Encontramos hoje vários sentidos da palavra grega *poíesis*, de que destaco este – “*Poíesis* é um substantivo que se forma do verbo grego *poien*. Este assinala no grego a ação de fazer diversificada, mas sobretudo a essência do agir, daí estar ligada à *poiesis*, no sentido que hoje consideramos criação. Esta pressupõe um fazer surgir, um figurar algo a partir do nada, ou, no pensamento mítico, a partir da terra e mais tarde a partir da *physis* [natureza]. *Poíesis* é, pois todo o agir criativo ou essencial.” (Castro, s.d., ensaio não publicado).

Numa dança, seja ela mais *tékhne* seja ela mais *poíesis*, mesmo quando se dança sozinho, o(s) outro(s) está/ão sempre implícito(s), pois a dança não existe como existe uma pedra (e ela é também átomos em movimento): a dança é *um acontecer* ligado a determinada circunstância. Acontece e é moldada não apenas pela qualidade da execução, mas também pelo contexto, pelo espaço em volta, o olhar e interesse do público, as qualidades indefiníveis de um lugar e um momento específico, ou seja, de um momento relacional. A dança, nesta perspectiva, pode ser entendida como um fenômeno, no sentido da filosofia fenomenológica. Como fenômeno, não apenas técnica, não apenas espetáculo, ela é também um acontecimento único e irrepetível entre sujeitos, pois todos participam e determinam esse acontecer. A dança interliga o sujeito ao seu mundo e aos outros. A dança é um fenômeno relacional e este é o terceiro conceito de dança que trago para a nossa conversa – temos o conceito de dança enquanto *tékhne*, enquanto *poíesis* e, agora, enquanto *fenômeno afetivo e relacional*. Há lugar para tudo isto, pois é apenas uma questão de perspectiva. Podemos abordar a dança do ponto de vista da *tékhne* - do professor, que tem de ensinar e de ser exigente em termos técnicos, que corrige e insiste na necessidade de treino, disciplina, repetição exaustiva -, mas há também lugar para o professor de expressão criativa, de dança enquanto improvisação lúdica e descoberta, que trabalhe o lado *poíesis/poético* do movimento. Naturalmente, claro, as duas coisas coincidem também, quer em quem ensina, coreografa ou dança. E há ainda a perspectiva da dança que move e co-move, que afeta e interliga os corpos que dançam e os corpos que são afetados e “movidados” por essa dança, numa experiência única no tempo específico do acontecer da dança, uma vivência somático-sócio-emocional, interpessoal, entre subjetividades que se influenciam mutuamente, portanto uma *dança relacional, intersubjetiva*.

Pode acontecer que, por falta de uma formação adequada, por falha nas ofertas formativas, se envie para a escola de ensino básico ou mesmo para jardins de infância - onde a dimensão afetiva e relacional do movimento seria mais importante -, professores que seguiram um ensino de dança formal e têm dificuldade em ajustar-se a níveis etários em que a dança não pode ser *tékhne*; se for só isso, muito fica por desenvolver em termos de exploração do potencial de movimento de cada um. Seja nas danças ensinadas em contexto escolar, seja nas danças para a comunidade, seria desejável que os respetivos técnicos/formadores tivessem uma formação que combinasse conhecimentos de desenvolvimento da psicologia infantil, de técnicas de improvisação, de sistemas de análise de movimento, o que lhes daria as bases para um trabalho coerente e consistente, que efetivamente desenvolvesse, em cada um, a ideia de que a dança, afinal, está em todos nós enquanto linguagem e modo de comunicação com o mundo e os outros. Pode também acontecer que se caia no extremo, na ideia de que, se todos já sabem dançar, então é só deixar as crianças moverem-se como quiserem. Perde-se assim, nesses anos iniciais, ou no trabalho com grupos comunitários, a oportunidade de construir a consciência e a experimentação progressiva de uma linguagem comunicacional, a linguagem cinética.

Como em todas as linguagens, a linguagem cinética, não verbal, tem também uma certa gramática, cujos princípios básicos seria fundamental os educadores ou professores de dança nas escolas conhecerem. Fornecer oportunidades para as nossas crianças experienciarem ludicamente essa *comunicação interpessoal não verbal* - que pode, por vezes, ganhar o aspeto de uma *dança*, ainda que seja mais do que isso -, seria um modo de lhes fornecermos instrumentos que lhe seriam úteis, seja para uma melhor capacidade de relacionamento com os outros, seja para um melhor entendimento do seu corpo e das suas emoções. O professor de dança deveria ter boas bases pedagógicas, alicerçadas em áreas fundamentais como: i) a psicologia do movimento, onde atualmente estão a surgir novidades por influência da neurologia, nomeadamente das neurociências afetivas; ii) um

sistema de análise de movimento e, por fim, iii) uma boa formação humanista, bem assente na história na arte e da literatura, de modo a mobilizar referências que alimentem a imagética infantil e enriqueçam o mundo interno de cada um, cujas imagens e metáforas ajudam a transformar a dança, marcadamente *tékhne*, em dança com mais traços de *poíesis*.

Há outros modos de pensar a dança e insistimos naquilo que consideramos ser a *dança relacional*, que não é, certamente uma dança técnica nem uma dança espetáculo, mas uma dança que surge da consciência e da vivência de trocas interpessoais, cada vez mais necessária numa época em que as oportunidades de encontros criativos e genuínos com outros são mais escassas, sobretudo na infância, na terceira idade ou em contextos de maior isolamento social.

Corpos em movimento – sujeitos em relação

Na articulação da fenomenologia com as neurociências afetivas é possível pensar dança e o movimento enquanto *fenómeno cinético, expressivo e relacional*. Esta não é, de todo, a dança que emerge dos estúdios, do palco ou das salas de espetáculo. Este é um conceito mais alargado e, para evitar desentendimentos, sugerimos que falemos antes em *expressão cinético-afetiva*, ou de *dança e movimento relacional*. Estamos aqui no cerne de uma questão com que me tenho deparado - há na sociedade, em geral, a ideia de dança enquanto aquilo que é esteticamente agradável, que implica treino, e é, por isso, domínio restrito de uns poucos, pois requerer um controle rigoroso do corpo, sobretudo de corpo bonitos e saudáveis. Paira no imaginário social, ainda, a figura daquele que dança - a/o dançarino, bailarino/a -, com sendo um ser excepcional, com uma “aura” de brilhantismo que suscita admiração, fascínio, inacessibilidade. E com isso se perde a ideia de que a dança é de todos, a noção de que todos os corpos podem e devem dançar, que isso não é coisa elitista, exclusiva, que dependa de treino ou técnica seletiva. A autora é psicoterapeuta por dança-movimento, não trabalho com a dança no sentido mais consensualmente usado, trabalho antes com a *comunicação interpessoal, enquadrada numa prática psicoterapêutica verbal e não verbal, intersubjetiva, expressiva e rítmica*, que pode ou não parecer uma dança. Tudo depende do que entendemos por dança.

Trabalhando com um grupo de anoréticas internadas, todas sentadas em grupo, algumas ligadas a um aparelho de soro, que arrastavam consigo, muitas recusando-se mesmo a falar, zangadas por estarem ali. Todas paradas, algumas demasiado fracas, com níveis de potássio baixo, o que tornava contraindicado demasiado esforço físico, muitas vezes todas em silêncio e, no entanto, através de uma filigrana de afetos delicados, de um entrançar de implícitos e de subentendidos, de olhar em olhar, de palavra em palavra, entre uma queixa e uma acusação - “estou aqui obrigada, mandaram-me para aqui” ou um anseio, “eu queria era ser pássaro para sair daqui” -, começávamos um processo em que uma comunicação mais real e mais profunda era possível. Por vezes, em vez de uma palavra surgia um gesto. Por exemplo, uma mão erguia-se devagarinho e desenhava um voo de asas, enquanto dava timidamente voz a esse desejo de fuga, que não era apenas em geral, mas à vida, à família, à angústia do primeiro ano na faculdade. Esta era uma sessão de terapia por dança-movimento, não era dança, como o não era aquela sessão com doentes do Hospital de Dia do Hospital Miguel Bombarda em que, a determinado momento, as almofadas em que todos estavam sentados começaram a servir de projéteis atirados contra a parede, primeiro a medo, mas depois com mais intensidade e zanga, assumindo a raiva acumulada contra figuras significativas.

Esperamos que esteja claro que a Terapia por Dança Movimento ou a Psicoterapia por Dança/Movimento, como agora preferimos chamar, tal como a praticamos, não se centra na dança, mas num processo relacional psicoterapêutico. Implica um rigoroso treino, baseado, entre várias outras coisas em: i) complexos conhecimentos de psicologia e psicanálise com um bom conhecimento de; ii) psicopatologia, de; iii) análise de movimento; e iv) de expressão multimodal, ou seja, interdisciplinar, assenta no próprio processo de terapia pessoal do psicoterapeuta e num bom entendimento de processos e dinâmicas de grupo. Insistimos nisso porque sabemos que ao lerem-se os exemplos dados é fácil pensar-se “qualquer pessoa pode fazer isso”, o que é muito enganador.

Este tipo de processo terapêutico acontece exatamente na particularidade de uma comunicação verbal e não verbal, delicada e fugaz, que só é possível num contexto contendor, por alguém muito preparado nesta articulação entre verbal e não verbal, bem preparado teoricamente, mas também através da sua própria terapia pessoal, para lidar com processos inconscientes tais como transferências e contratransferências, de ataques, resistências e regressões. E, naturalmente, bem supervisionado por um especialista ao longo do processo. Insistimos nisso, porque sabemos que há, por vezes, a tentação de atribuir grupos de expressão não verbal a pessoas sem preparação clínica e temos visto coisas que não apenas não ajudam, como traumatizam ou, no mínimo, confundem os pacientes. Esperamos ter deixado claro que a dança e a psicoterapia por movimento são coisas distintas: a primeira pode ser compreendida na área da educação, das artes e da cultura, mas só a última é da área clínica, com uma formação específica e distinta⁵. No entanto, alguma coisa se pode aproveitar para pensarmos a dança num sentido mais alargado.

Retiremos, dos parágrafos anteriores, o que nos interessa para este artigo – a ideia de que o movimento vem do universo interno de cada um, moldado por emoções que reverberam nos outros em redor, que é um acontecimento num AQUI e AGORA específico de uma relação com o mundo ou outras pessoas. É um fenómeno. E é um *fenómeno relacional*. Esse entendimento pode ajudar a conceber o ensino da dança ou, a sua prática, como algo que não apenas prepara para um bom domínio de posturas e gestos, que não apenas valoriza o aspeto exterior da *performance*, mas como uma oportunidade de promover no sujeito inteligência cinética, expressiva e emocional, além de desenvolver competências relacionais. Não querendo enveredar pela temática sobre o ensino da dança nas nossas escolas, sobre o *currículo* ou a formação de professores, preferimos desenvolver o argumento em torno da ideia de corpo em movimento ou *corpo animado* (capaz de movimento espontâneo e intencional), conceito caro a Maxine Sheets-Johnstone (1930-), autora que convocamos por ser uma coreógrafa, filósofa, professora universitária que, enraizada em referências da fenomenologia e da biologia, tem desenvolvido reflexão sobre o *movimento enquanto dimensão cinética-afetiva do sujeito*.

Antes de avançarmos convém refletir sobre os termos usados – sempre que se falar de movimento, serão usadas palavras como cinestesia/quinesia, cinestético/quinesístico ou cinético/quínético⁶. O que é muito diferente de falar de fisicalidade ou mesmo de

⁵ Para saber em que consiste a formação em *Dance Movement Therapy/Psychotherapy*, profissão regulada na Europa, consultar o site da AEDMT (Associação Europeia de Dança Movimento Terapia) - <https://eadmt.com/education/training-standards-criteria>

⁶ A etimologia destas palavras é grega, mas chegaram ao português já integradas no latim, onde eram pronunciadas de duas maneiras, pelo que deram origem a duas fonologias e escritas, ambas corretas – tanto se pode dizer *cinético* ou *quinético*, como se pode dizer *cinestético* e *quinesístico*. Os dois vocábulos, cinético e cinestético, têm a mesma raiz etimológica, *cine*, que significa movimento e deu origem à palavra cinema (imagens em movimento), pelo que a autora prefere, neste trabalho, manter a familiaridade fonológica e escrever sempre *cinético* e *cinestético* em vez de *quinético* e *quinesístico*, ainda que estas sejam igualmente válidas e mais próximas do inglês, onde se escreve *kinetic* e *kinesthetic*. Sendo a palavra

motricidade. A visão sobre o corpo e o movimento está patente nos nomes que se têm usado no ensino do movimento nos espaços escolares – entre “educação física” e “motricidade” ou “movimento expressivo” subentendem-se distintos modos de perceber. Estas palavras trazem atrás de si um manto de percepção sobre o mundo, o corpo humano, o movimento. “Educação física” remete-nos para grandes grupos de ginástica sueca, em que o corpo humano era uma peça na totalidade de uma engrenagem, diluía-se no conjunto dos ginastas sendo, ele também, uma máquina que deveria funcionar bem, de modo quase mecânico – esticar, fletir, exercer força. O conceito de “motricidade” vem trazer mais fluidez, altera a percepção mecanicista e quase estática para trazer a noção de que o movimento está para lá da mecânica das articulações, músculos e tendões, passando a ter uma compreensão mais global e integrada do corpo em movimento, a que um outro conceito, o de “movimento expressivo” virá introduzir e reforçar uma tonalidade pessoal, uma imagética. A educação absorveu tudo isto e acumula ainda estas diversas camadas de significados, pelo que é importante explicitarmos os termos usados e a perspetiva que adotamos, pois na verdade falamos de coisas muito diferentes ao falarmos em *dança*, *movimento*, *motricidade*, *expressão corporal*, ou outras, sem nos darmos conta do seu peso ideológico, das suas visões específicas de pessoa e mundo, ligadas, implicitamente, a um certo modo de conceber a sociedade.

Podemos apreender, através de expressões como “ginástica sueca” e “improvisação por movimento”, toda uma história do século XX - seja na percepção do corpo e do movimento, seja na determinação de modos de organização da vida social, com mais ou menos hierarquia, ordem e previsibilidade, seja nas expectativas sobre o comportamento dos indivíduos, em relação a disciplina *versus* espontaneidade ou modos específicos de interação em grupo. Podemos fazer o exercício de pensar o século passado à luz de imagens de grandes grupos movendo-se. Comparemos, por exemplo, ginásios ou estádios cheios de ginastas, bem disciplinados e coordenados, com movimentos diretos e rígidos, como se vê em filmes e imagens de início do século e comparemo-las com imagens e vídeos de *flash mobs* em ruas e centros comerciais, com movimentos mais soltos, menos controlados e mais flexíveis, de final de século. O que nos dizem sobre certos modos de pensar o corpo, individual e coletivo? Ou poderíamos, ainda, comparar os primeiros com as danças circulares e “eco-dance happenings”. Estas comparações permitiriam refletir sobre as diferenças e semelhanças destes grupos e poderiam levar a pensar sobre que ideias implícitas os enquadraram, o que nos dizem sobre as mentalidades, os valores e as expectativas sociais que sustentam estas diversas práticas.

Pensar-se o corpo e o movimento implica pensar-se o próprio ser humano e isso implica, mesmo que não nos demos conta, adotar uma posição filosófica e política. Daí a necessidade de darmos um passo atrás e pensarmos no que estamos a dizer – como surgiram certos termos, em que contexto, com que objetivos, de que maneira determina o que se espera de mim e dos outros. A disciplina e o rigor da ginástica sueca determinam expectativas de um comportamento “certo” e “perfeito”, distinto das “atividades rítmicas expressivas”, que agora temos nos *curricula* escolares. Mas não basta mudar os termos, há que mudar a própria conceção do que é ser-se um corpo em movimento. Há que continuar a formar professores e educadores comunitários, que sejam capazes de entender o que fazer, quando e porque fazer, pois não se trata de descartar o que anteriormente se fazia, mas de integrar e progredir, fornecendo, aos novos educadores e professores, ferramentas para variadas abordagens.

cinesis equivalente a movimento, *re cinético* é a qualidade de tudo o que se move e *cinestesia*, bem como o correspondente adjetivo, *cinestésico*, implica tudo o que é relativo ao conhecimento do próprio corpo através dos sentidos e do movimento.

Com os avanços das neurociências, nomeadamente das neurociências afetivas, outros entendimentos sobre o corpo nos desafiam novamente, desta vez não apenas ligados ao movimento, mas interligando *corpo, movimento, emoções e comunicação interpessoal*. Uma área fascinante. Da fenomenologia ganhámos, com Merleau-Ponty, a noção de *corpo vivo*, para o distinguir do corpo fisiológico, o que se alargou para a ideia de *corpo animado*, de Sheets-Johnstone, cujo pensamento radica em Husserl, autor que já problematizara questões sobre movimento e cinestesia. Estas perceções filosóficas podem agora ser melhor entendidas com os contributos das neurociências, nomeadamente a ideia de que o movimento é subjetivo e relacional, pelo que as experiências cinético-afetivas e cinestésicas são centrais, tanto na constituição dos sujeitos como das suas vivências intersubjetivas. Percebe-se que esta perspetiva influenciará outros modos de entender, não apenas a expressividade, a dança ou a *performance*, mas também as relações interpessoais, pelo que convirá aprofundá-las.

Panksepp (2004) e Solms (2015, 2020), tal como Damásio (1999, 2001, 2020), são neurocientistas cujos estudos pioneiros sobre as emoções confirmam a relação entre movimento, perceção e emoção. Esta é também ideia central do pensamento de Sheets-Johnstone, de quem se destaca a afirmação, em sintonia com os estudos dos neurocientistas já mencionados - *Emotions are a fluid bodily phenomenologically thing that move through us and move us to move*⁷ (Sheets-Johnstone, citada por Eichhorn, 2016, p. 111)⁸.

Cinestesia afetiva – dinâmicas de movimento e dinâmicas de afetividade

Façamos um breve ponto da situação. Pensando sobre o que se pode entender por dança, foi proposto que se considere a possibilidade de entender as danças, ou as práticas de movimento, em função de dois modos de entender a dança - i) a *Tékhne*, enquanto produção, um fazer-aparecer técnico ou mestria do corpo em movimento; ii) a *Poíesis*, enquanto expressão estética, imagética, expressiva. O ideal será combinar ambas, mas há que ter em conta a personalidade de bailarinos e coreógrafos e do que se pretende com cada *performance*. Não há relação de hierarquia ou de valor entre *tékhne* e *poíesis*. Devem ser entendidas de acordo com o estilo individual, as competências e preferências de cada um e como o próprio contexto sócio-cultural, pois há épocas que dão mais realce a um ou outro aspeto. Não são conceitos absolutos, são apenas chaves para se entender o corpo em movimento e todos nós podemos evocar dançarinos mais capazes de um grande domínio técnico e pouca “expressividade *poiética*” ou vice-versa. Esta proposta de se pensar a dança numa perspetiva de *Tékhne* e/ou *Poíesis*, foi depois enriquecida, quando avançámos para mais um conceito, o de *dança relacional*.

A ideia de *dança relacional* vem complementar esta polaridade entre *Tékhne* e *Poíesis*, pois introduz o Outro na dança. *Tékhne* e *Poíesis* são produtos de um pensamento sobre dança baseado na lógica aristotélico-cartesiana. São termos que dizem respeito apenas a um sujeito, na sua relação com o seu corpo e o seu movimento, a sua mestria ou o seu imaginário. Este modo de pensar a dança, moldado numa visão cartesiana e newtoniana do espaço, contém sempre uma conceção solipsista do sujeito, ou seja, há um isolamento das vivências individuais e da expressão corporal, que são entendidas apenas em relação a um indivíduo, compreendido como um universo subjetivo fechado, ideia dominante no

⁷ Tradução da autora: “as emoções são uma coisa fluida e fenomenologicamente corporal que se move através de nós e que nos move a mover-nos”. ⁷ (Sheets-Johnstone, citada por Eichhorn, 2016, p. 111).

⁸ Frase de Maxine Sheets-Johnstone em entrevista concedida a Eichhorn (2016, p. 101).

cartesianismo e que hoje se questiona, mais à luz de novos sobre conhecimentos sobre processos relacionais, intersubjetivos.

Em nossa opinião, os conceitos *tékhne* e *poíesis*, ainda que tenham ajudado a pensar as artes durante muito tempo, dentro de uma tradição aristotélica, não são suficientes para dar conta de processos intersubjetivos, seja na experiência de quem dança, seja de quem, observando, também participa na dança. Estas duas perspectivas, com raízes históricas, transmitem uma visão historicamente datada, que não tem em conta conhecimentos científicos recentes, nomeadamente os contributos da física quântica, com a sua proposta de um espaço que não é absoluto, mas relativo. O que coincide com a ideia que o espaço não é algo que exista exterior ao sujeito, sendo antes criado pelo próprio corpo em movimento, em que cada dança cria o seu próprio tempo e espaço. Hoje sabe-se que nos movemos e somos movidos ao mesmo tempo, de que o sujeito não habita em cápsulas fechadas, animado por emoções estanques, pelo contrário, as emoções são fluxos que o percorrem e afetam outros em seu redor, o mesmo acontecendo aos seus movimentos, que dão conta da sua emotividade através de dinâmicas de movimento. Introduzimos o conceito de dança relacional, um conceito recente na área da Psicoterapia por Dança e Movimento⁹, alicerçado na corrente da Psicanálise Relacional¹⁰. Ainda que sem entrar pela área das terapias, optámos por utilizar aqui o termo, neste exercício de pensamento sobre dança, pois há que evoluir e integrar, não podemos continuar a falar de dança sem acompanhar os conhecimentos do nosso tempo. Não vamos desenvolver a ideia de *dança relacional* em relação a outros contextos ou outros autores, bastando usá-lo aqui como complemento de *tékhne* e *poíesis*, as duas outras abordagens discursivas e valorativas sobre a prática da dança.

Poderíamos desenvolver o conceito de *dança relacional* recorrendo a outros autores, mas escolhemos, neste artigo, ter como referência o pensamento de Sheets-Johnstone que sustenta, ao longo da sua densa obra, um pensamento riquíssimo sobre o *corpo animado*, na sua dimensão cinético e afetiva. Propomos um entendimento do movimento que não seja apenas, como numa definição tradicional, “a deslocação de um corpo de um lado para outro”¹¹ e questiona a perspectiva motórica, chegando mesmo a criticar o que chama, quase ironicamente, de “motorologists”, ou motorólogos, os que enfatizavam o comportamento e o movimento humano em termos de ações motóricas, mecanicistas, descrevendo as funções de músculos e articulações como se assim fosse possível entender o movimento e a dança, perdendo a dimensão da experiência cinética e proprioceptiva¹². Concilia filosofia com estudos de biologia, pelo que frequentemente evoca Darwin e o seu livro *The Expression on Emotions in Man and Animals* (1872), para afirmar que

⁹ A título de exemplo, consultar o texto *Relational Dance Movement Psychotherapy. An new old idea* (Lykou, 2017).

¹⁰ A psicanálise relacional, que tem como um dos seus representantes Stephen Mitchell, constitui uma nova corrente dentro da psicanálise, com especificidades que não cabe aqui desenvolver, sendo apenas de referir que valoriza a relação e a intersubjetividade de um modo distinto das correntes de psicanálise que se centram no conceito de libido.

¹¹ “Movement is not a change in position, for movement has no position. Only objects have positions and, when they move, they change position. *Movement is the change itself, the dynamic happening* (itálico nosso) and needs to be phenomenologically analysed and properly understood as such” (Sheet-Johnstone, 2010, p. 121).

¹² “Motorology talk deflects us from the realities the realities of kinesthesia and proprioception no less than embodiment talk; that is, it too deflects us from the dynamics of movement itself and of the cognitional and affective dynamics of movement itself and of the cognitional and affective dynamics the constitute the synergies of meaningful movement that informs the live of animate beings. Motors, after all, do not have feelings; they are incapable of affectivity. By the same token, they lack agency. [...] Kinesthesia and proprioception are foundational aspects of animation and as such require straightforward analysis and study in their own right” (Sheets-Johnstone, 2012, p. 122).

somos *morfologias-em-moção*, mas sublinha que a abordagem meramente fisiológica ao processo de movimento deixaria de lado toda uma dimensão intencional, expressiva e afetiva.

O que importa, na sua opinião, é que o movimento de homens e animais surge do seu *envolvimento* no mundo e que as motivações em busca de bem-estar e de garantia de sobrevivência, provocam sinergias de movimentos significativos. Não seria possível encontrar o sentido desses movimentos intencionais, afetivamente motivados, através de mera análise de ações musculares. Deste modo, Sheets-Johnstone tem uma densa obra teórica sustentando a dimensão fenomenológica do movimento, que ela considera ser resultado de um *corpo cinético/tátil e cinestésico*. Resultado do diálogo de um corpo através de experiências cinéticas, tácteis e cinestésicas com o mundo, de interações internas e externas consigo mesmo e com outros, o movimento de cada um está sempre marcado pela própria personalidade e estilo de quem o produz, está impregnado de dinâmica própria. Chama-se dinâmica de movimento ao conjunto de traços que movimento que resultam da mestria e da personalidade de quem os executa, sendo este um conceito já presente no sistema de Rudolf von Laban. A dinâmica de movimento mais completa combina os traços básicos em atitudes e drives, com os quais é possível elaborar perfis de movimento mais completos, tornam mais evidente a conexão entre a execução de um movimento e o mundo interno de um sujeito.

O nosso modo de agir e de habitar no mundo tem impressas “marcas cinéticas” das nossas vivências internas, das primeiras relações com outros. Esse é o nosso perfil de movimento, cristalização de interações prévias com outros, as quais ficaram impressas numa certa linguagem de movimento que nos é própria. Dessas experiências iniciais, criamos um registo próprio, ou seja, um conjunto de dinâmicas de movimento que nos são próprias. Por exemplo, alguns de nós preferem sempre movimentos diretos, rígidos e lentos, outros preferem movimento flexíveis, indiretos, leves, ou o contrário. Tais preferências resultam sobretudo das interações somato-cinético-afetivas durante a primeira infância, ainda que possam evoluir com outras experiências relacionais ao longo da vida.

Esses traços cinéticos, chamados dinâmicas/qualidades de movimento, foram bem sistematizados por Laban e, atualmente, constituem o objeto de estudo de sistemas de observação, análise e notação de movimento. É a isto que Sheets-Johnstone se refere como dinâmicas de movimento. Sendo dançarina e coreógrafa, não apenas conhece bem as qualidades/dinâmicas de movimento propostas por Laban, de peso/energia, tempo, espaço e fluidez, mas também avançou com uma nova terminologia para falar dessas dinâmicas, cujo entendimento amplia, trazendo a sua própria formulação – linearidade, espacialidade, temporalidade, intensidade e intencionalidade. *Movement does not simply occur in space and in time; movement creates its own space, time and force, and it is precisely the creation of its own space-time-force that gives any movement its distinctive qualitative character*” (Sheets-Johnstone 2010, p.121)¹³. Tanto o Tempo como o Espaço devem ser aqui entendidos como dinâmicas cinéticas, ou seja, como qualidades internas do próprio movimento, revelando o universo interno do sujeito que o produz.

O movimento, através da sua dinâmica cinética - conforme é mais ou menos leve, pesado, direto ou rápido -, expressa as experiências emocionais e as vivências interpessoais de cada um¹⁴. Compreende-se que se considere um paralelismo entre o

¹³ “O Movimento não acontece simplesmente no espaço e no tempo; o movimento cria o seu próprio espaço, tempo e força, e é precisamente a criação do seu próprio espaço-tempo-força que dá a qualquer movimento o seu carácter distinto” (Sheets-Johnstone, 2010, p. 121).

¹⁴ Aconselha-se a consulta dos trabalhos de Rudolf Laban e de Judith Kestenberg, para quem tenha interesse em informar-se sobre esta área.

movimento e as emoções de quem o executa, percebidas, pressentidas, quase adivinhadas pelo *modo como* se move. É por isto que Sheets-Johnstone, na esteira de Laban ou Kestenberg, por exemplo, faz corresponder dinâmicas afetivas a dinâmicas cinéticas e é precisamente, neste passo, que assentamos os alicerces da nossa argumentação de que o movimento, ou a dança, é também relacional. Esse paralelismo percebe-se bem, ao vermos que há uma correspondência entre uma certa emoção e a sua expressão corporal e cinética. Por exemplo, consideremos o medo e a alegria, com a sua dinâmica afetiva específica, que implica dilatação ou contração da pupila, a contração ou relaxamento de certos músculos faciais, um determinado ritmo de batimento cardíaco. A essas dinâmicas afetivas corresponde um determinado perfil de movimento ou expressão cinética, com dinâmicas de movimento que serão, dentro do possível, congruentes, com as dinâmicas afetivas específicas de medo ou alegria. É isto que pretendemos afirmar, ao dizermos que há um paralelismo entre dinâmicas afetivas e cinéticas, as quais, são normalmente congruentes, ou seja, correspondem àquilo que é mais natural acontecer. Quando não há congruência, ou há um desajuste no modo como alguém se exprime a nível corporal e emocional, podemos perguntar o que se passa e essa não congruência pode ser uma pista para as várias possibilidades de intervenção em Psicoterapia por Dança e Movimento, ajudando a resolver conflitos internos que se adivinham nessa não congruência entre manifestações cinéticas e emocionais. Sem avançar por esta área, percebe-se, para o desenrolar do nosso raciocínio, que o universo interno e subjetivo de cada um pode ser, de certa maneira, acessível pelo seu perfil de movimento, o seu modo particular de habitar o corpo em movimento, de se relacionar com o Tempo e o Espaço e de usar, ou não, o potencial das qualidades desse movimento.

Todos somos dotados da capacidade cinético/tátil e cinestésica de entender o movimento do Outro, porque o nosso corpo experiencia o movimento do mesmo modo, dinamicamente. Reconhecemos, nos outros, dinâmicas de movimento que aprendemos a fazer corresponder a determinados estados afetivos. Sabemos que o Outro nos inspira medo e que convém evitar ou que inspira confiança e nos podemos aproximar. Aproximar e afastar pode estar relacionado com confiança ou medo, pelo que se percebe que a um movimento corresponde uma emoção ou atitude emocional. Na relação com os outros percebemos essas mensagens cinéticas pelas dinâmicas de movimento, as quais, por sua vez, motivam em nós pré-attitudes, com proto dinâmicas cinéticas e afetivas (por exemplo, uma predisposição para fugir ou para nos aproximarmos), registadas no nosso corpo em termos e qualidade de movimento e, ao mesmo tempo, pelas emoções que ressoam¹⁵ em nós.

Os acontecimentos emocionais são fenómenos cinéticos-corporais, parte do diálogo relacional e intersubjetivo com os outros. A vantagem social das emoções é que nos dão mais competência para “ler” os outros e interagir socialmente. Há uma interligação entre vida emocional e movimento como interação relacional. Há uma dança relacional através das trocas comunicacionais, cinéticas e afetivas, com os outros. Mover-se é *envolver-se* com o mundo e os outros. Para Sheets-Johnstone há um paralelismo entre dinâmicas afetivas e cinéticas e é a capacidade de as “ler” e reagir/mover-me adequadamente, que

¹⁵ Os neurónios-espelho, descobertos por Gallese, vieram comprovar que, no nosso corpo se ativam os circuitos neuronais correspondentes àqueles que estão ativados no movimento de uma outra pessoa que estamos a observar. O que significa que somos afetados somaticamente, a nível neurológico, pela observação de outros corpos em movimento; as ações dos outros têm impacto no nosso próprio corpo, uma vez que as está a reproduzir em termos neurológicos. Admitindo que os movimentos de outro podem remeter para determinadas emoções, ou uma atitude emocional, pensa-se que isso acontece através dos neurónios-espelho que em nós se ativam, possibilitando-nos entrar em sintonia com as emoções ou estado emocional de outra pessoa. Logo, através de movimento, das nossas ações, estamos interligados, movemos e somos movidos, isto é, co-movidos.

nos torna um sujeito social e relacionalmente competente, isto é, capaz de nos envolvermos de modo adequado e emocionalmente enriquecedor – *what is affective is kinetic or potentially kinetic, what is kinetic is affective or potentially affective*¹⁶ (Sheets-Johnstone, 1999b, p. 271). Quando uma emoção nos surge ou “acontece” provoca uma resposta, que idealmente, será congruente com as dinâmicas em causa, ou seja, os dois modos de experiência, seja afetivo, seja cinético, formam uma unidade:

When it moves us, we move in ways qualitatively congruent with the way(s) we are moved to move; spatial, temporal, and energetic qualities of our movement carry us forward in an on going kinetic form that is dynamically congruent with the form of our outgoing feelings. Unified in a single dynamics, the two modes of experience happen at once; simultaneity of affect and movement is made possible by a shared dynamics. (Sheets-Johnstone, 1999b, p. 270)¹⁷

Como seres humanos, temos competências de interação com os outros porque podemos descodificar, de modo simples, não verbal e quase imediato, as comunicações em movimento, que vamos recebendo dos outros, as quais são comunicações, ao mesmo tempo, cinéticas e afetivas. Somos mais humanos e envolvemo-nos mais intensamente com os outros porque o nosso corpo, sendo cinestésico e cinético-afetivo, nos possibilita, antes da linguagem e para lá dela, um modo de *com vivência* e de modalidades de diálogos não verbais que clarificam, enriquecem e aprofundam a nossa vida coletiva, a qual acontece muito para lá do que é explicitamente dito. Deste ponto de vista mais abrangente, é possível entender o movimento e a dança numa perspectiva relacional. A nossa vida social pode ser entendida como uma dança de aproximação e afastamento em relação a outros. Seria desejável que espaços educativos e sócio-comunitários pudessem promover, cada vez mais, experiências de interação não verbal, criativas e lúdicas, de modo a apuramos as nossas competências relacionais.

Conclusão

Neste trabalho desenvolvemos uma reflexão sobre o movimento em geral e a dança em particular. Partimos de dois modos de entender a dança, como *tékhne* e como *poiesis* e complementámo-los com a ideia de *dança relacional*, fundamentada no trabalho de Maxine Sheets-Johnstone. Desta autora destacámos a ideia de um corpo cinético-tátil e cinestésico, animado de movimento com dinâmicas específicas a que correspondem afetos específicos. As dinâmicas afetivas e cinéticas podem coincidir numa unidade congruente, o que nos permite aceder, através do movimento, a universos afetivos de outrem e estabelecer relações, também de modo cinético e afetivo. Mover-se é ser movido e mover-se com o outro abre a possibilidade de sermos afetados, isto é, co-movidos e de nos enriquecermos como sujeitos, através destas trocas. Uma vez que o modo de estar no mundo tem uma sólida componente somática, cinética e relacional, pode concluir-se que: i) a própria formação de professores e educadores ganharia em incluir os contributos

¹⁶ Tradução da autora: “O que é afetivo é cinético ou potencialmente cinético, o que é cinético é afetivo ou potencialmente afetivo” (Sheets-Johnstone, 1999b, p. 271).

¹⁷ Tradução da autora: “Quando isso nos move [uma emoção] nós movemo-nos em modos qualitativamente congruentes com o(s) modo(s) pelos quais somos movidos a mover-nos; as qualidades espaciais, cinéticas e energéticas do nosso movimento fazem-nos avançar numa forma cinética em processo que é dinamicamente congruente com a forma das nossas emoções em processo. Unidos numa única dinâmica, estes dois modos de experiência acontecem ao mesmo tempo; a simultaneidade de afeto e movimento é possível por uma dinâmica partilhada.” (Sheets-Johnstone, 1999b, p. 270).

recentes de áreas de saber como as neurociências e os sistemas de análise de movimento, que ajudam a entender processos intercorporais e intersubjetivos e que ii) a valorização desta ideias poderia ajudar a desenvolver competências expressivas, comunicacionais e relacionais, quer no ensino artístico da dança, quer na educação da infância ou mesmo nas intervenções em dança comunitária.

Referências

- Bråten, S. (2007). *On Being Moved – From Mirror Neurons to Empathy*. John Benjamin Publishing Company.
- Castro, M.A. (s.d.). *A poética da poíesis como questão* (Ensaio não publicado). <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis>.
- Damáσιο, A. (1999). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Publicações Europa-América.
- Damáσιο, A. (2001). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Publicações Europa-América.
- Damáσιο, A. (2020). *Sentir & Saber – A Caminho da Consciência*. Círculo dos Leitores.
- Eichhorn, N. (2016). The Psychopathology of Disembodiment and Reconnection through Enactment. A Conversation with Maxine Sheets-Johnstone, PhD. In *Somatic Psychotherapy Today*, 6(1) 98-101. <https://03c522.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2016/02/volume-6-number-1-winter-2016.pdf>
- Ferrari, P. & Gallese, V. (2007). *Mirror neurons and intersubjectivity*. *On Being Moved: From Mirror Neurons to Empathy*. 68.10.1075/aicr.68.08fer.
- Gallese, V. (2006). Intentional attunement: A Neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. In *Brain Research*, 1079 (1) 15-24.
- Heidegger, M. (1967). *A proveniência da arte e a destinação do pensamento*. <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Techn%C3%A9>
- Heidegger, M. (2001). Construir, habitar, pensar. In *Ensaio e conferências. Vozes*, (pp. 138-139). <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis>
- Koch, S., Fuchs, T., Summa, M. & Muller, C. (2012). *Body Memory, Metaphor and Movement*. John Benjamin Publishing Company.
- Lykou, S. (2017). Relational dance movement psychotherapy: A new old idea. In H. Payne (Ed.). *Essentials of dance movement psychotherapy: International perspectives on theory, research, and practice* (pp. 21–34). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Merleau-Ponty, M. (2020). *Fenomenologia da Percepção*. Editora Martins Fontes.
- Panksepp J. (2004). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press.
- Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind: Towards a Neurobiology of Interpersonal Experience*. Guilford Press.
- Schore, A. N. (1999). *Affect Regulation and the Origin of the Self: The Neurobiology of Emotional Development*. Psychology Press.
- Sheets-Johnstone, M. (1984). *The roots of thinking*. Temple University Press.
- Sheets-Johnstone, M. (1999a). *The primacy of Movement*. John Benjamins.
- Sheets-Johnstone M. (1999b). Emotion and movement. A beginning empirical-phenomenological analysis of their relationship. *Journal of Consciousness Studies*, (6), 259-277.
- Sheets-Johnstone, M. (2010). Kinesthetic Experience: understanding movement

- inside and out. *Body, Movement and Dance. Psychotherapy London: An International Journal for Theory, Research, and Practice*, 5(2), 111-127. Taylor and Francis.
- Sheets-Johnstone, M. (2018). Why Kinesthesia, Tactility and Affectivity Matter: critical and Constructive Perspectives (pp. 01-29). *Journals.sagepub/come/bod*. DOI: 10.1177/1357034X18780982
- Sheets-Johnstone, M. (2019). Kinesthesia: An extended critical overview and a beginning phenomenology of learning. *Cont Philos Rev* 52, 143–169. <https://doi.org/10.1007/s11007-018-09460-7>
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal world of the infant*. Basic Books.
- Stern, D. (2006). *O Momento Presente - na psicoterapia e na vida de todos os dias*. Climepsi.
- Solms, M. (2015). *The Feeling Brain*. Karnac.
- Solms, M. (2020). *The Hidden Spring: a journey to the source of consciousness*. W.W. Norton & Company.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch E. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.



2.

O Corpo entre o Simulacro e a Vida

Cláudia Marisa OLIVEIRA

Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (ISUP)
Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE)
claudiamarisa@esmae.ipp.pt

Resumo: Com este texto, pretendemos refletir o corpo no seu valor estético e suas consequentes implicações na criação artística. Isto partindo do pressuposto que o corpo, quando organiza o seu movimento de uma forma estruturada, é pensamento, e este pode ser denominado de linguagem artística. A criação artística contemporânea, transformou-se num estereótipo de idealização estética transversal a todos discursos performativos. A representação já não se pauta pelo conceito da Beleza mas, antes, pela ilusão da metamorfose e do enigma. Os novos símbolos da elaboração artística buscam as imagens do corpo social/quotidiano. A contaminação é assumida: Os laboratórios de criação artística alimentam-se das imagens do social, sendo o Corpo o elemento estruturante desta nova corporeidade estética.

Palavras-chave: estética, dramaturgia do corpo, sociologia do corpo, análise de espetáculo

***Abstract:** This paper aims to analyse the aesthetical images of the body in everyday life and its implications in artistic performing. Performing arts has become a stereotype of the aesthetic idealization. The representation of the Body more than being the reflex of the conventional aesthetical concept of Beauty, seeks the illusion of a permanent metamorphosis. Thus, Performance Art takes on the scenic body as an artistic language, with its inherent implications on everyday life. The new symbol of artistic elaboration seeks images of the social body in everyday actions as matter for performance. This influence is taken on: The artistic laboratories feed the images to the social body images and vice versa. In this process, embodiment is the structuring element of this new aesthetic behaviour.*

Keywords: aesthetics, dramaturgy of the body, sociology of the body, performance analysis

Para uma análise do Corpo nas Artes Cénicas

Este texto pretende ser uma reflexão sobre a função do Corpo, enquanto dispositivo artístico, numa sociedade em que a realidade é cada vez mais mediatizada e os espaços relacionais teatralizados. Importa, pois, questionarmos qual o espaço que o fenómeno performativo pode ocupar numa sociedade do/de espetáculo, e em que sentido a representação do corpo se constrói como lugar de comunicação e de imaginário. As artes cénicas, enquanto fenómeno espetacular, não são de fácil definição ou localização, sendo a representação hoje entendida em sentido lato. O espetáculo passa, então, a ser um modo de comportamento, uma aproximação à experiência. É aceite que o desenvolvimento da

criação artística está diretamente relacionado com o desenvolvimento cultural, social, político, económico, técnico. Desta feita, a arte apresenta uma destilação de inúmeras visões do mundo e cosmologias, com implicações conceptuais e epistemológicas. Atualmente, cria-se “no” e “para” um cenário em que: (i) o espaço divide o mundo em sujeitos observantes e observados; (ii) o tempo é percecionado como uma sucessão linear de momentos presentes; (iii) a racionalidade tecnológica põe a tónica na individualização; (iv) as palavras são vistas como signos para objetos materiais no mundo, observando-se uma desqualificação da linguagem e do seu valor semiótico. Assim sendo, e face a uma sociedade do/de espetáculo, em que a noção de representação cénica está cada vez mais presente e onde a importância do “corpo/ator social” vai crescendo, o “corpo/ator cénico” perde-se na força da encenação da vida quotidiana, sabendo que a representação já não se pode limitar a uma ilusão do real. O que se verifica, atualmente, é a perda do espetáculo enquanto retrato da vida, verificando-se paralelamente uma apropriação do espetáculo pela vida, patente na espetacularidade atribuída à vida social e ao ator social. Concludentemente, cada vez mais as esferas de investigação social se apropriam de terminologias ligadas ao discurso cénico, sendo o corpo o signo dominante nos discursos produzidos. Observamos, então, o fenómeno espetacular a (re)construir-se, questionando as suas formas e linguagens, sabendo de antemão que terá, inevitavelmente, de confrontar-se e aprender a lidar com uma sociedade espetacular, que explora realisticamente o quotidiano. Resultante deste paradigma, deparamo-nos com um cenário de um naturalismo excessivo e de um expressionismo levado ao limite. A realidade, a vida, tornou-se definitivamente em espetáculo; depois disto, a arte não pode mais proceder a uma *mimese* da vida. Neste sentido, o objetivo principal neste ensaio é discorrer sobre relação entre o corpo e a criação cénica, tendo em conta a crescente espetacularidade da vida social, que postula um “teatro da vida”, caracterizado por novos rituais de explosão e expulsão.

Perante a questão sobre que espetáculo para a sociedade atual, dever-se-á relembrar que o objetivo essencial da arte é comunicar. E questionar hoje (e sempre) a criação artística é procurar saber como a comunicação de sentidos inerente à representação é construída, e, ainda, saber como se multiplica em cada circunstância única, o fenómeno espetacular da sedução.

Corpos em Representação: o Simulacro e a Vida

As artes cénicas, enquanto obra cultural e artística, estruturam e exprimem, com profundidade, a consciência individual do artista em relação a uma determinada visão social do mundo. O fenómeno performativo é, então, um processo simbiótico que promove, como refere Goldmann (1971), a articulação entre o saber constituído e a experiência existencial. A tomada de consciência coletiva é, desta forma, catalisada pela consciência individual do criador. É neste sentido que M. Santos (1988) refere que o artista (produtor cultural) tem um papel importante na formação e expressão de uma consciência coletiva, enquanto sistema em ação na vida quotidiana e enquanto sistema em ação no campo específico da produção de bens simbólicos. O fenómeno performativo é, então, um processo coletivo que se constitui num tipo específico de sociação, inscrito num campo de práticas sociais que implicam um regime específico de recepção. Assim entendido, o fenómeno performativo é um espaço preenchido por uma multiplicidade de trajetórias cruzadas, de interesses expressivos e de poderes hierarquizados, sendo, por isso, pertinente o seu estudo, com o objetivo da apreensão do artístico enquanto dinâmica social, sem se perder o sentido da singularidade e da densidade subjetivas que comporta

qualquer processo criativo/artístico. É num quadro rápido de mudança social que surge a necessidade de compatibilizar funções que não se caracterizam por modelos previamente definidos. Este facto torna indispensável que, cada vez mais, as pessoas transitem entre vários papéis com diferentes implicações culturais. Como refere DiMaggio (1987), a capacidade de manipular símbolos culturais está mais alargada: por um lado, pelas exigências de uma sociedade altamente complexa que “obriga” a compatibilidade de funções díspares; por outro lado, pelo alargamento da educação formal que vem adquirindo cada vez mais importância sobre outros elementos tradicionais, como a família. Será nesta dinâmica de esbatimento e reafirmação de fronteiras que a praxis artística evolui. DiMaggio (1987) analisa este fenómeno através da expansão dos limites sociais que se deslocam de uma cultura de *status* (pertença de uma classe dominante e de elite) para sistemas e redes difusas (*networks* culturais), em que a pertença não se define tanto por grupos sociais ou familiares, mas mais pela capacidade de manipular e organizar símbolos culturais. Os *networks* culturais tornam-se cada vez mais importantes na organização da vida social, à medida que a organização do trabalho obriga o indivíduo a um maior número de papéis e, conseqüentemente, a um maior número de contactos humanos. Neste sentido, as artes ocupam uma posição privilegiada na construção de identidades. Os símbolos culturais (gostos estéticos) definem-se, assim, na interação social e intergrupala onde são validados e legitimados. Neste contexto, a arte torna-se a moeda comum cultural, servindo como base significativa para a interação pessoal e a mobilização coletiva, facilitando a comunicação. Quanto maior for a rede de relações sociais que um indivíduo vai construindo, maior é a variedade de referências culturais que tem de possuir, desenvolvendo “gostos” pelas mais variadas formas culturais. A esta pluralidade não é alheia uma crescente interação com o mercado económico, onde a produção cultural/artística se integra na produção de mercadorias que, em geral, respondem a necessidades de distribuição de um bem.

Aproximações ao sentido da arte

A reflexão em torno da produção e recepção da obra cultural é simultânea à estetização do quotidiano, que se vai configurando, principalmente após a década de 70 do século XX, através de uma ritualização de operações de produção e consumo. Neste “real estetizado”, o produto artístico/cultural adquire primazia enquanto elemento simbólico, estendendo os limites do comportamento social ao suscitar aspirações, exigências e objetivos novos, abrindo-se assim vias futuras, às quais são indissociáveis o peso dos *media* enquanto novos agentes de socialização e transmissão cultural. Esta realidade, aparentemente simples, traz implicações complexas sobre a dinâmica da percepção estética e da utilização da arte na sociedade contemporânea, gerando outros processos comunicacionais que se desenvolvem cada vez mais no espaço público. Luhman (1990), analisando o poder dos *media*, refere que estes, funcionando como dispositivos de mediação, adquirem uma força estética e retórica, sendo instituintes do espaço público onde se desenvolvem as ações e os discursos, promovendo, desta feita, a estetização difusa da sociedade contemporânea. É nesta estetização difusa, funcionando dentro da lógica do mercado, que submergem as produções artísticas. Será pertinente repensarmos, face a este novo contexto, as práticas artísticas e a arte que poderemos ter hoje. Com efeito, a contemporaneidade ao legitimar a dominação do espaço público, promoveu uma sociedade de diferenciação social (Luhman, 1982) em que cada campo luta pela sua legitimação, diferenciação e autonomização, operando em sistemas fechados de autorreflexão e autorreprodução. Nesta perspectiva, as práticas artísticas contemporâneas

passam, assim, a ter de estar disponíveis para uma nova realidade, em que as manifestações culturais e artísticas ganham novos sentidos, construídos através da constante abertura à comunicação que o artista deve ter com os seus receptores. A obra artística torna-se um bem de consumo com uma mais-valia determinada. Este fenómeno é indissociável da dissolução de uma comunidade estética de vanguarda artística, correspondendo ao fim da importância reconhecida do papel interventivo da arte, tanto do lado da criação como do lado da recepção. Na tentativa de colmatar esta situação, surgem inúmeras propostas de integrar o espectador na obra, que oscilam entre uma hiperespetaculariedade e um *voyerismo* exarcebado.

Corpo e Imagem: Singularidade e Visibilidade

Sabemo-nos habitantes de uma sociedade de consumo e de simulacro, em que tudo se julga em arenas de aparência. Cada época constrói as suas armas secretas e a sua vulnerabilidade; a nossa assenta numa ideologia burguesa que transformou a arte em bem de consumo, sem antes ter tempo de a integrar na vida de todos os dias. Consequentemente, o corpo é, na atualidade, um objeto privilegiado de todo o tipo de discursos artísticos, sendo alvo de meta-discursos suportados por construções teóricas diversas. A vantagem desta panóplia de modelos de reflexão é a de poder oferecer, segundo as circunstâncias, modelos alternativos de interpretação. Estas múltiplas teorias, na sua base estruturante, procuram saber se as imagens do corpo se constroem a partir da arte, e com a sua ajuda, ou se será a própria arte que se contagia das representações do corpo quotidiano. Isto, partindo do pressuposto que o corpo humano sofre uma análise e uma recomposição contínuas no discurso artístico. No entanto, o que se verifica atualmente é a transformação das imagens do corpo em elementos já interpretados e reconhecidos que não têm nada de imprevisível, e perderam o valor do enigma. A produção contemporânea do estereótipo estético e a homogeneização cultural fizeram com que a ambivalência que caracteriza as imagens do corpo desaparecesse. Assim sendo, o corpo surge no discurso estético como demonstração de uma construção teórica validável. Desta forma, a representação precede já o ato da interpretação, dissipando a ambivalência, assim como fazendo desaparecer a heteronomia dos elementos socioculturais que estão na génese da conceptualização dos discursos sobre o corpo. A criação artística contemporânea, ao trabalhar em exaustão os estereótipos, acabou por impor uma ordem estética assente numa confusão semântica que cria a ilusão de um signo inacessível, como refere Baudrillard (1996). Neste sentido, anuncia-se o que parece ser o corpo contemporâneo: um corpo que se situa num plano de vida, energeticamente forte, mas virtualizado. Um corpo que atinge o máximo de virtuosismo técnico (arte, desporto, etc.) mas que não se reorganiza sobre os afetos e o sentido, relegando para segundo plano um corpo subjetivo e criador. Uma das características deste corpo é a perda da sua organicidade, surgindo em seu lugar o virtual; este virtual caracteriza-se, fundamentalmente, por não haver uma experiência do corpo. Desta feita, assiste-se a um empobrecimento da riqueza das sensações da experiência, uma vez que as multiplicidades das vivências intrapessoais, aparentemente, não se inscrevem nem no tempo, nem no corpo. No seguimento de Gillibert (1993) a questão que se levanta, ao analisarmos o corpo na cena contemporânea, é perceber se esse corpo comunicante se transformou numa linguagem do absoluto, remetida para um conceito do sagrado, ou numa linguagem estruturada, definindo-se, assim, uma alfabetização do corpo. Isto partindo do pressuposto que o corpo, quando organiza o seu movimento de uma forma estruturada e transmissora de um sentido, é, então, pensamento, e este pode ser denominado de linguagem artística.

Imagem e Representação

A cultura ocidental é dominada pelo imperativo do espelho: a consciência, enquanto autoanálise, é tomada como um espelho. Ou seja, o mundo social implica mecanismos reflexivos sustentados em imagens, ainda que, frequentemente, essas imagens se revelem negativas. O espelho pode, eventualmente, devolver-nos imagens menos interessantes, no entanto, e apesar de tudo, é a nossa capacidade de representar o que somos, e os outros, que atribui verosimilhança ao real. A imagem apresenta-se, então, como imperativo de inteligibilidade, e requisito para viver em sociedade. Neste sentido, a linguagem do corpo permite analisar a vida através de impulsos sensoriais e afetivos, resistindo, desta forma, à virtualidade do real. Assim entendido, o fenomenológico torna-se plena fruição estética. Se o facto de «ver viver» é na sua origem uma estética universalizante; atualmente, «ver viver» tornou-se uma prática que nos faz acreditar que a verdadeira fruição nos chega da ordem espetacular do mundo, alicerçada numa imagem cognitiva do real, mais do que na sua manifestação sensível. É neste sentido que Husserl (1992) fala de um «ego homem» condicionado por um corpo que percebe as coisas. Neste corpo podemos distinguir diferentes níveis: apreensão das sensações; condicionamentos da percepção do objeto pelo sistema psicológico humano; intersubjetividade. A análise de Husserl (1992) reabilita a noção de um corpo-órgão que se traduz em expressão do espírito. Para Husserl, o corpo é uma consciência sensitiva não concetualizada, a que Gil (2001) denomina de corpo paradoxal. Será neste jogo de forças entre corpo–emoção–pensamento que se revelam os princípios fundamentais dos sentidos do corpo. Com efeito, o corpo tem em si uma combinação infinita de possíveis, e não se limita, como observámos anteriormente, ao reflexo real que o espelho transmite, mas, pelo contrário, o seu desafio é jogar com as representações que o espelho permite. Este é o grande segredo do corpo em cena: ao exhibir-se face ao espelho que é o outro expõe-se, transformando-se em representação. A exibição estética do corpo tem como objetivo ser comunicação, permitindo, através da representação, uma reflexão intelectual sobre a ficção. Embora seja difícil separar a representação da realidade e a ficção do real, uma vez que ambas se regem pelas mesmas regras, há um aspeto a ter em atenção: enquanto o corpo no dia-a-dia é vivido em exibição, o corpo cénico é vivido em exposição. Neste sentido, a exposição é uma conquista dos possíveis do corpo, exacerbando ao limite todos os sentidos da sua representação. A estetização do corpo no quotidiano põe em cena um corpo quase sem expectativas, um corpo que apenas se preocupa em obter o olhar do acaso dos encontros entre si e o outro que passa. Esta cultura urbana é uma estética pública com o objetivo último de demonstrar que na vida quotidiana cabe uma multiplicidade de manifestações estéticas do corpo, que participam na idealização coletiva do prazer de ser espetáculo. Não há sociabilidade sem sedução e, por consequência, sem um reconhecimento do corpo (o meu e do outro) ser apercebido como objeto estético. Podemos, com Goffman (1974), afirmar que todas as maneiras que temos de representar o corpo traduzem a nossa forma de estar no mundo, como se o corpo fosse uma personagem autónoma ao serviço do sujeito que a habita. Quando se assume o corpo como entidade autónoma e objeto estético falamos, pois, de um paradoxo: o corpo é o sujeito e o objeto das nossas representações. Assim, comparar o corpo a um objeto artístico é a maneira mais fácil de o sublimar, sob o nome de categoria estética. As maneiras de estetizar o corpo na vida quotidiana são implicitamente determinadas pelos hábitos culturais adquiridos e pela percepção repetida das obras de arte. Por seu lado, serão as imagens dos corpos vividos no quotidiano de forma acidental que provocam interferências na representação do corpo no discurso artístico. Por conseguinte, as representações artísticas do corpo não apresentam um corpo isolado, mas antes uma visão do mundo, daí que falar do corpo como objeto de arte será sempre falar de

estereótipos, não para o demonstrar, mas antes para mostrar todas as contradições que existem na relação de tensão entre imagem e representação. Compete, pois, ao discurso artístico, transformar, de uma maneira inconsciente, as imagens do corpo em representação, de acordo com um princípio comum de idealização estética.

Considerações Finais: *Arte e Quotidiano, um possível diálogo estético*

Como referimos anteriormente, a fronteira que divide o real e a ficção é extraordinariamente ténue. Efetivamente, o real é um operador simbólico e a arte um objeto aberto a uma multiplicidade de sentidos e a usos diferentes (o que devemos ver; o que queremos ver). A verosimilhança encontra-se na produção real da ficção, sendo que o real-quotidiano passa a ser eleito como objeto transcendental e metafórico. Neste processo, o espectador é o grande responsável pela atribuição de legitimidade e sentido à obra. Em última instância, caberá a este a distinção entre ficção e real. A arte torna-se num documento polifónico, face a um mundo social saturado de imagens. E nem necessitamos de ter vivido, como refere A. Rodrigues (1994), basta-nos a aparência desse vivido, a imagem virtual na relação com o quotidiano. Face a este contexto, a arte liberta-se da função de ser simulacro de vida para ocupar um espaço de ilusão e imaginário onde se reinventa um novo humano sem que a metáfora esteja presente. Neste contexto, o corpo em cena passa a ser entendido como forma estética para recapturar um espaço de intervenção, insistindo-se na disjunção entre o real e a cena. O palco já não pretende ser reprodução e continuidade de um real. Referimo-nos a uma teatralidade fundada em signos que, por si só, promove uma concepção semiológica. Assistimos a uma nova forma de se pensar o fenómeno espetacular, que passa, como defende Barthes (1972), por uma relação entre a literalidade do texto e a materialidade cénica, em que a resolução do espetáculo não está na apresentação do real, mas, muitas vezes, na repetição do real, na tentativa de o dotar de novos sentidos ou, pelo menos, de o mostrar caricatural e absurdo. Este é um elemento crucial na produção de sentidos e atribuições ideológicas. À visão de um universo artístico, fruto de uma série de influências e resultante de uma concentração de imaginários, corresponde o ideal da busca do quotidiano pelo não-dito, através da desconstrução da vida. Esta «arte do quotidiano» surge em duas perspetivas: uma primeira que busca formalmente uma pesquisa artística a partir do quotidiano; uma outra que procura a transcrição desse quotidiano de forma linear como matéria-prima, não sujeita a metáfora. Assim, enquanto no primeiro caso estamos a falar de partir do quotidiano, e muitas vezes do individual, para se trabalhar sobre o global - a metáfora artística -; no segundo caso, permanecemos no discurso individualizado, que não pretende ter certezas, mas antes apresentar diferentes possíveis para a ação em causa, sem julgamentos, abrindo perspetivas de imaginário no espetador, convidando-o a tomar uma posição. Isto implica, igualmente, uma alteração na conceção artística. Os mecanismos diacrónicos de progressão na criação foram agora substituídos por mecanismos de progressão sincrónica de quadro. A ordem cronológica é desvalorizada em benefício de uma ordem lógica, passando-se de um sistema que imita a natureza para um sistema que reproduz o sistema de pensamento. A este espaço cénico corresponde também um outro olhar sobre a concepção das personagens. Para Sarrazac (2002), a personagem contemporânea é um ser simbólico desfigurado e, dramaturgicamente, desagregado. Neste sentido, o corpo separa-se da voz: enquanto a voz continua submersa no mundo da linguagem, o corpo desintegra-se num vazio e num caos dissonante, numa construção de subtexto que tenta o retorno biográfico numa perda progressiva de identidade. As personagens da contemporaneidade passam a ter como denominadores comuns: a somatização do corpo, a sombra e a

monstruosidade. São personagens que desgastam constantemente os seus corpos, que os levam ao limite da destruição. A confusão consciente entre corpo social, corpo pessoal e corpo de prazer é permanente; resta um corpo de ausência. Estamos perante uma humanidade vazia, representada num corpo em permanente ausência de si e de um outro, e em que os silêncios adquirem sentido cénico crescente. Este silêncio inscreve-se igualmente no corpo, não um silêncio que é feito de neutralidade física, mas feito de gestos e intenções que se inscrevem em aparente silêncio enquanto as palavras jorram ininterruptamente. O propósito é, agora, que o objeto artístico seja um espelho naturalista das relações interpessoais mais do que das narrativas espaço-temporais. Sair das narrativas do sujeito em interação social, para narrativas intersubjetivas e intrasubjetivas. Repete-se, então, os conceitos aristotélicos de *mimese* e *catarse*, não numa dimensão social, mas numa dimensão privada e biográfica. Neste sentido, o espetáculo deixa de tentar ser o porta-voz metafórico de uma esfera pública para se dirigir ao sujeito intrapessoal. O que é dito é a realidade do sujeito (criador) que parte da sua narrativa biográfica, não como realidade, mas como verosimilhança de uma qualquer verdade. Tradicionalmente, a representação cénica alicerçava-se nesse pensamento, acreditava-se que a relação entre pares era essencial para o entendimento da realidade. A partir do momento em que não se acredita mais nessa relação para o entendimento da realidade, abre-se espaço para a assunção da «persona» como materialidade de discurso artístico. Os conceitos de carácter, personagem, figura dramática, aos quais Hegel denominava de colisão dramática, disseminam-se. A dialética do conflito transfere-se do humano para o humano. O tempo passa a ter uma função ideológica e é, como já se afirmou, um tempo descontínuo permitindo novas formas de construção da realidade. Surge, então, uma nova conceção: o espetador deve ver o objeto artístico «como se fosse real»; o criador deve assumir o objeto artístico como «real ficcionável». Neste sentido, as artes cénicas deixaram de tentar ser simulacro da vida e passaram a convidar o espectador a participar na concretização do espetáculo, ou seja, a participar na teatralidade que, por excelência, será sempre jogo. Neste sentido, o espectador passou a ser incluído no processo de criação, assumindo o seu carácter ficcional. A teatralidade passou a ser entendida como forma estética para recapturar um espaço de intervenção, insistindo na disjunção entre o real e a cena, sendo que o palco já não pretende ser reprodução e continuidade de um real.

Referências

- Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Seuil.
- Baudrillard, J. (1996). *Le nouvel ordre esthétique*. Prétextes.
- DiMaggio, P. (1987). Classification in Art (pp. 440-455). *American Sociological Review*, Vol. 52, No. 4. (Aug., 1987).
- Gil, J. (2001). *Movimento Total. O corpo e a dança*. Relógio d'Água.
- Gillibert, J. (1993). *L'Acteur en création*. Presses Universitaires du Mirail.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Minuit.
- Goffman, E. (1993). *A apresentação do Eu na vida de todos os dias*. Relógio d'Água.
- Goldmann, L. (1971). *Structuralisme génétique et création littéraire*. Sciences Humaines et Philosophie.
- Husserl, E. (1992). *Conferências de Paris*. Edições 70.
- Luhman, N. (1982). *The differentiation of society*. Columbia University Press.
- Luhman, N. (1990). *The work of art and the self-reproduction of art. Essays on self-reference*. Columbia University Press.
- Rodrigues, A. (1994). *Comunicação e Cultura. A experiência cultural na era da*

informação. Presença.

Santos, M. (1988). Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas). *Análise Social*, Vol. XXIV, 101 e 102.

Sarrazac. J.P. (2002). *O Futuro do Drama*. Campo das Letras.

A arte da Dança e seu contexto profissional

Ana Lúcia TRINDADE

Universidade La Salle – UNILASALLE
trindadelig@gmail.com

Patrícia MANGAN

Universidade La Salle – UNILASALLE
patricia.mangan@unilasalle.edu.br

Resumo: As considerações levantadas acerca da profissão e do profissional bailarino(a) têm a finalidade de contextualização para estudo que, se presume, deverá apontar para configuração de alguns perfis identitários que estão se formando, sobretudo, com a diversificação em um contexto de globalização, no qual o aumento e a normatização de vínculos temporários e precários no mercado têm modificado a organização de trabalho e de produção na sociedade contemporânea. O estudo apresentado tem indicado que o(a) bailarino(a) é alvo de vínculos profissionais flexíveis e temporários. As companhias de dança profissionais, que antes proporcionavam condições estáveis de trabalho no Brasil, não escaparam às novas dinâmicas do mercado.

Palavras-chave: dança, bailarino(a), identidade profissional, profissão

***Abstract:** The considerations raised about the profession and the professional dancer, have the purpose of contextualization for study, which should be presumed, pointing to configuration of some identity profiles that are forming, particularly with the diversification in a context of globalization, in which the increase and the standardization of precarious and temporary bonds on the market has modified the organization of work and production in contemporary society. The study presented has indicated that the dancer is a target of occupational ties, flexible and temporary. Professional dance companies, which previously provided stable conditions to work in Brazil, they escaped to new market dynamics.*

***Keywords:** dance, dancer, professional identity, profession*

Este estudo tem como propósito contextualizar acerca da profissão do(a) bailarino(a) com intenção de iniciar investigação sobre sua atual identidade profissional. A pesquisa em andamento, da qual emerge este trabalho, procura a compreensão da identidade profissional do(a) bailarino(a) no Estado do Rio Grande do Sul, com ênfase em dois aspectos definidos: formação e atuação do profissional bailarino. Visamos neste artigo iniciar uma análise dos aspectos profissionais importantes para este projeto e para demais pesquisadores da temática.

Inicialmente, parecem-nos pertinentes esclarecimentos acerca de determinados termos como ocupação, ofício e profissão, sendo importante fazer uma ressalva sobre a oposição entre profissão e ofício, destacando como surge a noção de “superioridade” das

profissões. Por outro lado, também é interessante, para a análise da área da arte, o conceito de vocação.

Claude Dubar (2005) afirma que antes da multiplicação das universidades no século XIII, o trabalho era algo consagrado e todos os trabalhadores, sejam eles das artes liberais (artistas, intelectuais) ou das artes mecânicas (artesãos, trabalhadores manuais). A separação entre artes liberais e artes mecânicas ocorre com a expansão e fortalecimento das universidades, gerando uma oposição entre profissões. A profissão passa a ser associada ao espírito, ao intelectual, ao nobre (artes liberais) e o ofício surge associado à mão, braços, prático (artes mecânicas) (Angelin, 2010).

Encontram-se na teoria da sociologia da profissão (e/ou do trabalho) duas vertentes interessantes: autores que abordam o monopólio do conhecimento como essencial na profissionalização (Parsons, 1939; Hughes, 1958; Freidson, 1998) e outros que defendem o monopólio das práticas profissionais (Wilensky, 1964; Abbott, 1988; Schön, 2000). Portanto, para Parsons (1939), seguidor da vertente acadêmica, é atribuição das universidades o papel de legitimação e institucionalização do saber do profissional. Freidson (1998) define a profissionalização como um processo pelo qual uma ocupação organizada através da reivindicação de suas competências, da qualidade de seu trabalho e dos benefícios que com isso proporciona à sociedade, obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho e de controlar a formação e o acesso.

Por outro lado, Wilensky (1964), em sua vertente prática, afirma que para ser reconhecida uma profissão devem ser contemplados os seguintes pré-requisitos: controle sobre a formação, criação de uma associação profissional que defina as tarefas essenciais, que gerencie os conflitos internos e os conflitos com outros grupos que desenvolvam atividades semelhantes, proteção legal e definição de código de ética.

Entretanto Freidson (1998) nos apresenta outro ponto de vista. Segundo ele, “qualquer que seja a forma de definir “profissão” ela é, antes de tudo e principalmente, um tipo específico de trabalho especializado” (Freidson, op.cit., p. 2). Algumas atividades não são reconhecidas como trabalho, algumas vezes, porque não são formalmente recompensadas, outras, porque não são realizadas em tempo integral. Em outras ocasiões são atividades pagas e realizadas em tempo integral, mas informalmente, como economia paralela. Freidson esclarece que,

[...] o restante desse amplo universo de trabalho é composto de ocupações e ofícios desempenhados na economia reconhecida oficialmente. É aí que encontramos as profissões, listadas como um tipo especial de ocupação nas modernas classificações oficiais. Contudo, nenhuma teorização sobre profissões (sem falar de outros tipos de trabalho) pode tratar do trabalho reconhecido oficialmente sem considerar também aquele não reconhecido, na economia informal, no mínimo porque muitas profissões tiveram suas origens na economia informal e só depois se tornaram reconhecidas oficialmente. (Freidson, op.cit., p. 2)

Para Freidson, “as profissões, enquanto ocupações reconhecidas oficialmente, se distinguem em virtude de sua posição relativamente elevada nas classificações da força de trabalho” (ibidem) Para o autor, profissão consiste dos seguintes componentes:

- a) uma ocupação que empregue um corpo especializado de conhecimentos e qualificações, e que seja desempenhada para a subsistência em um mercado de trabalho formal, gozando de status oficial e público relativamente alto e considerada não só de caráter criterioso, como fundamentada em conceitos e teorias abstratos.

- b) jurisdição sobre um corpo especializado de conhecimentos e qualificações em uma divisão do trabalho específica, organizada e controlada pelas ocupações participantes.
- c) controle ocupacional da prática desse corpo de conhecimentos e qualificações no mercado de trabalho (seja uma universidade ou uma empresa), por meio de uma reserva que exija que apenas os membros adequadamente credenciados possam executar as tarefas sobre as quais têm jurisdição e também supervisionar e avaliar seu desempenho. Estes últimos servem como a *classe administrativa* da profissão.
- d) a credencial utilizada para amparar sua reserva de mercado de trabalho é criada por um programa de treinamento que se desenrola fora do mercado de trabalho, em escolas associadas a universidades. O currículo de ensino é estabelecido, controlado e transmitido por membros da profissão que agem como corpo docente em tempo integral, atuando pouco ou nada no mercado de trabalho cotidiano. O corpo docente serve como *classe cognitiva* da profissão. (Freidson, op.cit., p. 8)

Ainda, e também para Freidson:

[...] profissionais são aquelas pessoas que criam, expõem e aplicam aos assuntos humanos o discurso de disciplinas, campos, corpos demarcados de conhecimento e qualificação. Esse é seu trabalho, que não pode ser desempenhado sem instituições que lhes garantam apoio econômico, poder e organização. (Freidson, op.cit., p. 9)

No Brasil, Ghisleni (2010) afirma que o conceito do termo profissão “tem sido alvo de reflexão com a elaboração da nova Classificação Brasileira de Ocupação (CBO) de 2002” Ghisleni (2010, p. 15). A autora esclarece, que segundo o CBO/2002, profissão é um conjunto de regras de acesso, sancionado por um diploma de nível superior, possibilitando o ingresso em determinados tipos de trabalho. É definido, portanto, pelo seu conhecimento e competência escolar e não por suas competências no exercício de sua atividade laboral:

[...] o termo ‘profissional’ é utilizado na CBO para um grande número de famílias ocupacionais cujo exercício requer nível superior, já que as atividades exigem alto nível de conhecimento, e que visam à ampliação do acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas, além de aplicar conceitos e teorias para a solução de problemas. (Ghisleni, 2010, p. 15)

Entretanto, em alguns casos, a CBO utiliza este termo para um conjunto de situações de trabalho que não requer nível superior, como no caso dos técnicos de nível médio (cursos profissionalizantes).

Percebe-se, portanto, a dificuldade em conceituar o termo “profissional” no atual contexto sócio-histórico cultural, contudo, entende-se que ao procurar compreender o processo pelo qual o indivíduo passa na socialização das relações de trabalho, na construção da percepção de si mesmo como profissional, seja possível traduzir melhor o que seja o profissional (Ghisleni, 2010, p. 15).

Na realidade, o termo profissão, no Brasil, “costuma ser utilizado no senso comum para qualquer ocupação, sem a exigência de uma formação de nível superior” (Ghisleni, 2010, p. 15), independente se a atividade foi aprendida na escola ou, pela experiência, no seu exercício. Investigamos, portanto, na continuidade deste artigo, diferentes aspectos do mundo do trabalho contemporâneo no contexto da arte da dança.

1. A arte como profissão: o artista como trabalhador

Na análise das possibilidades do estabelecimento das artes como profissão e do artista como trabalhador, os teóricos Freidson, Chamboredon e Menger (1986) afirmam, que embora os artistas sejam majoritariamente provenientes da classe média e possuam formação superior à da média da população, poucos sobrevivem da arte. Geralmente, são obrigados a exercer outras atividades econômicas para garantirem seu sustento, diferentemente de profissionais de outras áreas, como médicos, engenheiros, advogados. Além disso, Menger (2005) afirma que:

[...] o mercado capitalista, incerto e instável, utiliza o trabalho do artista como modelo de trabalho flexível, uma vez que o artista--trabalhador dificilmente consegue se manter apenas com o resultado de sua criação, precisando dedicar-se a formas multifacetadas de trabalho: o auto-emprego, o *freelancing*, e as diversas formas atípicas de trabalho – trabalho intermitente, trabalho a tempo parcial, multi-assalariado. (Menger apud Arruda, 2010, p. 57)

Para Freidson, Chamboredon e Menger (1986) as profissões artísticas são as mais ambíguas e constituem um desafio à análise teórica das profissões e do trabalho. De acordo com estes autores, Cerqueira (2015) esclarece que a dificuldade de se entender o artista como trabalhadores deriva da ideologia romântica da criação como algo fora do mundo, tornando as análises com tendências a “privilegiar a obra do artista enquanto criação estética, em prejuízo do processo de trabalho que a elaborou” (p. 2). Existe uma percepção profissional do artista fundamentada numa visão bastante idealizada da vocação, escondendo aspectos reais de uma carreira. A arte é considerada inspiração pura, irracional, somente suscetível de revelação e não de compreensão, interior, gratuita, transcendente, mágica e iluminada. Contudo, Cerqueira (2015) esclarece:

Contrariando as compreensões que encerram as explicações do trabalho artístico em palavras como talento natural, dom, vocação e genialidade, observa-se que o trabalho artístico é (também) um processo consciente e racional, ao fim do qual resulta uma obra como realidade dominada e não – de modo algum – um estado de pura inspiração. O ofício do artista requer um longo processo de formação profissional. Todo ensaio, todo espetáculo significa, ao mesmo tempo, trabalho. (Cerqueira, 2015, p. 2)

Diante deste contexto torna-se “importante um esforço de análise que compreenda a própria realidade desse campo em suas dinâmicas, contradições, estratégias de envolvimento e dificuldades de identidade e organização” (Cerqueira, 2015, p. 2). Segundo Segnini (2006) os artistas, frequentemente, são descritos de forma preconceituosa e plena de estereótipos, com uma visão equivocada referente ao trabalho de criação como sendo um processo individual e solitário, indiferente à opinião do público e ao sucesso. Para a autora trata-se de uma visão distorcida do trabalho artístico: “Observa-se que a criação artística, seja ela qual for (dança, música, teatro, cinema, pintura, arquitetura), é um trabalho realizado coletivamente, implica em pesquisas sociológicas, econômicas, políticas, históricas e psicológicas” (Segnini, 2006, p. 6).

Em suas pesquisas Segnini (2006) identifica que a escolha da profissão para os artistas de espetáculo é, geralmente, uma escolha própria, pautada na paixão em exercê-la. Normalmente, antes de se tornarem profissionais, a arte escolhida já era um *hobbie*, uma atividade de lazer na vida do sujeito. A autora também relata, acerca de suas investigações, que esses trabalhadores artistas – músicos e bailarinos – estão submetidos

à constante incerteza face à garantia do trabalho. É permanente, para estes artistas, a procura por trabalho, uma vez que é comum dependerem de projetos artísticos que, quando contemplados, são por tempo determinado. É importante lembrar que a remuneração nesta área é mediante a execução do espetáculo, muitas vezes não levando em consideração todo o preparo dos artistas para a *performance*. Contudo, mesmo desempregado, o profissional artista necessita de se manter sempre pronto para o trabalho, mesmo sem nenhuma programação estabelecida, pois as oportunidades podem aparecer a qualquer momento. No caso de bailarinos(as), esclarece Segnini (2006) é preciso manter o corpo preparado diariamente e os músicos necessitam realizar um estudo diário com seus instrumentos musicais. Os artistas são trabalhadores que trabalham diariamente, sem ter a garantia do espetáculo ao vivo, ou seja, sem garantias de remuneração.

Por excelência, o trabalho artístico é considerado flexível, tanto em termos de conteúdo, locais e horários, em contratos de trabalho. A instabilidade na condição de trabalho e na carreira do artista é reconhecida historicamente em vários países, incluindo o Brasil.

As profissões artísticas possuem diversas particularidades, das quais Kronemberger (2016) destaca duas principais:

[...] o *status* do artista não é protegido por títulos ou certificados educacionais (dificuldade de definição dos critérios de entrada nas posições ofertadas no mercado – Quais são os critérios sociais legítimos para se tornar artista?); e a relação particular com o mercado (demanda complexa e instável das atividades e produtos artísticos). (Kronemberger, 2016, p. 12)

Essas singularidades, para Kronemberger (2016) trazem um problema teórico fundamental – o de definição do termo profissão. Para a autora, muitas profissões, principalmente as liberais, possuem um processo de profissionalização no qual suas atividades de formação se ligam às universidades, onde a certificação acadêmica autoriza a prática da profissão. Desta forma, os títulos de formação formal se constituem em um traço constitutivo da definição das profissões. Outro aspecto característico nas definições da noção de profissão é a sua vinculação à atividade remunerada. Entretanto, especificidades encontradas em profissões artísticas, problematizam as noções usuais de profissão e de trabalho, que tomem como centrais as credenciais acadêmicas e a relação entre atividade produtiva e mercado, sobretudo no que se refere à remuneração.

Conforme Kronemberger (2016), produtos culturais de grande alcance, competências exigidas dos artistas, inspiração, formação extrema, são critérios que justificam essas atividades como profissões. Entretanto:

[...] as profissões artísticas colocam um problema sociológico fundamental de como construir um conceito geral de profissão que leve em conta atividades como estas e não se baseie em critérios apenas econômicos e de certificações educacionais formais. Ou seja, este é um caso em que objetivamente são os critérios sociais os principais definidores da posição social desse grupo. (Kronemberger, 2016, p. 12)

De acordo com Kronemberger (2016) acerca do contexto social deste grupo, Freidson, Chamboredon e Menger (1986), afirmam, que para considerar a atividade artística uma profissão, devemos ir além de uma definição que leve em conta apenas critérios econômicos. Freidson, Chamboredon e Menger (1986) afirmam que esta definição esteve por muito tempo dominante, a ponto de nos cegar sobre o alcance teórico da prática contemporânea das artes. Para estes autores, devemos considerar a profissão como “um

empreendimento humano organizado visando ao cumprimento de tarefas especializadas às quais se reconhece um valor social” (Freidson, Chamboredon & Menger, 1986, p. 440). Trata-se do exercício de uma “competência especializada dentro da divisão do trabalho” (ibidem) ou de uma função social.

Ao analisar a profissionalização dos músicos de Porto Alegre, a pesquisadora Julia da Rosa Simões (2016) aborda em sua tese alguns pontos interessantes que podem ser considerados acerca dos profissionais das artes:

Muito ligada ao lazer e à arte, a música parece principalmente uma ocupação prazerosa, desvinculada de questões pragmáticas. É comum não se pensar na dimensão profissional da atividade ao se considerar a atuação dos músicos no contexto histórico brasileiro [...]. A arte, e também a música, é muitas vezes vista como o inverso da vida econômica, lembrou o sociólogo Craig Calhoun, interessado por esse “mundo” tão contraditório. Visto não ser muito conhecida a labuta diária dos instrumentistas pela subsistência, dentro ou fora de seus ambientes performáticos (palcos, salas de aulas), [...] uma “profissão difícil” ou “mais obscura” – para citar estudos recentes sobre história das profissões artísticas. (Simões, 2016, pp. 13-14)

Simões (2016) apresenta alguns pontos importantes para que se compreendam as ocupações artísticas:

[...] é preciso apontar a necessidade de ampliar-se o conceito de profissionalização para categorias afastadas das definições ideal-típicas, como é o caso das ocupações artísticas, para que também se possa estudar as formas de auto-organização que tais categorias colocam em prática, bem como sua capacidade de erigir e fazer respeitar barreiras para a entrada em seu campo de atividade, ou suas estratégias no que concerne ao mercado, à concorrência e à liberdade profissional. (Simões, 2016, p. 17)

Pensar em artistas - sejam eles músicos, bailarinos, atores - como profissionais envolve o conhecimento de certas especificidades destes ofícios que, conforme Simões (2016), devem levar em consideração as diversas competências e qualidades exigidas pelo trabalho não-alienado desempenhado pelo artista. Para a autora:

Este se movimenta entre dois mundos, sendo artista – criando, interpretando –, mas também trabalhador – vendendo sua força de trabalho no mercado. Sua atividade não pode ser definida como mero lazer, apesar de muitas vezes seguidamente prazerosa e muitas vezes sem fins lucrativos, mas também escapa à categorização usual de trabalho remunerado, pois nem sempre o critério econômico é suficiente para diferenciar o amador do profissional. Aliar arte e profissão parece constituir um desafio e uma ambiguidade, tanto para os analistas da matéria quanto para seus protagonistas. (Simões, 2016, p. 18)

Baseada em Frederickson e Rooney (1990), Simões (2016) considera a música como uma semiprofissão, apresentando três motivos básicos:

1) músicos dominam um corpo de conhecimento especializado e técnicas, mas não são exigidos a completar um treinamento *padronizado*; 2) eles fracassaram em assegurar um monopólio legal sobre o campo da *performance* através da exigência de teste e licenciamento de graduados; e 3) eles têm autonomia limitada: precisam

rigorosamente coordenar seu tocar sob a direção de um regente, e a função de sua *performance* é muitas vezes controlada pelo cliente. (Simões, 2016, p. 19)

A música seria uma semiprofissão basicamente por possuir características tanto de ofício quanto de profissão. Frederickson e Rooney (1990) e Simões (2016) consideram, portanto, que: o sucesso em música poderia ser medido através de habilidades facilmente observáveis, não através de certificação de conhecimento, conforme atestado pelo fato de um diploma não ser pré-requisito para a entrada em orquestras. (Simões, 2016, p. 19)

O autor conclui que em sua ênfase em habilidades observáveis, a música revela sua essencial orientação de ofício: “fazer é mais importante do que saber” (Simões, 2016, p. 19). Analisando as considerações e conclusões apresentadas por Frederickson e Rooney (1990) e Simões (2016), claramente reconhecemos situação semelhante com profissionais bailarinos. Os(as) bailarinos(as), como os músicos, tem sua formação:

[...] baseada num aprendizado de artífice/artesão, ou seja, na “habilidade manifesta de copiar a *performance* do professor: análises críticas das tradições do ofício são desencorajadas, e consentimento mútuo dos procedimentos é a base na qual uma lealdade é estabelecida. (Simões, op.cit., p. 19)

Entretanto, esse não é o caso no ensino formal de dança em que, como na música, se procura colocar o seu estudo mais próximo das demais áreas acadêmicas, mas em linhas gerais, segundo Simões (2016), o ensino musical continua dependendo de observação direta e trabalho sob a batuta de um mestre, situação semelhante na dança.

Simões (2016) revela outra situação acerca dos profissionais músicos bastante semelhante aos profissionais bailarinos(as): o perfil enquanto empreendedores dedicados a carreiras *freelance* ou enquanto trabalhadores independentes de padrões ou instituições. A autora menciona que:

o músico seguidamente precisou dividir-se entre várias atividades: instrumentista, compositor, arranjador e, acima de tudo, professor. Em todas, necessitou ser oportunista, no sentido de que desenvolveu a habilidade de perceber oportunidades e tirar vantagem delas. (Simões, op.cit., p. 23)

De facto, invariavelmente os profissionais da arte se defrontam com o que Bendassolli e Wood Jr. (2010) denominaram “paradoxo de Mozart”¹, ou seja, o sonho da liberdade de criação e da autonomia profissional, porém condicionado pela necessidade de encantar a audiência e convencer consumidores a comprar seus produtos. Desta forma, os artistas buscam a “auto-realização e a autonomia de expressão, porém são limitados pela capacidade de comercializar de forma bem-sucedida seus talentos e competências”

¹ “Wolfgang Amadeus Mozart foi um pioneiro. Em 1781, o músico deixou os serviços do Arcebispo de Salzburg para tentar a sorte como músico e professor autônomo em Viena. Por 10 anos, Mozart conheceu as alegrias e as tristezas da vida de profissional independente. Para facilitar a venda de suas peças, Mozart ressaltava a flexibilidade das composições, que poderiam ser utilizados por diversas formações. Sempre que iniciava uma composição ou preparava-se para apresentá-la em público, vinham à tona as questões: como compor para este novo público dos concertos? O que fazer para agradá-los? Mozart morreu em 1791, com 35 anos de idade, endividado, derrotado e marcado pela sensação de fracasso social e profissional” (Elias, 1994 apud Bendassolli; Wood Jr., 2010). Por um lado, o sonho de liberdade de criação e de autonomia profissional e, por outro, a necessidade de encantar a audiência e convencer consumidores a comprar seus produtos foi denominado “paradoxo de Mozart” por Pedro F. Bandassolli e Thomaz Wood Jr., em 2010.

(Bendassolli, 2009, p. 10). Os autores afirmam, que as transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas desde os anos 1980, acabaram por colocar profissionais dos mais variados setores diante deste paradoxo. Entretanto, nem todos os profissionais artistas tem a habilidade de administração da própria carreira.

Em concordância com Simões (2016) e Bendassolli e Wood Jr. (2010), Cerqueira (2015) afirma que nas análises do trabalho artístico:

[...] é possível identificar tanto as seduções de um mercado de trabalho não tradicional (valorização da autonomia, da responsabilidade, da criatividade) quanto às ameaças da efemeridade dos empregos (banalização da atipia salarial e respectivos riscos) e da intensidade da concorrência num contexto de grande fragmentação do trabalho e de grande variabilidade das competências exigidas. Diante disso, o próprio indivíduo é chamado a comportar-se como empresário da sua própria carreira, *portfólio worker*, a custo de uma forte individualização do seu sistema pessoal de atividade. (Cerqueira, 2015, p. 2)

A autora esclarece que seus estudos acerca do trabalho artístico, baseados em autores como Menger (2005), Segnini (2006) e Benhamou (2007), permitem afirmar que o trabalho artístico é caracterizado pela flexibilidade e inserido em contexto de auto-emprego, *freelancing* e diversas formas atípicas de trabalho (intermitência, tempo parcial, multi-assalariado).

As transformações ocorridas desde os anos 1980, citadas por Bendassolli e Wood Jr. (2010), trouxeram um contexto onde músicos, pintores, atores e outros profissionais da arte compõem um campo hoje denominado como “indústrias criativas”. No final do século XX, ganhou notoriedade o conceito de “indústrias criativas”, em reconhecimento ao peso das atividades criativas (artistas em geral) na economia. A emergência do termo *indústrias criativas*, segundo os autores, aponta para uma nova tentativa de articulação entre os domínios da arte, da cultura, da tecnologia e dos negócios.

Especificamente, entendemos que, no decorrer dos últimos séculos, muitas mudanças ocorreram: determinadas carreiras artísticas desapareceram, outras perderam importância e outras emergiram e ganharam proeminência. A despeito de tais mudanças, é provável que o “paradoxo de Mozart” persista, na medida em que os artistas, agora atuando nas denominadas *indústrias criativas*, continuam buscando sua auto-realização e autonomia num enquadre econômico em que são pressionados a comercializar de forma bem-sucedida seus talentos, competências e “obras”. (Bendassolli & Wood Jr., 2010, p. 262)

Neste contexto, Throsby (2001 apud Bendassolli & Wood Jr., 2010), define artista como “indivíduo que domina competências artísticas, que cria ou dá expressão a trabalhos de arte ou de conteúdo cultural (ou seja, de valor simbólico), que se percebe como artista (identidade auto-atribuída), que é reconhecido por pares e público como tal e que é capaz de viver com o produto de seu trabalho” (Throsby, 2001 apud Bendassolli & Wood Jr., 2010, p. 263).

Bendassolli e Wood Jr. (2010) alertam, que, de um modo geral, predominam, nesse mercado, empregos casuais e contingentes, caracterizados pela instabilidade e pela descontinuidade, que ocorre devido às variações das condições de demanda, à forma de produção (que comumente ocorre por projetos), às pressões por inovação, diferenciação e singularidade e à natureza incerta do processo criativo. Desta forma, existe uma tendência a prevalecerem relações de trabalho de curto prazo. Sendo que os artistas, em

sua trajetória profissional, costumam passar por vários projetos e organizações, eventualmente sob condições contratuais desfavoráveis e precárias, até adquirir reconhecimento suficiente e poder definir ou ter influência sobre sua própria trajetória.

Throsby (2001), Menger (2005), Bendassolli e Wood Jr. (2010) concordam que o trabalho artístico é uma ocupação de tempo parcial, para a qual educação formal tem valor relativo, de retornos financeiros incertos e grandes distorções salariais. Geralmente, a força de trabalho costuma ser mais jovem que a média e apresenta maiores níveis de sub-emprego, emprego a tempo parcial e desemprego.

2. Quem é o(a) profissional bailarino(a)

No universo da dança, nos parece importante mencionar acerca do fato de que a dedicação à dança está associada ao conceito de vocação, sendo este mais forte do que o conceito de trabalho ou ocupação, e sendo, talvez, também superior ao conceito de ofício e profissão, segundo Wainwright e Turner (2006 apud Nacht, 2009). A ideia de vocação, normalmente associada à inclinação religiosa, está também relacionada ao sacrifício e sublimação e, geralmente, aquele que é movido pela vocação tem uma personalidade que é colocada à prova, não só pelas incontáveis dificuldades que se apresentam pelo caminho, como também pelo pouco reconhecimento ao esforço feito (Weber, 2000). Normalmente o sacrifício e a devoção fazem parte da rotina dura de manutenção técnica e física e ensaio do(a) bailarino(a), além da contínua presença da dor e de possíveis lesões. O risco de lesão significa também o risco de parar de dançar representando grande impacto em sua identidade (Wainwright & Turner, 2006 apud Nacht, 2009).

O que se estabelece para este profissional, certamente, é que sua ferramenta de trabalho é, sem dúvidas, seu próprio corpo. E este tem de estar preparado tecnicamente, além de apresentar uma imagem longilínea e magra, contudo, deve ser saudável e vigoroso. Outra característica fortemente encontrada neste meio profissional é a competição. Este parece ser atributo estrutural da experiência de vida e de trabalho dos(as) bailarinos(as):

Uma espécie de ética do “eu por mim mesmo/a” é o que determina o funcionamento do mercado de trabalho destes. Cada aspirante precisa ser aceito e ingressar inicialmente numa companhia por uma espécie de audição determinada. Depois é cotidianamente testado em aulas, ensaios que selecionam quem vai dançar os melhores papéis, os papéis secundários, e, até mesmo, quem não vai dançar. Todos os dias, portanto, uma competição. (Agostini, 2010, p. 5)

Menger (2005) comenta que a organização do trabalho em dança impõe flexibilidade elevada ao trabalhador artista. Para manutenção das organizações do espetáculo ao vivo, existe uma necessidade de recrutamento rápido por meio de redes de conhecimento, audições (identificação dos melhores artistas para cada espetáculo) e de acordo com diferentes possibilidades de remuneração/cachês. Esta condição reflete no profissional artista. Segnini e Lancman explicam:

O processo de construção de um espetáculo exige dupla dimensão dos(as) bailarinos(as): trabalho individual e coletivo. No trabalho individual é observado o desenvolvimento da técnica; o conhecimento do próprio corpo, pesquisa sobre movimento, obtenção de repertório de movimento por meio da investigação individual e manutenção dos requisitos em termos biológicos. Os bailarinos e bailarinas estão em constante movimento, uma vez que o instrumento de trabalho é o corpo, é preciso

mantê-lo sempre pronto para o trabalho. [...] Assim como é de extrema necessidade o trabalho realizado coletivamente sob as orientações do coreógrafo, com o objetivo de se aprender o movimento de determinada coreografia (ensaios). (Segnini & Lancman, 2011, p. 43)

Diante deste contexto Rannou e Roharik (apud Segnini & Lancman, 2011) afirmam que a carreira do(a) bailarino(a) pode ser resumida em quatro grandes etapas:

[...] a primeira, encantamento com a atividade; muito comumente, engajam-se precocemente na profissão por meio de um ciclo de formação informal especializada, escolas de dança, por exemplo. O segundo momento é decisivo na carreira do(a) bailarino(a), no qual o profissional buscará se colocar no mercado e se estabilizar enquanto artista da dança. Nesta trajetória, o terceiro período é caracterizado pela maturidade e reconhecimento profissional. No entanto, o quarto momento tende a ser marcado por complicações profissionais relacionadas, sobretudo com o corpo. Anunciando assim a saída do palco. (Rannou & Roharik, 2006 apud Segnini & Lancman, 2011, p. 44)

Segnini e Lancman (2011) concluem que “a relação entre o amadurecimento profissional e a necessidade de um corpo jovem expressa um potencial conflito permanente na profissão”, pois:

O amadurecimento profissional é um prelúdio do fim da atividade. Desta forma, é observada uma relação ambígua: quanto mais o profissional amadurece e se torna mais cômico de suas habilidades e fragilidades, também se depara com a proximidade de ter que se retirar da cena em razão de um corpo que se fragiliza biologicamente e é menos valorizado no mundo da dança. A preocupação com o futuro profissional é frequente entre os(as) bailarinos(as). (Segnini & Lancman, 2011, p. 44)

Num estudo de caso realizado pela pesquisadora Neves (2013) com o *Cisne Negro Cia. de Dança*, de São Paulo, SP (Brasil), foi identificado que “diferente da carreira de músico erudito, na dança não há indícios significativos de herança cultural”:

As bailarinas, assim como os bailarinos, não costumam ter parentes que atuaram como amadores ou profissionais no mundo coreográfico ou mesmo em outras artes. A formação no balé clássico ou em estilos considerados menos consagrados se apresenta como uma oportunidade para o ingresso e lançamento na esfera da cultura. (Neves, 2013, pp. 235-236)

A profissão de bailarino(a) neste estudo foi considerada um ofício pouco reconhecido como profissão e que implica muitos sacrifícios. Sendo uma carreira bastante concorrida e curta, por conta das restrições impostas pelo envelhecimento do corpo, cujas recompensas materiais não são expressivas, são limitados os espaços que garantem estabilidade de emprego.

Importante salientar, que neste ambiente artístico, a “construção do corpo mecânico do balé implica também um automatismo do espírito alimentado pelo estilo de vida ascético que o produz, em que a submissão, a persistência e a disputa são qualidades imprescindíveis para a permanência nessa prática” (Neves, 2013, p. 219). Além disso, o(a) bailarino(a) tem que se defrontar com as reflexões de ingresso ou não ao *métier*, exigidas frente às cobranças da família e/ou sociedade; o que significa também resignar-

se, ou não, a esse universo artístico, abrindo mão de experiências de vida, como festas, namoros, reuniões familiares, do mundo lá fora. Essa rotina do período de aprendizagem é redimensionada no plano profissional. Normalmente, mais maduros e adultos, os(as) bailarinos(as) passam a atuar um universo, embora igualmente competitivo, menos conservador e mais artístico. Essa realidade se aplica principalmente às bailarinas. O bailarino, por sua vez, geralmente entra em contato com o balé clássico mais tarde e depois de já ter praticado outras modalidades de dança, tendo em sua formação, não apenas nas aulas de balé clássico, mas adicionam à sua técnica outros estilos de dança como o jazz, o *hip-hop*, entre outros.

Geralmente, nas companhias brasileiras, o(a) bailarino(a) movimenta-se na aula de balé clássico para depois iniciarem os ensaios das coreografias a estrejar. Este fato é, inúmeras vezes, apontado pelos próprios profissionais da dança, como um contrassenso, sendo considerado o mais lógico a Cia. realizar treinamento e criação coreográfica no mesmo estilo e técnica de dança. Contudo Neves (2013) considera:

A permanência na dança clássica e o exercício de seu treino diário produzem condições corporais físicas e estéticas que traçam uma identidade para o bailarino. A postura, a posição da cabeça, a rotação externa das pernas e o desenho definido de suas linhas são características que diferenciam os bailarinos, já que a feição adquirida não é a da vida cotidiana, e faz com que eles se reconheçam dentro e fora do mundo da dança. (Mora, 2008 apud Neves, 2013, p. 230)

De qualquer forma, o que se encontra na atual produção contemporânea de criação coreográfica tem base nos procedimentos de treinamento do balé clássico e nas linguagens de vanguarda, por vezes transgressoras, amparadas, sobretudo, nas técnicas de improvisação na dança contemporânea:

[...] um dos principais atrativos para a dança é a presença de fatores de transgressão presentes nessa vocação, que fazem render carreiras femininas e masculinas no universo clássico da dança contemporânea. A escolha pela dança como profissão tem relação com deslocamentos, com a reconversão, operada pelo corpo, de trajetórias prováveis. Essa é uma atividade cuja atuação de “corpo e alma” permite a superação da condição de existência, a conquista de uma nova identidade, a experimentação e a vivência de sexualidades que se concretizam no poder e no prazer de levar o corpo cada vez mais além de seus limites físicos ou sensíveis. (Neves, 2013, p. 36)

Por fim, pontualidade, disciplina, energia física e habilidade mental são qualidades que dizem respeito ao ritmo desses profissionais que têm o corpo como seu instrumento de trabalho. “Ser bailarino é dar o seu corpo em espetáculo o que supõe a aceitação de exteriorizar-se e, portanto, de ter uma consciência satisfatória de si e da imagem que fazem de si” (Bourdieu, 2002 apud Neves, 2013, p. 236). Ser bailarino(a) é, antes de tudo, ter “uma necessidade enorme de existência e um meio de capacitá-la como estilo de vida” (Neves, 2013 p. 237).

3. Mercado de Trabalho

“A dança situa-se no Terceiro Mundo da Arte”, nos afirma Strazzacappa e Morandi ao discursarem sobre a situação desta arte no Brasil, na obra que discorre acerca da formação do artista da dança, em 2006. Conforme as autoras:

Enquanto artistas plásticos discutem questões como adequação de espaços públicos para exposições, nós, profissionais da dança, pertencentes ao Terceiro Mundo da Arte, discutimos questões ligadas à nossa sobrevivência. Poderemos ainda num futuro próximo dançar? (Strazzacappa & Morandi, 2006, p. 16)

Rocha (2010) se aproxima deste pensamento ao comentar: “[...] e depois da universidade? Depois da universidade, sejamos francos, não há emprego” (Rocha, 2010, p. 101). Entretanto a autora discorre:

Ao nos questionarmos acerca do depois da universidade, é necessário cautela para que não formulemos perguntas modernas para respostas contemporâneas. Homens modernos empregam sua criatividade na configuração de ações que se darão em um espaço já determinado de antemão; procuram, portanto, uma vaga. São estes homens que hoje não têm função. Por outro lado, aqueles que aprenderem rapidamente a habitar o tempo, ou seja, a constituírem suas ações em uma temporalidade contínua e semovente, saberão inventar um seu lugar: estes são homens contemporâneos de sua própria contemporaneidade. A crise do lugar é contemporânea do tempo que surge como entidade definidora da função. (Rocha, 2010, p. 101)

O predomínio da intermitência como forma de emprego do artista e, particularmente do(a) bailarino(a), para Neves (2010), assumiu dimensões mais amplas e definitivas no contexto da globalização, no qual o aumento e a normatização de vínculos temporários e precários no mercado têm modificado a organização de trabalho e de produção na sociedade contemporânea:

A dança tem acompanhado as mudanças operadas no campo cultural brasileiro em que o domínio dessa flexibilidade mobilizou novas dinâmicas de sobrevivência econômica e social, que reorientaram alguns dos princípios e das atividades estéticas de nossos tempos. No entanto, a instabilidade no mercado coreográfico e os seus desdobramentos são vivenciados como experiências distintas entre o(a) bailarino(a) especializado e o artista criador, cuja existência está atrelada ao significado híbrido das linguagens artísticas contemporâneas e á expansão da dança no ensino superior. (Neves, 2010, p. 132)

Neste novo contexto, que se apresenta no cenário de formação e atuação dos profissionais da arte da dança, ocorre um redimensionamento da carreira de bailarino(a). A profissão, que se limitava ao restrito mundo das artes coreográficas, avançou para outros espaços culturais e para as universidades, estabelecendo um ponto de intersecção entre atividade artística e acadêmica. Conforme Neves (2010), “o bailarino qualificado de hoje, não é apenas aquele que se destaca pela encenação e pelo virtuosismo técnico, mas também o bailarino artista criador e ou docente e pesquisador” (Neves, 2010, p. 135).

Estes bailarinos(as) contemporâneos, entretanto, estão cada vez mais submetidos às condições de trabalho instáveis oferecidas nesse mercado. Neves (2010) esclarece, que os espaços de atuação para estes artistas, ainda são limitados e o que prevalece no meio é o emprego informal. A autora chama a atenção para o fato de que muitas das soluções encontradas para este problema de mercado, se projetaram para fora do mundo da dança, o que implica outro uso do corpo como instrumento de trabalho, sendo um exemplo disto, a expansão do ensino superior de dança.

Em resumo, o(a) bailarino(a) é alvo de vínculos profissionais flexíveis e temporários. As companhias de dança profissionais, que antes proporcionavam condições estáveis de trabalho no Brasil, não escaparam às dinâmicas do mercado:

E o bailarino para continuar no ofício, segundo Neves (2010), tem que se desdobrar para compensar, com retorno de bilheteria, os contratemplos na obtenção de verbas que dependem de leis de incentivo e da subvenção estatal que mantêm esses grupos. Mesmo nas companhias patrocinadas pelo Estado, o bailarino enfrenta situação de instabilidade. (Neves, 2010, p. 136)

Essa realidade leva o(a) bailarino(a) a ter que recorrer à utilização máxima do corpo para a sobrevivência no meio. Neves (2010) exemplifica esta situação com a *Cisne Negro Cia. de Dança*, de São Paulo, que apresenta em média setenta espetáculos por ano e que, em 2008, superou as expectativas com noventa e quatro apresentações.

Neves (2010) acredita que “as formas flexíveis de emprego e o espaço limitado de ocupações estáveis que caracterizam o mercado contemporâneo da dança devem ser problematizados de acordo com a formação e a qualificação profissional dos bailarinos” (Neves, 2010, p. 139):

De um lado, as possibilidades de contrato estável para esses profissionais são oferecidas nas companhias de dança “privadas”, que se mantêm com o mecenato do Estado e com parceria e permutas de empresas. Contudo, parte dessas companhias não garante mais empregos formais aos bailarinos, que passaram a ter de se submeter a contratos temporários, de curta duração, que podem ou não ser renovados de acordo com a direção desses grupos. Isso significa dizer que apesar dos salários fixos, os direitos trabalhistas não são obtidos, embora parte dele seja assegurada por meio de tratos verbais. (ibidem)

De qualquer forma, estes vínculos são considerados pelos(as) bailarinos(as) como estáveis. São reconhecidos, embora suas condições informais evidentes, como uma estabilidade “relativa”, pois os profissionais recebem por mês, têm jornada fixa de trabalho, não tem custos com a manutenção e a formação continuada do corpo e são protegidos por uma estrutura que pode suprir parte dos direitos do trabalhador. É interessante constatar-se, que as exigências quanto à formação e à qualificação técnica desse profissional tem aumentado nestas companhias e as reivindicações no que diz respeito à *performance* do corpo estão mais rigorosas. Enfim, o(a) bailarino(a) sobrevive “de cachê em cachê, de projeto a projeto, e o valor dos salários recebidos, de modo irregular, é não só irrelevante como desproporcional ao tempo e ao trabalho dependido nos grupos e companhias” (Neves, 2010, pp. 141-142).

Contudo, como já foi mencionado, frente às dificuldades no mercado de trabalho para bailarinos(as), no Brasil, o profissional é forçado a realizar outras atividades profissionais, como a docência no ensino superior de dança, e as universidades tornam-se uma oportunidade de emprego estável. Mesmo assim, conforme os professores universitários da área, quanto ao fato de nova possibilidade de atividade de trabalho formal da dança, afirmam que o(a) “bailarino(a)” da faculdade é exatamente o que vive de modo instável. Para eles, o “professor-bailarino” é o que está na batalha da vida profissional, e tem uma necessidade de construir esta profissão, diferente do(a) bailarino(a) de companhia que, este sim, está “estabilizado” na profissão (Neves, 2010).

Neves (2010) arrisca afirmar, que “o ensino acadêmico na dança se desenvolve como um ‘mercado paralelo’ ao das companhias estáveis” (Neves, 2010, p. 143). Isso porque,

apesar do aumento dos cursos superiores em dança, o(a) bailarino(a) parece ter dificuldade para seguir um curso superior. Um dos fatores está no número de cursos de bacharelado ser muito menor que os de licenciatura em dança, conforme Pereira e Souza (2014). Outra possibilidade é que o estilo de vida destes artistas seja um obstáculo para a frequência da universidade. Estes(as) bailarinos(as) estão normalmente envolvidos com aulas, ensaios, temporadas e espetáculos, que podem impedir a regularidade de presença na faculdade, o que acaba por desestimular a conclusão do curso. A situação financeira destes(as) bailarinos(as) também pode ser motivo de afastamento do curso. Além de tudo isto, ainda é possível que, mesmo nos cursos de bacharelado, haja possibilidade de incompatibilidade entre os conteúdos dos cursos e a realidade dos(as) bailarinos(as) que, por exemplo, trabalham em companhias “estáveis”. Enfim, Neves (2010) considera que: “[...] boa parte do público destas instituições é constituída pelas bailarinas que no momento da profissionalização abandonam o balé clássico e encontra na formação acadêmica um meio de continuar a trabalhar com a dança” (Neves, 2010, p. 146).

Contudo, é possível concluir que a universidade trouxe um efeito positivo ao mercado de trabalho, para a dança. Primeiramente, os cursos no ensino superior contribuem para validar a dança como profissão e, em segundo lugar, trouxeram um aumento de contratos estáveis, possibilidade de renda fixa, qualificação acadêmica do(a) bailarino(a), que o(a) liberta do “corpo” como principal suporte de trabalho, ampliação de redes de sociabilidade e diminuição de instabilidade na profissão.

Este fenômeno, segundo Neves (2010) está associado ao hibridismo cultural que caracteriza as artes contemporâneas e leva a uma reordenação do papel do(a) bailarino(a), que para além de bailarino(a), deve tornar-se também docente e pesquisador para continuar a ser bailarino(a).

3.1 No Brasil: de cachê em cachê, de projeto a projeto...

Como afirmou Neves (2010) o(a) bailarino(a) acaba sobrevivendo “de cachê em cachê, de projeto a projeto [...]” (Neves, 2010, p. 141). No Brasil, esta situação ocorre hoje com toda a área das artes. Atores, músicos, bailarinos dependem de programas de incentivo à cultura promovidos pelo Estado, nas esferas federal e estadual.

Entretanto, o campo cultural no Brasil tem historicamente, segundo Rubim (2013), uma organização e uma institucionalização frágeis. Diversos fatores contribuem para esta fragilidade, como o autoritarismo vigente em diversos momentos, a ausência de políticas culturais e a própria complexidade do campo e dos agentes culturais. O panorama começou a mudar em 2005, com a construção da Conferência Nacional de Cultura, do Plano Nacional de Cultura e do Sistema Nacional de Cultura, que são marcos emblemáticos no processo de mudança. A partir daí, o fomento à cultura começa a se realizar de diversas formas, com um conjunto de mecanismos legais que podem ser utilizados por cidadãos, entidades privadas, associações, grupos, etc., com o objetivo de buscar recursos diversos para viabilizar uma produção cultural. O Ministério da Cultura apoia projetos culturais por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313/91), da Lei Rouanet, da Lei do Audiovisual (Lei nº 8.685/93) e também por editais para projetos específicos, lançados periodicamente.

No que se refere às políticas específicas para as artes, a Fundação Nacional de Artes (Funarte) é o órgão responsável, no âmbito do Governo Federal, pelo desenvolvimento de políticas públicas de fomento às artes visuais, à música, ao teatro, à dança e ao circo. Os principais objetivos da instituição, vinculada ao Ministério da Cultura, são o incentivo à produção e à capacitação de artistas, o desenvolvimento da pesquisa, a preservação da

memória e a formação de público para as artes no Brasil. A Funarte apoia e estimula a atividade artístico-cultural do país por meio de editais voltados para diversos segmentos. Os processos seletivos visam difundir e incentivar a atividade intelectual e artística em todas as regiões do país. Nos últimos anos milhões de recursos orçamentais foram investidos em uma série de ações de fomento e estímulo como prêmios, bolsas, programas e outras modalidades de apoio financeiro (Brasil, 2013).

Em 2014, identificou-se a necessidade de atuar com igual vigor no campo das artes, estabelecendo para ele um conjunto de políticas públicas e revitalizando sua principal instituição, a Fundação Nacional de Artes (Funarte). Desta forma surge o processo de construção da Política Nacional das Artes (PNA), cujo objetivo final é a implementação de políticas públicas atualizadas, fundamentadas e duradouras para as artes. O processo de construção da PNA envolveu gestores públicos, profissionais contratados, colegiados setoriais, artistas, produtores e sociedade civil em geral e teve como base inicial os Planos Setoriais dos Colegiados Setoriais do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC), bem como todo o acúmulo de experiências no âmbito das instâncias de participação popular constituídas e legitimadas ao longo dos últimos anos de organização dos diversos segmentos das artes.

Entretanto, com o afastamento da presidente eleita Dilma Rousseff, em 2016, e a extinção do Ministério da Cultura,

[...] o percurso da Política Nacional das Artes foi violenta e bruscamente interrompido. O processo atravessava um momento de transição: a entrega das propostas de programas setoriais formulados pelos articuladores de cada linguagem e a consolidação das reflexões sobre os eixos transversais em programas e ações estruturantes. O próximo passo do planejamento seria a análise, aprimoramento e validação desse material pelo corpo de servidores da Funarte e do MinC, pelos Colegiados Setoriais e, como etapa final, pela sociedade civil, através de encontros presenciais e consultas públicas. (Brasil, 2016)

Na realidade, foi em 2003 que foi criado um conjunto de políticas públicas inovadoras no âmbito da cultura no país. Entretanto, segundo Gisele Nussbaumer e Isaura Botelho (2017), editoras responsáveis pelo periódico “Políticas Culturais em Revista” da Universidade Federal da Bahia, no que se refere às artes:

[...] não se tem os mesmos avanços que em outros setores. Houve uma ampliação do investimento nas artes, a partir do uso crescente de editais; uma maior descentralização dos recursos; e a criação de importantes instâncias de participação social, como os Colegiados Setoriais, mas não se pode afirmar que essas iniciativas representem um avanço significativo em termos de construção de políticas duradouras. (Nussbaumer & Botelho, 2017, p. 1)

As artes no setor da cultura, segundo Moreira (2016), envolvem em sua cadeia produtiva setores da sociedade com utilização de vários serviços e, como consequência, tem participação efetiva na economia do país. Porém, faltam dados estatísticos precisos de sua atuação e de regulamentação legal específica, trabalhista e tributária, que socialize plenamente sua atuação. Precisam ser ampliados o investimento nas relações com a educação e nos programas de formação profissional e, a capacidade deste setor gerar divisas, precisa de ser reconhecido.

Hoje, no Brasil, não há políticas públicas para as atividades de caráter continuado no campo da cultura. O padrão de fomento à cultura é focado em projetos. Desta forma, na

ausência de políticas que permitam um horizonte de trabalho a médio e/ou longo prazo, os eventos calendarizados², espaços culturais independentes e grupos e coletivos artísticos possuem dinâmicas instáveis que prejudicam a qualidade dos profissionais das artes, assim como o resultado de suas atividades (Brasil, 2016).

3.2 Carreira e mercado de trabalho contemporâneo

O mercado de trabalho contemporâneo se caracteriza principalmente por seu dinamismo, trazendo relevantes mudanças nas carreiras ao longo das últimas décadas, com profundas implicações para os indivíduos, organizações e sociedade. Baruch (apud Nacht, 2009) propõe, que uma das questões mais pertinentes neste processo de mudança, consiste na migração do padrão de carreiras lineares – estáticas e rígidas – para carreira multidirecionais – dinâmicas e fluídas. E esta mudança pode ser encontrada com várias denominações, como “racionalização”, “downsizing”, “achatamento”, “reestruturação” e, até mesmo, “se preparar para o futuro”.

Desta forma, o antigo sistema de emprego seguro válido para toda a vida, com previsibilidade de ascensão e estabilidade financeira, está simplesmente morto, geando um novo acordo de trabalho, que coloca a relação entre empregado e empregador como uma constante negociação aberta, baseada no poder do mercado (Cappelli, 1999 apud Nacht, 2009).

Baruch (apud Nacht, 2009) sustenta que após a Revolução Industrial, as empresas desenvolveram e determinaram aos seus funcionários, modelos claros e previsíveis de evolução da carreira ao longo dos anos, organizadas de forma hierárquica, extremamente estruturadas e inflexíveis. Contudo, a partir do ano 2000, devido ao contínuo progresso tecnológico, que caracterizou as décadas anteriores, demandando novas vocações e habilidades, esta dinâmica se modificou, resultando na passagem da responsabilidade pela condução da carreira para as mãos dos próprios indivíduos.

Inicia-se no século XXI, segundo Baruch (apud Nacht, 2009), a transferência de relações de trabalho de longo prazo em que as pessoas buscavam servir à sua empresa ao longo de toda a vida; para relações transitórias e transacionais, nas quais os profissionais esperam que a organização as sirva ao longo dos anos, possivelmente poucos, que durar a relação de trabalho entre as partes. Desta forma, não é mais possível prever o caminho de desenvolvimento da carreira, devido à extensa gama de opções e direções possíveis para esta evolução.

Esta realidade de mercado não se configura numa novidade para os profissionais da dança, no Brasil. Dificilmente o(a) bailarino(a) se encontrava em situação de ter uma organização, seja particular ou governamental, responsável pela evolução da sua carreira. Constata-se historicamente, e podemos observar isso também neste estudo, que o profissional da dança sempre teve em suas mãos a condução de sua carreira. Entretanto, esta mudança no mercado, também influencia este profissional, refletindo-se na evolução da carreira e construção de uma identidade profissional.

Considerações finais

² Entende-se por eventos calendarizados as iniciativas organizadas por pessoas jurídicas, com temática cultural específica ou diversificada, sob forma de bienais, colóquios, conferências, congressos, convenções, encontros, feiras, festivais, fóruns, jornadas, mostras, painéis, salões, seminários, simpósios, e similares (Brasil, 2016, p. 13).

Conforme apresentado no início deste artigo, no Brasil, segundo o CBO/2002, profissão é um conjunto de regras de acesso, sancionado por um diploma de nível superior, possibilitando o ingresso em determinados tipos de trabalho. É definida, portanto, pelo seu conhecimento e competência escolar e não por competências no exercício de sua atividade laboral. Com a aplicação deste conceito, grande parte dos(as) bailarinos(as) do país não são verdadeiramente profissionais, mesmo atuando como tal em grupos e companhias de dança. Na realidade, o termo profissão, no Brasil, é geralmente utilizado no senso comum para qualquer ocupação, sem a exigência de uma formação de nível superior, independente, portanto, se a atividade foi aprendida na escola ou no seu exercício, o que permitiria classificar a dança como profissão.

Verificamos, que com a expansão e fortalecimento das universidades, a profissão passa a ser associada ao espírito, ao intelectual, ao nobre (artes liberais) e o ofício surge associado à mão, aos braços, ao prático (artes mecânicas). Teoricamente, constatamos que profissão é, antes de tudo e principalmente, um tipo específico de trabalho especializado.

Já no universo das artes é importante mencionar, que a dedicação à atividade normalmente está agregada ao conceito de vocação, sendo este mais forte do que o conceito de trabalho ou ocupação, e sendo talvez, também, superior ao conceito de ofício e profissão. A ideia de vocação está relacionada ao sacrifício e sublimação; e, geralmente, aquele que é movido pela vocação tem uma personalidade que é colocada à prova pelas incontáveis dificuldades que se lhe apresentam pelo caminho e o pouco reconhecimento pelo seu esforço. No caso da dança, o sacrifício e a devoção fazem parte da rotina dura de treinamento e ensaio do(as) bailarino(as), além da contínua presença da dor e de possíveis lesões. O risco de lesão significa também o risco de parar de dançar representando grande impacto em sua identidade.

As artes (artistas, sejam eles músicos, bailarinos ou atores) são consideradas uma “semiprofissão” por possuir características, tanto de ofício, quanto de profissão. Normalmente, os artistas possuem um perfil, enquanto empreendedores dedicados a carreiras *freelance* ou, enquanto trabalhadores independentes de padrões ou instituições. Geralmente, os profissionais da arte se defrontam com “paradoxo de Mozart”, ou seja, o sonho da liberdade de criação e da autonomia profissional, porém condicionado pela necessidade de encantar a audiência e convencer consumidores a comprar seus produtos. Nem todos, porém, possuem a habilidade de atuar na criação e venda e divulgação de seu produto.

A base teórica apresentada, permite afirmar, que o trabalho artístico é caracterizado pela imagem de flexibilidade e inserido em contexto de auto-emprego, *freelancing* e diversas formas atípicas de trabalho. Sendo, geralmente, uma ocupação de tempo parcial, para a qual a educação formal tem valor relativo, de retornos financeiros incertos e grandes distorções salariais, apresentando maiores níveis de sub-emprego, emprego em tempo parcial e desemprego.

Com base no levantamento apresentado é possível concluir que a universidade trouxe um efeito positivo ao mercado de trabalho para a dança em geral. Os cursos no ensino superior contribuíram para validar a dança como profissão, trouxeram um aumento de contratos estáveis, possibilidade de renda fixa e ampliação de redes de sociabilidade. Para o profissional bailarino(a), este ambiente disponibiliza qualificação acadêmica que o liberta do “corpo”, como principal suporte de trabalho e diminui a instabilidade na profissão. Isto, se o(a) bailarino(a) desistir dos palcos e optar pelo meio acadêmico. Se o(a) bailarino(a) preferir as “luzes da ribalta”, este é um ofício pouco reconhecido como profissão no Brasil e que implica muitos sacrifícios. Uma profissão que tem como ferramenta básica o próprio corpo e, por conta das restrições impostas pelo

envelhecimento deste corpo, se apresenta como uma carreira bastante concorrida e curta, com recompensas materiais sem expressividade e tendo limitados os espaços que garantem estabilidade de emprego. A submissão, a persistência e a disputa parecem ser qualidades imprescindíveis para a permanência nessa profissão.

Como não há políticas públicas para as atividades de caráter continuado no campo da cultura no país, e o padrão de fomento à cultura é focado em projetos, o(a) bailarino(a), no Brasil, sobrevive “de cachê em cachê, de projeto a projeto”. Em outras palavras, o bailarino é alvo de vínculos profissionais flexíveis e temporários. As companhias de dança profissionais, que antes proporcionavam condições estáveis de trabalho no Brasil, não escaparam às novas dinâmicas do mercado.

Referências

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. University of Chicago Press.
- Agostini, B. R. (2010). Como as bailarinas clássicas percebem seus corpos sob a influência da cultura corporal da dança: um estudo que aborda corpo e subjetividade. Em *Anais do 3. Congresso Nordeste de Ciências do Esporte*, Universidade Federal do Ceará.
<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2236/976>.
- Angelin, P. E. (2010). Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. *REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, 3(1).
- Arruda, C. L. R. (2010). Produção artística na universidade: relações de trabalho do professor-artista na UNICAMP. *Comunicações*, 17(2), 51-64.
- Bandassolli, P. F. (2009). *Significado do trabalho e carreira artística: relatório 28/2009*. FGV.
https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/13434/Pedro%20Bendassollinpp_relat%C3%B3rio%20final_p3.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Bandassolli, P. F. & Wood Jr., T. (2010). O paradoxo de Mozart: carreiras nas indústrias criativas. *O & S*, 17(53), 259-277.
- Baruch, Y. (2004). Transforming career: from linear to multidirectional career paths – organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9(1), 58-73.
- Benhamou, F. (2007). *A economia da cultura*. Ateliê Editorial.
- Bourdieu, P. (2002). Le paysan et son corps. Em P. Bourdieu. *Le bal des célibataires: crise de la société paysanne en Béarn* (pp. 110-129). Éditions du Seuil.
- Brasil, Ministério da Cultura, Fundação Nacional de Artes (2013). *Editais Procultura*.
<http://www.funarte.gov.br/editaisfunarte-procultura/>.
- Brasil, Ministério da Cultura, Fundação Nacional de Artes (2016). *Política Nacional das Artes – relatório de atividades: março de 2015 a maio de 2016*. FUNARTE.
- Brasil, Ministério do Trabalho e Emprego (2016). *Classificação brasileira de ocupações*. <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>.
- Cappelli, P. (1999). *The new Del at work*. Harvard Business School Press.
- Cerqueira, A. P. C. (2015). O artista como trabalhador. *Anais do 8.º Colóquio Internacional Marx e Engels*. UNICAMP.
https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes.
- Frederickson, J. & Rooney, J. F. (1990). How the Music Occupation Failed to Become

- a Profession. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 21(2).
- Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo*. EDUSP.
- Freidson, E., Chamboredon, J. C. & Menger, P. M. (1986). Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique. *Revue française de sociologie*, 27(27-3), 431-443.
- Fundação Nacional de Artes. *Política Nacional das Artes – relatório de atividades: março de 2015 a maio de 2016* (pp. 76-78). FUNARTE.
- Ghisleni, A. P. (2010). *A contribuição da identidade no trabalho na construção da identidade profissional: uma análise de fisioterapeutas atuantes em Unidades de Terapia Intensiva*. Tese de doutorado em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. The Free Press.
- Kronemberger, G. A. (2016). Profissão e performance: um estudo de caso sobre músicos de orquestra. *Revista Música Hodie*, 16(2), 10-24.
- Mora, A. S. (2008). Cuerpo, sujeto y subjetividad en la danza clásica. *Revista Question*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 1(17).
<http://perio.unlp.edu.ar/question>.
- Menger, P. M. (2005). *Retrato do artista enquanto trabalhador: metamorfoses do capitalismo*. Roma.
- Moreira, R. (2016). *Encontros setoriais da dança*. Ministério da Cultura.
- Nacht, A. K. (2009). *A profissão de bailarino na cidade do Rio de Janeiro: mercado de trabalho, relações profissionais, decisões de carreira e identidade profissional*. Dissertação de Mestrado em Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Neves, J. C. L. (2010). *Entre o ar e o chão: metier de bailarino na cidade de São Paulo*. Tese de doutorado em Sociologia, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Neves, J. C. L. (2013). Bailarinas e bailarinos: uma etnografia da dança como profissão. *Cadernos Pagu*, (41), 201-238.
- Nussbaumer, G. & Botelho, I. (2017). Políticas culturais para as artes.
<https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/announcement/view/15>
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457-467.
- Pereira, M. A. & Souza, J. B. L. (2014). Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. *Inter-Ação*, 39(1), 19-38.
- Rannou, J. & Roharik, I. (2006). *Les danseurs: un métier d'engagement*. La Documentation Française.
- Rocha, T. (2010). A dança depois da universidade: e agora? Em Tomazzoni, A., Wosniak, C. & Marinho, N. (Orgs.). *Algumas perguntas sobre dança e educação* (pp. 93-103). Nova Letra.
- Rubim, A. A. C. (2013). Pensar, agir e organizar o campo da cultura. Barbalho, A. *Política cultural* (p. 2). Secretaria de Cultura da Bahia.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Segnini, L. (2008). Relações de gênero nas profissões artísticas: comparação Brasil-França. Costa, A. O. (org.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais* (pp. 337-355). Editora FGV.
- Segnini, M. P. (2006). Prazer e sofrimento no trabalho artístico. Em *Anais do 2. Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental*, Pará, Universidade Federal do Pará.

- http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/ii_congresso_internacional/temas_livres/ii_con._prazer_e_sufrimento_no_trabalho_artistico_tl.pdf.
- Segnini, M. P. & Lancman, S. (2011). Sofrimento psíquico do bailarino: um olhar da psicodinâmica do trabalho. *Laboreal*, 7(1), 42-55.
- Simões, J. R. (2016). *Na pauta da lei: trabalho, organização sindical e luta por direitos entre músicos porto-alegrenses (1934-1963)*. Tese de doutorado em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Strazzacappa, M. & Morandi, C. (2006). *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Papyrus.
- Throsby, D. (2001). *Economics and culture*. Cambridge University Press.
- Wainwright, S. P. & Turner, B. S. (2006). Just crumbling to bits? An exploration of the body, ageing, injury and career in classical ballet dancers. *Sociology*, 40(2), 237-255.
- Weber, M. (2000). *Ciência e política: duas vocações*. Cultrix.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.

Notas sobre pesquisa acadêmica em Dança

Mônica Medeiros RIBEIRO

Universidade Federal de Minas Gerais/ Escola de Belas Artes
Grupo de Pesquisa CRIA-Artes e Transdisciplinaridade
monicaribeiro@yahoo.com

Cássio Viana HISSA

Universidade Federal de Minas Gerais/ Instituto de Geociências
Grupo de Pesquisa CRIA-Artes e Transdisciplinaridade
cassioevhissa@gmail.com

Resumo: Este texto compartilha noções de pesquisa acadêmica a partir de breves notas reflexivas. Artistas de dança elaboram suas obras por meio da experimentação que encaminha a construção de conhecimentos e saberes em dança. A partir da liberdade dessas práticas de pesquisa, objetivamos realizar uma releitura de alguns termos do léxico da pesquisa acadêmica em dança. O ato de pensar a pesquisa, a pesquisa como criação, a experiência dos sujeitos da pesquisa em dança, a construção de perguntas de pesquisa são algumas das noções em foco neste exercício.

Palavras-chave: pesquisa acadêmica, pesquisa em/sobre dança, epistemologias em artes

Abstract: *This text shares notions of academic research with brief reflective notes. Dance artists elaborate their work by means of experimentation that leads to the construction of dance knowledge and know-how. Based on the freedom of these research practices we intend to re-read some terms from the lexicon of academic research in dance. The act of thinking about research, research as creation, the experience of dance research subjects, the construction of research questions is some of the notions in focus in this exercise.*

Keywords: *academic research, dance research, epistemologies in arts*

Sala de ensaio, laboratório de pesquisa artística acadêmica, sala de estudos, bibliotecas, videotecas, a própria casa, acervos, atelier, espaços públicos são lugares de construção de conhecimentos e saberes em/sobre dança¹. Com outras configurações, outros modos de sistematização e também, de apresentação de resultados, artistas da dança elaboram suas obras por meio da experimentação que encaminha pensamentos sobre dança, dissolvendo limites abissais que pretendem definir, e mais, distinguir, por exemplo, teoria e prática.²

¹ Lucia Gouvêa Pimentel (2015), Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, discorre sobre as diferenças entre a pesquisa em arte e a pesquisa sobre arte a partir de Sandra Rey (1996). De modo sucinto, podemos dizer que o objeto da pesquisa em arte refere-se ao processo de criação em que o próprio pesquisador atua e a pesquisa sobre arte se dá quando o objeto artístico já existe e cabe ao pesquisador construir reflexões - histórica, crítica e teórica - a partir dele.

² No Brasil, Minas Gerais, citamos o trabalho das artistas Dudude, Thembi Rosa, Margô Assis, que se destacam pela continuidade de suas pesquisas sobre improvisação, arquivo de dança, a relação arte e tecnologias. Para mais informações sugere-se a visita aos sites <<http://coisasdedudude.blogspot.com/>>; <<http://cargocollective.com/multiplex/filter/thembi/Thembi-Rosa->>; <<https://margo-assis.webnode.page/>>.

Comentário A. Como distinguir teoria e prática ou, noutros termos, como conceber teoria e prática como universos apartados? Poderá haver algo mais prático do que uma ótima teoria? Será preciso sempre enfatizar que a teoria é originária do mundo que lhe diz respeito? Ainda: como conceber uma prática distante da teoria? O que precisa ser discutido é o que separa a teoria de um modelo teórico para fins analíticos. Uma teoria, tal como pensamos, é um apurado exercício teórico originário do mundo sob leitura. Ela nos serve para pensar o mundo em processo permanente de transformação. Por sua vez, os modelos teóricos não têm a flexibilidade dos exercícios teóricos e uma leitura crítica dos mesmos pode ser encontrada na obra de Ítalo Calvino (1990a).

Experimentação artística implica, entre outros, o exercício flexível da improvisação como meio singular de elaboração de conhecimentos e saberes artísticos. Tal flexibilidade acolhe imprevistos, desvios, erros, qualifica trajetórias singulares e, desse modo, possibilita releituras de procedimentos, técnicas, sistematizações, essas, familiares ao ambiente da pesquisa na universidade.

A apreensão dos modos de pesquisa/experimentação em dança - que ocorrem nos mais diversos lugares de criação artística - pode somar-se aos procedimentos acadêmicos de pesquisa, podendo contribuir, assim, para a descolonização epistemológica da pesquisa nas universidades. Importa incorporar os saberes da exterioridade acadêmica, sem repetir ações de exclusão, mas seguindo os rastros do pensamento e proposições descoloniais - pensamento de fronteira -, como nos ensina Mignolo (2008). Trata-se de praticar uma *pesquisa de fronteira*, na qual os procedimentos de experimentação artística, exercidos fora do ambiente universitário - considerados, pela ciência moderna, como inferiores (Hissa & Ribeiro, 2017) -, possam ser apreendidos pela pesquisa acadêmica, adensando teorias, criando e compartilhando reflexões sobre dança e possibilitando novas leituras - como atos de criação - de metodologias trabalhadas, primordialmente, nas humanidades. Leitura como reescrita (Hissa, 2013).

Entretanto, este texto não trata diretamente desses modos de experimentação praticados fora da academia. Inspirados pela liberdade intrínseca aos mesmos somada ao reconhecimento de sua importância na construção de conhecimentos via pesquisa acadêmica, compartilhamos algumas reflexões sobre noções de pesquisa com o objetivo de realizar uma releitura de alguns termos do léxico da pesquisa acadêmica. Sem qualquer pretensão de esgotar a diversidade de abordagens e questões inerentes a esse exercício de releitura, o fazemos atravessados pela liberdade da experimentação percebida nos processos de construção de conhecimento em dança, que se dão fora da universidade. Por meio de breves notas³, abordamos questões relacionadas ao ato de pensar a pesquisa, à pesquisa como criação, à experiência dos sujeitos da pesquisa em dança, à construção de perguntas de pesquisa, ao estudo, imaginação, leitura e escrita na pesquisa acadêmica.

Optamos pela reflexão escrita que, enquanto tal, se configura, também, como espaço de criação, sempre inacabado. Do modo como foi pensado, o presente espaço é, propositalmente, aberto às interpretações e críticas - contribuições do leitor que, enquanto lê, constrói ou reescreve o texto a partir de afinidades e fricções.

³ O exercício de escrever notas acerca da pesquisa em dança é inspirado no livro *Entrenotas: compreensões de pesquisa* (2013), de Cássio Eduardo Viana Hissa. Consideramos que o breve texto contido em uma nota reflexiva pode desdobrar-se em pensamentos nossos e do leitor, dado o espaço vazio que deixa para ser preenchido.

Nota 01- Pensar a pesquisa

Ação processual, afetiva e lacunar, pensar demanda cultivo - que advém de exercício atento e continuado do sujeito. Pensar a pesquisa em dança demanda imersão no estudo ininterrupto, na abertura para o mundo e para o que ele nos indaga. Escuta atenta e sensível - afetiva. A referida atenção não é aquela da concentração excludente. Trata-se de uma atenção descentrada, que pode nos levar a perceber *outros possíveis* que margeiam conhecimentos acadêmicos. Esses outros se referem não apenas à singularidade das escolhas de temas e recortes de pesquisa - alicerçadas nas trajetórias de vida dos sujeitos de pesquisa. Eles se referem, também, à possibilidade de reinvenção de procedimentos metodológicos, ao uso de abordagens teóricas quase sempre tomadas como originárias de outros campos e espaços de conhecimento, à consideração do pensamento e da cena de artistas como reflexão teórica sobre dança, entre outros, na elaboração da pesquisa no campo das artes/dança.

Comentário B. Será necessário discutir, brevemente, pertencimentos e propriedades; e, neste caso, os que dizem respeito às abordagens teóricas, suas origens e suas adequações aos campos do conhecimento. Há abordagens teóricas e pensamentos originários de determinado território do conhecimento, mas que se adaptam com delicadeza a outros territórios; com tanta delicadeza que nem se sabe de onde vieram. Quando isso se dá - e há diversos exemplos que poderiam aqui ser trabalhados -, como afirmar que pertencem aos campos de origem? No conhecimento não há propriedades e, tampouco, pertencimento. Neste caso, o que há são construções teóricas bem elaboradas, mal elaboradas, ultrapassadas, assim como migrações bem-sucedidas, inconvenientes ou forçadas. A liberdade do trânsito, aqui também, deverá ou deveria imperar. O pensamento, por natureza, é expressão de trânsito livre.

Ainda, que o pensamento seja, comumente, associado exclusivamente à razão - que se confunde com a racionalidade científica -, é preciso ressaltar que pensamento é também constituído de sentimentos, uma vez que, ao refletir sobre algo, necessariamente, atuamos também emocionalmente. John Dewey (1959) reforça essa imbricação entre razão e emoção no ato de pensar, quando afirma que o pensamento reflexivo envolve “[...] um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental [...]” (Dewey, 1959, p. 22). Segundo Dewey, os aspectos afetivos presentes no ato de pensar - hesitação, perplexidade, dúvida - são mobilizadores da ação de pesquisa. Assim, essa levaria a encaminhamentos da perplexidade, da dúvida rumo a desdobramentos reflexivos, que promovem respostas provisórias que, ao invés de resolver, criam mais e mais perplexidade.

À medida que Dewey considera a presença de aspectos afetivos no ato de pensar, ele afirma que a base do pensar reflexivo está no raciocínio. Ora, é preciso considerar que a razão e a emoção são processos corporais imbricados (Damásio, 2006). Desse modo, os sentidos, os saberes do corpo, as emoções sentidas, somados à capacidade de imaginação e de criação fazem parte da operação do pensamento reflexivo. A qualidade reflexiva do pensamento favorece, portanto, o exercício voluntário da crítica, da análise, da interpretação e, desse modo, viabiliza conhecimento teórico-prático em arte/dança, em cuja genealogia interagem imaginação, emoção, razão e sentimentos.

Afirmamos, ainda, que pensamento é *prática do corpo* e pode ser constituído não apenas por palavras e imagens, como também por movimentos e/ou sons. Pensamento corporificado, encarnado se traduz tanto na escrita com palavras, quanto na escrita que conduz textos das mais diversas naturezas. O exercício do pensar sobre dança, pensar

enquanto se dança ou pensar como dança, deve-se à compreensão de que o pensamento já está incorporado na obra de arte/dança e seu exercício pode deixá-lo acessível aos demais. Para tanto, buscamos na pesquisa acadêmica que os pensamentos encaminhem sentido. Luiz Henrique Lopes dos Santos (2008), apresentando a obra *Tractatus Logico-Philosophicus*, de Wittengenstein, acrescenta que “[...] a representação mental silenciosa de um fato possível - um pensamento, no sentido mais ordinário da palavra - merece, tanto quanto sua exteriorização escrita ou sonora, ser qualificada como proposição [...] e um pensamento é sempre uma proposição com sentido.” (Santos, 2008, pp.74-75).

Assim, compreendemos o pensamento como articulação de sentido, como elaboração reflexiva a partir da tomada de consciência daquilo que se passa, do que nos passa (Larrosa, 2002), da própria experiência de ser no mundo, *ser-mundo*, para além da lógica racional. Pensamento sempre com sentimento, desprovido do desejo de objetividade científica - na lógica da modernidade - rumo à precisão que comunica.

Comentário C. Dialogando, pedagogicamente, com o próprio texto que aqui se escreve: em primeiro lugar, o desejo de objetividade na ciência não faz com que a objetividade - assim como a neutralidade - adquira a sua existência. Ambas existem apenas como desejo - e o desejo é uma existência - de apuro ou de retidão articulado ao receio - ou ao medo da descoberta - da manipulação desonesta ou fraudulenta. Ao humano é inacessível a supressão da subjetividade. O que poderá haver é o nosso esforço em busca da precisão: da melhor palavra, do melhor tecido teórico, da melhor abordagem. Em segundo lugar, é ainda à subjetividade que devemos nos referir ao refletirmos acerca da presença do sentimento no pensamento ou o contrário. Há apenas uma suposta presença de um em outro, pois um e outro são feitos de ambos. *Pensamentosentimento*: teria sido uma só palavra, talvez, caso não desejássemos ser mais do que podemos ou do que somos.

Nota 02- Pesquisa como criação

Na universidade, os estudantes começam a transitar pelo território da pesquisa desde o momento em que, na graduação, experimentam o exercício da criação artística. Os processos de criação artística podem ser considerados processos de pesquisa, decorrentes de sistematizações singulares de cada artista. Mesmo que o estudante/artista ainda não utilize termos acadêmicos afins ao campo epistemológico - como tema, objeto de pesquisa, objetivo geral e específico, metodologias, justificativas, entre outros -, é notório que trabalham a partir de um assunto/problema/texto, com desejos/objetivos e procedimentos/técnicas compatíveis com o modo artístico em trabalho, encaminhando, ao final da experiência de criação, um resultado, cuja natureza é sempre provisória e, portanto, passível e aberto a contínuas atualizações.

Na graduação em dança, em teatro, indica-se, com frequência, que o estudante tenha um *diário de bordo* como companheiro em seu percurso acadêmico. Esse documento de processo guardará as mais diversas impressões, reflexões, sentimentos do estudante na duração da criação - no processo -, seja de uma ação física, seja de uma personagem, de uma improvisação, de uma sequência coreográfica, de uma intervenção na rua, de uma cena de dança. Assim, o estudante, sem necessariamente saber, começa a desenvolver seus próprios modos de sistematização de construção do *pensamentosentimento* da experiência artística, que se configuram em registros de processos. Posteriormente, esses registros serão pistas que apontarão índices para o desenvolvimento de uma reflexão

crítico-interpretativa acerca da experiência vivida ou, até mesmo, de outros processos de criação (Ribeiro, 2020).

É também nas rodas de conversa - vivenciadas na sala de aula de dança - que os estudantes/artistas praticam a reflexão crítica pela oralidade dialógica. O exercício de compartilhar a experiência por meio do diálogo e, especialmente, da escuta, promove o cultivo da *observação*, técnica fundante da pesquisa nos diversos campos de conhecimento. Observação não apenas com os olhos, como também pelos ouvidos, pele, músculo - observação multissensorial que reinventa pela percepção interessada. Imprescindível é o desejo para o exercício da pesquisa como criação, desejo de saber que parte, sempre e necessariamente, do reconhecimento do não saber.

O professor que pesquisa na sala de aula, necessariamente, cria e deixa que os estudantes criem.

Comentário D. Roda de conversa: a expressão já se consumou, mas poderemos substituí-la por roda de diálogos. No mesmo espaço, ela poderá ser praticada entre professor e estudantes, assim como entre estudantes. Não importa muito a geometria. Interessa por que e como se faz. Por princípio, o professor é pesquisador; caso contrário, não seria. O estudante é estudioso e isso significa ser muito mais do que um simples receptor, pois ele tem os seus projetos, por menos ou mais ambiciosos que sejam. É uma situação idealizada, evidentemente, mas sempre acontece, ainda que de modo escasso. Continuamos: o respeito, mas, em reciprocidade, é indispensável. Temos, aqui, um território político e propício para o desenvolvimento de processos criativos. O professor pergunta aos estudantes e, ao perguntar, responde o que ele mesmo necessita saber; e, enquanto responde, cria. Como? Por quê? Cria porque há uma base que lhe permite perguntar algo que não sabe, mas que está alojado nos interstícios da pesquisa que faz. O estudante é provocado pela pergunta que desconserta. Pensa e se exercita, enquanto faz os seus apontamentos. Ele também responde ou encaminha algum pensamento provisório, rascunhado. Os demais pensam. O pensamento circula livremente, pois é à liberdade e ao risco que, aqui, estamos nos referindo, sem o que não há aula nem pesquisa.

Assim, os estudantes, quando participam de processos de criação nas artes de cena, experimentam a pesquisa em artes, uma vez que o processo de criação é, em geral, tecido de *ensaios/estudo, experimentação, composição, escolhas* - procedimentos investigativos operados pelo corpo afetivo-cognitivo dos sujeitos do conhecimento.

Já na pós-graduação, o estudante vivencia intencionalmente a pesquisa artística. Ele escolhe pesquisar em/sobre arte, sem garantias de que a pesquisa aprimore a sua atuação como artista de dança. A pesquisa artístico-acadêmica, no nível de pós-graduação, permitirá a organização, sistematização e construção intencional de um pensamento sobre dança, de um processo de criação artística, de metodologias e práticas de ensino permeados, necessariamente, pela reflexão crítico-interpretativa. A obrigatoriedade de apresentarem resultados ao final da trajetória de pesquisa deve-se ao exercício de cultivo da construção de conhecimentos a serem partilhados na rede epistemológica que se tece entre as universidades e sociedades. Parece ser, assim, que a vocação da pesquisa acadêmica reside nessa construção partilhada movida pelo desejo de comunicar, de pertencer a uma comunidade de conhecimento que reconhece - ou, ao menos, deveria reconhecer - a constante presença do não saber, de um estado permanentemente incompleto de conhecimento.

Vale também acrescentar que esse reconhecimento do não saber deve ser também incorporado pelo professor, pelo orientador da pesquisa. É preciso que ambos, estudante

e orientador, não se apoiem em supostas certezas de processos - geralmente presentes e associadas aos planos de metodologias de pesquisa. Pode-se escolher a direção, mais que detalhar o caminho da pesquisa antes de percorrê-lo. Viver o processo da pesquisa, aberto aos devires do caminho, mobilizados por um objetivo que indica uma direção é fundamental para a experiência de pesquisa como criação.

A trajetória da pesquisa e o texto/cena de pesquisa são caminhos tecidos de invenção. Desde a escolha/criação do recorte da pesquisa acadêmica em/sobre dança ao modo de organização da escrita acadêmica - texto com palavras ou cena - há e deverá sempre haver espaço para desvios daquilo que se considera tradicional na pesquisa acadêmica. São constitutivos da ruptura epistemológica, que faz existir a ciência moderna, presentes em certas pesquisas acadêmicas: única metodologia científica, certa prevalência das técnicas, espaço reduzido para reflexões, espaço ampliado para o trabalho das quantidades, confiança na neutralidade e na imparcialidade, o elogio à objetividade, ausência da subjetividade, ausência das emoções. Há prevalência dos paradigmas positivistas e neopositivistas.

Ao saber que se cria ao pesquisar em/sobre arte, cada leitura, observação, ensaio, registros, reflexões é movida pelo desejo de compor leituras, interpretações, modos de fazer arte na academia.

Na pesquisa como criação é necessária a prática da intimidade, da coexistência entre eu e o outro, seja ele um autor, uma obra artística, um espaço de ensaio, de aprendizagem, uma sala de aula, um processo de criação. Portanto, pesquisa se faz de diálogos, de reflexão crítico-inventiva e encaminha modos textuais - feitos de palavras, movimentos, sons - singulares, objetivando a necessária precisão característica do que aqui se compreende por conhecimento/saber artístico. Tal precisão não deve ser confundida com a almejada objetividade - científica -, como já mencionado neste texto, mas sim à sensibilidade. É a sensibilidade que faz com que o texto, a obra resultante da pesquisa acadêmica, responda a necessidades autênticas do pesquisador, do campo de conhecimento e da sociedade.

Nota 03 - A experiência do sujeito na pesquisa em/sobre artes da cena

A pesquisa em dança, impulsionada por provocações inventivas, desejos e lacunas, aos poucos nos leva ao compartilhamento de existências e poéticas cênicas - pois não há como separar o sujeito de sua trajetória formativa e de vida, o sujeito da obra e, também, da pesquisa que decide fazer.

A experiência do sujeito no mundo marca seu processo de construção de conhecimento. John Dewey (2008) nos diz da experiência como interpenetração eu-mundo, não se tratando, portanto, de assunto privado ao sujeito. Essa interpenetração não se refere à relação entre duas matérias distintas, mas à natureza inter-relacional que constitui um e outro. O sujeito traz o mundo em si e, portanto, o sujeito é feito de mundo e o mundo de sujeitos.

Comentário E. Não há uma relação entre sujeito e mundo. Mediada pelo contexto social, há uma relação entre sujeitos que se dá no mundo. Há muitos que pensam o mundo como exterior ao sujeito: contra ele, obstruindo os seus desejos, a sua arte, a sua fala, o seu texto, a sua presença, as suas práticas, a sua paz, felicidade. Em parte, nisso poderá haver sentido, pois entre os sujeitos há desigualdades e, em sociedades pouco ou nada democráticas, poderá haver injustiças e desigualdades imensas.

Com relação à pesquisa - em qualquer campo do conhecimento, especialmente, nas artes -, o testemunho da própria experiência transparece nas escolhas feitas. A subjetividade - como testemunho de si na experiência - reside no autoconhecimento de saber-se e sentir-se sujeito do que se pensa e faz. Damásio (2010) afirma que sem subjetividade, a cognição e, tampouco, atividades como criatividade e competências artísticas teriam se desenvolvido. Portanto, a cisão entre subjetividade e objetividade não nos parece pertinente. Sempre haverá subjetividade nas ações de pesquisa, por mais objetivas que essas pretendam ser. Não há neutralidade científica (Japiassu, 1975) e a pesquisa sobre a qual aqui refletimos não prescinde do sujeito, ao contrário, se faz de suas trajetórias, impressões e afetos.

O texto da pesquisa - feito de gestos, de palavras, de movimentos - e a cena, que também se faz pela pesquisa, são em si narrativas do sujeito pesquisador. Em toda narrativa está presente aquele que a encaminha. Não há como dissociar o pesquisador de seu próprio processo, e, tampouco, de seu texto e cena construídos com a pesquisa. Na pesquisa em/sobre artes da cena é imprescindível que percebamos e deixemos perceber a forte marca da subjetividade, inerente, por sua vez, aos atos de construção de conhecimento em arte. Isso não quer dizer que não se façam exercícios de racionalidade durante a pesquisa artística. Os atos de escolher, de descrever, de relatar, de propor procedimentos se fazem pelo entrelaçamento de razão, emoção, *pensamentosentimento*, entre outros processos afetivo-cognitivos do corpo.⁴

Assim, ao escolher um objeto de pesquisa, podemos dizer que somos parte desse objeto, que trajetória de vida e trajetória formativa se refletem nele, o que exclui qualquer tentativa de neutralidade na relação sujeito-objeto. Por essa razão, a experiência prévia do pesquisador é geradora da possibilidade da pesquisa. Para sabermos o que não sabemos, que nos leva à necessidade de pesquisar sobre, é fundamental reconhecer e refletir sobre nossos caminhos trilhados. Concebendo-nos feitos de memória, localizados em determinado espaço-tempo - contexto -, encaminharemos pesquisas que respondam aos nossos autênticos desejos, esses, por sua vez, coerentes com nossa existência no mundo e com as indagações por onde este nos encaminha.

Nota 04 - Perguntas e respostas provisórias

A pesquisa parte de um território de conhecimento experienciado, ainda que se mobilize a partir da consciência, em si próprio, de um estado de ignorância. É então esse estado que viabiliza o passo inicial da pesquisa acadêmica - a elaboração das perguntas de pesquisa.

O hábito de perguntar - a si e ao mundo -, de lidar com a insuficiência das respostas imediatas e, até mesmo, com a ausência de respostas são algumas das ações que encaminham a prática da pesquisa nos diversos campos de conhecimento. Aquele, consciente de sua ignorância e desejoso de saber sempre mais, é o sujeito que se faz pesquisador dia a dia. A formação do pesquisador, portanto, não se inicia na instituição formal de ensino, mas sim nas suas sucessivas interações curiosas com o mundo. Tais interações são marcadas pelas capacidades de espantar-se e de fazer perguntas.

Interessa, portanto, aquele que não deixa de problematizar o que já sabe e o que se apresenta como conhecimento hegemônico. Desse modo, importa procurar perguntas mobilizadoras, sem, necessariamente, objetivar respostas a elas. Podemos, ainda, pensar que as respostas já estão encaminhadas - implícitas - nas perguntas que refletem nossa

⁴ Processos como atenção, tomada de decisão, memória, sentimentos do corpo, sentimentos e emoções de fundo (Damásio, 2004).

trajetória de vida e nos fazem pensar. Responde-se na pesquisa desenhando outras perguntas que se desdobram em outras pesquisas. Não necessariamente devemos testar hipóteses, mas sim encaminhar pensamentos, imagens, cenas, a partir de suposições, especulações - criando espaços de liberdade. Assim, importa, ainda mais, não antever os resultados, não premeditar os caminhos da pesquisa em prol de um suposto rigor de estudo.

Pesquisar a partir de perguntas, sabidamente provisórias, para encaminhar caminhos flexíveis de pesquisa na academia demanda alguma resistência ao *status quo* da pesquisa na universidade. Resistência essa que, como dissemos, não precisa repetir modos excludentes de existência, mas deve pautar-se na convivência com a diferença, no exercício da alteridade e na defesa da pluriepistemologia na universidade. Podemos perguntar então, a que resistir? Ora, resistir às opressões de todos os tipos, especialmente àquelas relacionadas ao cerceamento da liberdade em prol do seguimento de um determinado modo de fazer pesquisa alinhado ao método positivista da ciência moderna; resistência às opções que enfraquecem o conhecimento em/sobre artes/dança ao reduzir a pesquisa a simples relatos de experiências de criação - sem proposição de fricções, tensionamentos, críticas; resistência à comum compreensão de arte, dança, como puro entretenimento; resistência ao preconceito com os modos de reflexão do artista de dança, como se não houvesse pensamento na dança; resistir à crença de que só há um conhecimento válido e esse é o científico; resistência ao desejo de transformar a arte em ciência, a menos que compreendamos a ciência a partir de seu sentido lato - ciência como conhecimento. As perguntas de pesquisa podem impulsionar tanto pensamento crítico-reflexivo sobre dança, quanto a própria dança. Dança como pensamento do corpo, como nos diz Helena Katz (1994), como pensamento-sentimento do corpo (Ribeiro, 2012). Aos poucos, ainda com importantes desafios, as universidades brasileiras se abrem aos saberes plurais, que incluem os saberes artísticos, afrodiaspóricos, das tradições.⁵ Nessa agenda aponta no horizonte a presença desses mestres e artistas - doutores por notório saber - como docentes na sala de aula. Haverá com esse movimento uma reconfiguração de perguntas de pesquisa em dança? Tal pluriepistemologia, em processo de cultivo, impactará as pesquisas acadêmicas em dança? Esperamos que sim. Esperamos que o reconhecimento de outros modos de construção de conhecimentos e saberes possam sublinhar a importância de reconfiguração dos processos de pesquisa nas universidades - mais por articulação e associação de métodos e metodologias, que por exclusão e substituição.

Na pesquisa em dança será mais importante o processo ou os, supostos, resultados de pesquisa?

Sendo os processos o interesse da pesquisa em/sobre dança na universidade, as metodologias - *memória da pesquisa* - poderão protagonizar os textos de pesquisa. Talvez importe mais o compartilhamento de processos alinhados por reflexões críticas, que de relatos ensimesmados de vivências no decorrer da investigação. A crítica aqui abordada aponta seu parentesco com a capacidade de fazer perguntas, uma vez que tensiona, abre fendas, explora rasuras para afirmar sua natureza - sempre e necessariamente - provisória.

Não se almeja, portanto, defender o estímulo a uma fabril construção de respostas a perguntas de pesquisa. Definitivamente, na pesquisa a que nos referimos, as perguntas prescindem de respostas. São plataforma de criação, como se aprende com Pina Bausch e seu *método das perguntas*, que operam como dispositivo poético. É preciso podermos

⁵ Na Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, tivemos a recente titulação como doutor por notório saber de quinze mestres da tradição e artistas (<https://ufmg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/release/ufmg-promove-encontro-com-mestres-de-saberes-tradicionais-e-artistas-que-receberam-titulo-de-notorio-saber>>) e outras tantas solicitações que estão, atualmente, em processo de avaliação.

considerar a cena ou o texto decorrente e parte da pesquisa em/sobre dança como resultante de um processo de criação. Assim, as perguntas são marcadas pela sua natureza efêmera, sua potência de movimento que poderá compartilhar articulações de respostas, todas elas também provisórias.

Respostas provisórias são plenas de liberdade, pois se configuram como abertura para mais de uma interpretação. Tanto como as perguntas, as respostas deveriam sempre ser provisórias - ou deveriam se admitir como tal -, à medida que compreendemos a pesquisa como: pesquisa sobre pesquisa, texto sobre texto, palavra sobre palavra, movimento sobre movimento. Nada é definitivo e tudo se transforma. É à liberdade que deveremos nos referir, quando pensamos a pesquisa.

Comentário F. Liberdade na pesquisa: poder-se-ia perguntar: por que é importante a liberdade? A liberdade é imprescindível nos processos de pesquisa, desde a construção do projeto de pesquisa: temática, recortes de mundo, perguntas de pesquisa, modos de abordagem. Ponto que poderá ser encaminhado pelos mais convencionais, conservadores ou tradicionais pesquisadores: então, será preciso saber se servir da liberdade. Esta não será a questão importante. Antes, será preciso conquistar, cultivar a liberdade. Talvez, nas situações em que há histórias de cerceamentos, será preciso se acostumar com a liberdade quando ela se avizinha. Quando a liberdade está posta, há entrega e aventura de pesquisa, exposição ao risco criativo que, com ele, há experimentação do mundo a ser lido. Quando há liberdade, há autonomia e há possibilidades amplas de interlocução com outros pesquisadores e com o mundo sob leitura.

Nota 05 - Estudo como prática de pesquisa

O ato consciente de pesquisar - que não se restringe às atividades da pós-graduação - marca a presença dos sujeitos na universidade. Assim, a pesquisa precisa estar, conscientemente, entrelaçada às ações de ensino-aprendizagem desde o início da graduação. A potência da pesquisa está na imersão, no cultivo da criação.

Torna-se necessária a tomada de consciência de que o estudo - necessariamente - permanente - este estudo mobilizado pelas dúvidas e pelo desejo de saber - faz parte da ontologia da pesquisa em qualquer campo de conhecimento.

Estudar: ler
escrevendo.
Com um caderno aberto e um lápis na mão.
Um livro no centro. Aberto,
Um branco na margem.
Aberto.

E também: escrever
lendo.
O oco da escrita,
Aberto,
Em meio a uma mesa cheia de livros.
Abertos. (Larrosa, 2003, p. 7)

Reiteramos a afirmação de Larrosa (2003) que entrelaça escrita e leitura, “[...] uma inquietando a outra apaixonando uma a outra” (Larrosa, 2003, p. 9), no cultivo do estudo. Compreendemos a escrita, a leitura como práticas do corpo, saberes do corpo. Assim, apaixonar-se pela escrita é também envolver-se corporalmente - intimamente - com a arteficialidade do texto feito de palavras. Leitura e escrita - seja com os olhos, as mãos, seja com o tronco, as pernas, pés, cabeça, pele - é movimento que pode ser poético, criativo, fecundo. O estudo como exercício de permanente leitura e escrita - que implicam subsequentes releituras e reescritas - é o estudo da experimentação anteriormente mencionada. Estuda-se não para cumprir e alcançar metas, mas, sim, pelo prazer da aprendizagem criativa que orienta a construção da pesquisa.

Ao professor cabe o cultivo da pesquisa que alimenta a sala de aula e que, como nos diz Hissa (2013), se faz também na sala de aula, na proximidade do convívio com os estudantes.

Comentário G. Não se poderá afirmar quando e como se inicia o processo de pesquisa. Ele é parte integrante do processo formativo que, por sua vez, poderá ser mesmo anterior à trajetória acadêmica. O mesmo poderá ser dito acerca do professor-pesquisador que, convencionalmente, é visto “apenas” como professor. Poderá ser professor sem ser pesquisador? Antes, a leitura do *mundo-texto*. Mais adiante, a leitura disciplinada da *palavra-mundo*. Pesquisa, sala de aula: como pensar o processo em que a pesquisa alimenta a sala de aula e, esta, por sua vez, cultiva a pesquisa? São indissociáveis e, quando não são, como poderíamos pensar a existência e a presença do professor e do pesquisador?

A indagação permanente, a problematização das experiências dos sujeitos do conhecimento no mundo e o estudo contínuo, entre outras, colaboram conjuntamente para que tenhamos professores-pesquisadores. Recorro à fala de Gilberto Medeiros Ribeiro (2021)⁶ que, em homenagem a um professor que aguçou sua curiosidade, transformando o curso de sua trajetória formativa, disse: “[...] o professor não ensina, faz aprender; cria o pensamento contrário; canaliza e amplifica a curiosidade” (Ribeiro, 2021, informação oral). O professor que se pergunta e faz perguntar, que não perde a capacidade de espantar-se frente ao mundo, que se coloca em diálogo crítico-reflexivo com os estudantes, é o professor que traz a pesquisa entrelaçada ao ensino.

Assim, professor e estudante, ao cultivarem o prazer de ler, de dançar, de escrever, de estudar o texto, o corpo, a cena e todas suas materialidades estarão nutrindo seu ser pesquisador em/sobre artes de cena. Estudar: prática intrínseca à pesquisa. Pensar o estudo como cultivo - constituinte da pesquisa - encaminha a necessidade de se conceber a pesquisa como trânsito, que implica deslocamento, intercâmbio e compartilhamento de ideias e sujeitos. Tal trânsito é feito, também, de risco. “O labirinto é o lugar do estudo” (Larrosa, 2003, p. 31). É necessário perder-se, arriscar-se, tanto professor quanto estudante, para saber a pesquisa.

Só o estudo ameaça o estudante. Em seu abandonar-se ao estudo, o estudante renunciou a tudo o que poderia torná-lo seguro. Não só às pequenas seguranças da vida prática, desse mundo diurno da ação e do trabalho, desse mundo seguro no qual cada um é o que é, e sabe o que fez ontem e o que fará amanhã, e o que deseja e o que tem,

⁶ Informação oral resultante da homenagem verbal proferida pelo Prof. Gilberto Medeiros Ribeiro em reunião de gabinete da reitoria da UFMG, no dia 15 de janeiro de 2021, na ocasião da despedida do Prof. Alfredo Gontijo de Oliveira da presidência da Fundep, fundação que faz o gerenciamento administrativo e financeiro de projetos da UFMG, entre outros centros de pesquisa e ensino do Brasil.

mas também às outras seguranças: da verdade, da esperança, da ação, da cultura e da significação. O estudante renunciou ao que poderia tornar seguro o próprio estudo. Daí o perigo. (Larrosa, 2003, p. 43)

Trata-se, portanto, de nos arriscarmos pelo deslocamento, abertos e dispostos à aventura do desconhecido. Não se pesquisa o que já se sabe, ainda, que somente possamos sonhar a pesquisa já com algum território de saber percorrido. Entretanto, quando compreendida como trânsito, a pesquisa implica risco, coragem e consciência de que não sabemos onde iremos chegar. Pesquisar algo do qual já antevemos a resposta é não enfrentar o vazio do não saber. A pesquisa é construída em um espaço-tempo que contém vazios para que possamos apreender o mundo e, quando interrompermos a pesquisa - na sua obrigatória finalização -, compartilhar leituras, conhecimentos, achados, fricções construídas no processo.

Nota 06 – A imaginação na pesquisa

Quando se representa algo na [ou através da] imaginação, abstrai-se do objeto ou do referente. Assim, a imaginação é tomada como dimensão da mente. Entretanto, toda representação [...] pode ser compreendida como um ato de criação. [...] A imaginação pode ser compreendida como a capacidade de representação de imagens que o espírito desenvolve. A imaginação é, portanto, uma faculdade de representação, de construção, de combinação de imagens; é sempre leitura e, como tal, é leitura que cria, recombina e interpreta. [...] A imaginação parece confundir-se com o *insight*. Mas o *insight*, mesmo sendo uma manifestação da imaginação, já se aproveitou da disponibilidade de imagens, da história de experiências e de conhecimento acumulados: já é solução de problema, interpretação, leitura e criação que passaram por processos imaginativos. Sublinha-se que a imaginação, entretanto, também é potencializada a partir de estratégias sistemáticas de caráter diverso, que incluem a educação formal e que fazem parte de estruturas culturais mais amplas. [...] A imaginação desempenha diversas funções fundamentais, entre as quais merecem ser salientadas a função crítica e a função criadora. Ambas constituem um processo único que se estende da produção científica à construção de todos os discursos. É de fato à criatividade que a imaginação se associa, sendo um dos pré-requisitos indispensáveis à construção de novas respostas ou de novos arranjos interpretativos sobre o mundo. (Hissa, 2002, pp. 115-118)

Construir um projeto de pesquisa é sonhar a pesquisa (Hissa, 2013) e projetar futuros para a mesma. Esse sonho é sempre aberto, mutante, passível de alterações permanentes e, paradoxalmente, é ele quem propiciará a continuidade futura da pesquisa após a conclusão — ainda, que a conclusão seja sempre parcial, provisória, também feita de perguntas que jogam a pesquisa, através de outras que se seguem, para mais adiante. Afirmamos que o projeto é o lugar prioritário do movimento e, conseqüentemente, das mudanças. A pesquisa em si tem data de término pré-estabelecida seja pela disciplina, seja pelo programa de pós-graduação, agência de fomento e, até mesmo, pela contínua demanda de resultados imposta aos docentes e estudantes na vida acadêmica.

Assim, a imaginação que nos permite sonhar a pesquisa é aquela que supera a evocação, atravessando e ultrapassando a realidade, a nossa capacidade de previsão. Podemos pensar que a imaginação na pesquisa é inventiva, como nos ensina Bachelard (1989). Imaginação essa, que se abre para os possíveis, e trafega nas margens, no escuro do conhecimento estabelecido.

Ítalo Calvino (1990b) nos auxilia na compreensão de como pode operar a imaginação na pesquisa, em/sobre, dança quando a compara a um repertório do “[...] potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido” (Calvino, 1990b, p. 106). Desse modo, a inclusão da imaginação na genealogia da pesquisa sublinha a incorporação do risco frente ao desconhecido, por sua vez, avesso às assertivas previsões. Isso porque, quando a imaginação se faz presente, ela vem acompanhada do devaneio criativo, do trânsito livre e aberto. Podemos pensar que o devaneio nos pode desorientar. Ora, mas é ele mesmo, que também, nos pode levar a outros lugares, ao inesperado, à surpresa/inação, que uma pesquisa acadêmica promete.

Ao imaginar a pesquisa, imaginamos seus caminhos, imaginamos a memória da pesquisa. Naturalmente esse gesto poético do pensamento - a imaginação - ancora na direção da pesquisa para poder adensar questões e não se perder em um devaneio sem rumo.

Comentário H. Dançar é pesquisar? Imagina-se o próximo passo, sem que ele ainda exista, ao dançar? Já existe, pois já está imaginado. O corpo preparado se movimenta. O movimento, em cena, é *pensadosentido*. É trabalhado antes e durante a cena. Contudo, ao menor descuido, lá se vai o passo ao incerto. Mesmo sendo a cena pesquisa? Sobretudo por ser e já se vê porquê: em um *instante sem segundo*, o corpo *pensasente*, imagina e se acerta em improviso preciso. É mais texto que se adiciona ao corpo e ao gesto, que se entregam ao risco, não apenas porque se é pesquisa em compasso, mas porque dela, da pesquisa, são herdeiros. Aquele *corpo-gesto* em movimento: herdeiro da pesquisa que se faz em cena. É para se pensar: só improvisa e antevê, no ato da cena, quem pesquisa e faz do corpo o movimento que imagina.

Nota 07. De escritas e leituras

Trazemos aqui as palavras de Walt Whitman em *So Long*⁷:

Camarada, isto não é um livro
 Quem toca nisto, toca em um homem,
 (É noite? Estamos sozinhos?)
 Sou eu que seguras, e que te segura,
 Eu salto das páginas para teus braços – a morte me chama.
 (Whitman, 1998)

A aproximação íntima com a materialidade do livro faz-se abertura para o encontro. O sujeito leitor precisa se entrelaçar com o sujeito escritor, que carrega em si outros tantos. Portanto, a leitura da pesquisa implica reescrita daquilo que se lê (Hissa, 2013). Tal transcrição se dá em decorrência do estreitamento da distância entre esses sujeitos. É na intimidade que se cria conjuntamente. Compreendemos a leitura e escrita - pares inseparáveis do estudo de pesquisa - práticas corporais forjadas no desejo de conhecer. Ora, esse conhecer, que ocorre na co-presença, é também o conhecer que se busca na academia. Podemos dizer que a pesquisa não se faz sozinha. Demanda ações coletivas configuradas por redes de sujeitos que socializam leituras de mundo. A leitura alimenta as práticas reflexivas inerentes à pesquisa em/sobre artes de cena e, assim, viabiliza a

⁷ Tradução livre dos autores. Texto no original: “*Camerado, this is no book, / Who touches this touches a man, / (Is it night? are we here together alone?) / It is I you hold and who holds you, / I spring from the pages into your arms—decease calls me forth.*” (Whitman, 1998).

construção de pensamento que se nota na cena, no texto de palavras, no corpo, no traço pictórico.

Além disso, são várias as leituras e escritas da pesquisa — as das palavras, das cenas, dos diálogos, das entrevistas, dos encontros. Leituras feitas de escuta, observação, criação e abertura para o outro. Leituras que são reescritas (Hissa, 2013) e, assim, processos de criação que geram repertórios para conhecer o outro. Escrita também é feita de leitura.

A compreensão do discurso inerente à pesquisa demanda precisão em todo processo. No entanto, pensemos em algo que nos dirija imediatamente à ideia de precisão na pesquisa. O texto da pesquisa. A busca pela melhor palavra é um exercício difícil e é tão complexo quanto o próprio exercício de pesquisa: arriscamos a dizer que a pesquisa será sempre texto de pesquisa. Por que apostamos nisso? Porque a palavra e o texto são a expressão da ideia, da pergunta, do argumento, da articulação, da procura, do caminho, do encontro, assim como do explícito desencontro que faz pensar. Portanto, escrita - sempre a leitura de algo - é aquela da qual se cuida com esmero - cultivada na duração do processo. Cuidar de cada palavra como se cuida do gesto, de cada movimento que compõe uma partitura de ações para a cena. Cada sinal de pontuação - assim como o grau de força muscular, direção, duração e ritmo do movimento - interferirá no sabor do texto. Texto, cena demandam tempo demorado - o tempo da criação. Escreve-se com o corpo. A escrita é o desdobramento da performance do *pensamentosentimento*, que se elabora por meio de palavras, imagens, sons e movimentos.

Últimas e poucas perguntas

Pode parecer que as *últimas perguntas* sejam mesmo últimas e que podem substituir com êxito, uma conclusão derradeira ou considerações finais a encerrar o texto. No entanto, elas - as últimas perguntas - representam o que pensamos para a pesquisa em artes, tanto como pensamos a pesquisa nos mais diversos campos do conhecimento e do saber. Poderemos iniciar uma pesquisa com pergunta ou perguntas, mas nos causará sempre estranheza iniciar uma investigação com respostas implícitas. Não é incomum, pelo contrário. Já se saberá, assim, antecipadamente, quais caminhos a tomar na direção do destino final, dos resultados, da conclusão. Vale essa espécie de jogo de cartas marcadas? Contrariando a própria ideia de pesquisa e até mesmo de universidade, esse tipo de jogo - o que já se sabe em que lugar vai se chegar, antes de se iniciar o caminho - tem sido validado? Sim, estranhamente. Portanto, diante disso, pergunta-se: a pesquisa não é aventura, não é risco? A pesquisa poderá prescindir da imaginação? Nesses termos, como pensar a dispensabilidade da criatividade? Pesquisar é estar no conforto em vez de estar experimentando o risco que faz aprender? É possível aprendemos sem nos aventurarmos no mundo da pesquisa? Se o início da pesquisa se faz com perguntas, os resultados nos darão respostas e o caminho para o fechamento ou para o *ponto final*? São vários os modos de alcançar resultados de pesquisa. São diversas as possibilidades de abordagem de problemas/perguntas de pesquisa. Como negligenciar a inevitável presença das subjetividades - tanto na construção do problema de pesquisa, na elaboração de perguntas, assim como no tratamento que se dá a eles - neste processo chamado pesquisa? Como subtrair a presença do sujeito da leitura que ele mesmo faz do mundo? Diante disso, estaríamos dispostos a aceitar - ou, no mínimo, considerar - que pesquisa alguma se encerra com um ponto final? A pesquisa implica a abertura de janelas para o futuro que, por sua vez, é futuro para a pesquisa. Portanto, será mais aceitável pensar as últimas palavras de uma pesquisa como um conjunto de últimas perguntas que, por sua vez, vão se acumulando enquanto se caminha.

Referências

- Bachelard, G. (1989). *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Martins Fontes.
- Ballestrim, L.M.A. (2017). Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 60(2), 505-540.
- Calvino, I. (1990a). O modelo dos modelos. Em I. Calvino. *Palomar*. (pp.97-100). Companhia das Letras.
- Calvino, I. (1990b). *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Temas e Debates-Círculo de Leitores.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)*. Nacional.
- Hissa, C. E. V. (2006). *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Editora UFMG.
- Hissa, C. E. V. (2013). *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Editora UFMG.
- Hissa, C.E.V & RIBEIRO, M.M. (2017). Saber Sentido. *Conceição/Conception*, 6(2), 90-109.
- Japiassu, H. (1975). *O mito da neutralidade científica*. Imago Editora.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Larrosa, J. (2003). *Estudar = Estudar*. Editora Autêntica.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, (34), 287-324.
- Pimentel, L. G. (2015). Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *ouvirouver*, 11(1), 88-98.
- Rey, S. (1996). Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais, 07(13), 81-95.
- Ribeiro, M.M. (2020). De registros a reflexões sobre o corpo em processo de criação. *Revista Brasileira Estudos da Presença*, 10(4), 01-27.
- Santos, L.H.L. (2008) A essência da proposição e a essência do mundo. Em Wittgenstein, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. (pp.11-112). Editora da Universidade de São Paulo.
- Whitman, W. (1998, maio) [1855]. So long. Em *The Project Gutenberg eBook of Leaves of Grass*. <https://www.gutenberg.org/files/1322/1322-h/1322-h.htm>

Danças em Pandemia: uma experiência performada

Sandra MEYER

Universidade do Estado de Santa Catarina

Centro de Artes

meyersandra0@gmail.com

Resumo: A partir da ação performada *Danças em Pandemia* o ensaio problematiza as mobilidades sociais e as coreografias sociais surgidas da vida ordinária no período de quarentena, em virtude da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Chama a atenção para as partituras geométricas e os afetos decorrentes vivenciados para impor uma ordem e controle acentuado. Discute a ética de ocupação dos lugares provocada pelas políticas de distanciamento social adotadas pelos governos, trazendo à tona algumas ocorrências em dança surgidas em tempos de autoritarismo, guerras e pandemias. São danças que desacomodam poderes estabelecidos, e que insurgem em tempos de enganosa normalidade.

Palavras-chave: *Danças em Pandemia*, pandemia coronavírus, políticas de distanciamento social, dança geométrica, afetos

Abstract: *From the action performed Danças em Pandemia, the essay problematizes the social mobility and social choreographies that emerged from ordinary life in the period of quarantine, due to the Coronavirus pandemic. It draws attention to the geometric scores and the resulting affects experienced to impose order and accentuated control. It discusses the ethics of occupying places caused by the social distancing policies adopted by governments, bringing to light some occurrences in dance that emerged in times of authoritarianism, wars, and pandemics. They are dances that dislodge established powers, and that arise in times of deceptive normality.*

Keywords: *Pandemic dances, coronavirus pandemic, social distancing policies, geometric dance, affections*

E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música. (Friedrich Nietzsche)

Em meio à retomada da vida cotidiana das cidades, na ocasião em que vários países se preparavam para retomar uma sonhada “nova normalidade”, findo o período de quarentena adotado pelos governos no Brasil em virtude da pandemia do Coronavírus¹, encontrei no artigo de Bruna Paiva, intitulado *Novas coreografias sociais pós quarentena: a sociedade (e a escola) reinventada?* (2020) reflexões pertinentes acerca dos possíveis modos de se estar num mundo transformado pela situação epidêmica.

¹ Coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

As cidades dos diversos continentes retornaram às suas atividades e serviços a partir de adaptações nos modos de encontro dos corpos nos espaços. Em muitas das imagens divulgadas nas redes sociais foi possível observar, em especial em ambientes escolares, desenhos no chão em giz ou fitas adesivas delimitando os espaços a serem ocupados pelos corpos, mantendo um distanciamento de, pelo menos, 3 metros entre as pessoas. Cada um/a era mantido/a em seu quadrado, círculo, ou mesmo linhas, segundo a proposição de formas sólidas e regulares, como numa geometria pitagórica. Formas rígidas para tempos obscuros em torno de cada corpo, restringindo sobremaneira modos de interação social e afetiva mais fluidos. Estas configurações espaciais tendem a cercear os corpos e os induzir a um comportamento normativo e controlado, cada qual em sua bolha imunológica, em sua própria cinesfera, considerando aqui a perspectiva labaniana.

Figura 1. Imagem do pátio de uma escola na França



Fonte: Bruna Paiva (2020)

No texto acima citado a autora nos convida a pensar as formas de operacionalizar e reinventar outras mobilidades sociais. Paiva (2020) observa que as novas coreografias sociais da “nova normalidade” estão sendo performadas a partir de partituras geométricas que tendem a não respeitar os ritmos mais orgânicos, pois, sob a atmosfera do medo, as pessoas vivenciam uma ordem e controle acentuado. Neste sentido, como se comportariam os afetos e relações humanas em meio a estas geometrias preconcebidas? Que outras coreografias poderiam emergir nestes contextos? Ou seja, uma nova ética de ocupação dos lugares poderia ser composta neste estado de exceção provocado pelas políticas de distanciamento social adotadas?

A forma com que passei a lidar como artista da dança com as incertezas do retorno à vida ordinária me levou a investigar as relações entre danças, epidemias e espacialidades, resultando na concepção de uma performance intitulada *Danças em Pandemia*. A iniciativa partiu de um coletivo de interessados em arte contemporânea no Brasil, ao qual eu estava vinculada desde antes e durante o período de quarentena. O trabalho foi desenvolvido no Grupo de Estudos em Práticas Artísticas, Políticas e Curatoriais, localizado em Florianópolis, capital de Santa Catarina, sob coordenação da artista e curadora Kamilla Nunes. Antes da pandemia prevíamos diversos encontros para a elaboração de uma publicação que pudesse abordar nossas pesquisas coletivas e individuais. Era fevereiro de 2020 e não imaginávamos que haveria tão cedo um próximo encontro presencial numa mesma sala. Como descreveu Kamilla Nunes (2020, p. 1), repentinamente “fomos atravessadas(os/es) pela flecha de um contexto que deixou feridas e mudou a órbita dos processos: não havia como ignorar a pandemia do COVID-19 e seus estilhaçamentos”.

Neste texto pretendo compartilhar com vocês a experiência performada em *Danças em Pandemia*. Foi a partir dela que experimentamos em grupo modos de relação em estado

de presença, após meses de contato remoto somente via computador. *Danças em Pandemia* aconteceu na Praça Tancredo Neves, conhecida como Praça dos Três Poderes, no centro da Ilha de Santa Catarina, no sul do Brasil, no dia 26 de setembro de 2020. Os cerca de 30 participantes usaram máscaras e se mantiveram em distanciamento de no mínimo 3 metros.

André Lepecki (2012, p. 49), por meio do conceito de topocoreopolítica, nos sinaliza a possibilidade de reescrever o espaço, ao mesmo tempo que nos reinscrevemos a partir dele, compondo (ou até reinventando) uma nova ética dos lugares². No artigo *Coreopolítica e Coreopolícia*, Lepecki (2012, p. 45) argumenta que alguns pensadores da dança, tais como Mark Franko, Randy Martin, Susan Manning e Bojana Kunst têm avançado, desde os anos 1990, na hipótese de que “a dança, ao dançar, ou seja, no momento em que se encorpora no mundo das ações humanas, teoriza inevitavelmente nesse ato o seu contexto social”. Nesta perspectiva, a dança seria entendida não somente como teoria social *da* ação, mas como teoria social *em* ação” (Lepecki, *ibid*).

É possível aferir que a humanidade vivenciou pandemias em outros períodos da história, ocasiões em que os corpos produziram, em contraponto às tentativas de cerceamento de suas liberdades, modos de se mover inusitados e danças inesperadas. Coreografias irromperam em outros tempos de pandemia, ou de situações bélicas, promovendo dissensos em seus respectivos contextos sociais. Danças que moveram mundos e fundos, e que operaram por meio de outras topocoreopolíticas, reinscrevendo subjetividades no espaço em modos assimétricos e sintomáticos.

Antes de me ater à performance *Danças em Pandemia* proponho uma brevíssima passagem pela história da dança apontando algumas ocorrências que, a meu ver, problematizam tempos de autoritarismo, guerras e pandemias. Eis algumas terminologias que aparecem na literatura ao abordar estas ocorrências em relação aos modos de se mover em situações sociais atípicas, a saber: danças epidêmicas, danças grotescas, danças selvagens, danças macabras, danças irregulares, danças apavorantes, danças loucas, danças insanas, danças cruéis, danças energéticas, danças compulsivas e danças estranhas. Danças estas que desacomodam poderes estabelecidos e que insurgem em tempos de enganosa normalidade.

Dançar até à exaustão

John Waller, autor de *A Time to Dance, a Time to Die: The Extraordinary Story of the Dancing Plague of 1518* (2009), relata que em 1374 um estranho acontecimento causou espanto na população de Aix-la-Chapelle (Aachen), na Alemanha. A Peste Negra atormentava a população na época. Uma parcela de moradores da cidade foi acometida por um surto nominado como coreomania, ou seja, uma espécie de compulsão incontrolável por movimento, assemelhado a uma dança irregular, e que levou os indivíduos dançantes a desmaiar de exaustão. Além da população de Aix-la-Chapelle há relatos de que o surto se espalhou por outras regiões da Europa. Recebeu o nome de Dança de São Vito, porque um grupo desses dançarinos fora de controle acabou derrubando uma ponte sobre o rio Meuse, o que levou alguns a morrerem afogados

² “Para tal, a coreografia teria que se tornar uma metatopografia. 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, reinventado toda uma nova coreografia social, a *topocoreopolítica*” (Lepecki, 2012, p. 49).

enquanto sobreviventes foram levados para a Igreja de São Vito. A Igreja Católica especulou que se tratava de uma forma de possessão maligna ou de uma maldição.

Em 1518, em Estrasburgo, nova incidência de uma dança compulsiva ocorreu após uma mulher chamada Frau Troffea começar a manifestar sua coreografia, vista como insana. Vários dias depois ela ainda continuava a dançar. Em uma semana, cerca de 100 pessoas dançavam com ela. As autoridades estavam convencidas de que os aflitos só se recuperariam se dançassem dia e noite. Assim, foram reservados espaços para eles dançarem, músicos foram contratados para tocar flautas e tambores para mantê-los em movimento. Com o passar do tempo, aqueles com corações fracos começaram a morrer.

De acordo com John Waller (2009), a miséria, a fome e as pragas atormentavam as pessoas e por isso as manifestações poderiam ser resultantes de condições extremas de estresse psicológico capaz de provocar um transe alucinado por meio de movimentos corporais. Essa conclusão é contestada, segundo o autor, porque a diversidade de relatos sobre o fenômeno da coreomania também ocorria em regiões que não padeciam das mesmas condições. Uma das hipóteses é que os dançarinos teriam ingerido *ergot*, um psicotrópico que cresce em talos de centeio. Mas, segundo Waller (2009) isso seria pouco provável, pois o ergotismo normalmente interrompe o suprimento de sangue para as extremidades, dificultando muito os movimentos. Uma das explicações do autor é que os dançarinos estavam em estado de transe; caso contrário, eles seriam incapazes de dançar por tanto tempo. Durante séculos, especialistas discutiram se a epidemia da dança era uma doença real ou um fenômeno social. As evidências acabaram apontando que a epidemia era uma espécie de contágio cultural, que atinge populações que passam por extrema dificuldade, fazendo com que elas queiram dançar até a exaustão (Waller, 2009).

Figura 2. Gravura de Hendrik Hondius, 1642



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Epidemia_de_dança_de_1518

A última dança foi assustadora

Em 19 de janeiro de 1919, aos 29 anos, Vaslav Nijinsky dançou publicamente pela última vez num espetáculo beneficente num dos salões do Hotel Suvretta de Saint-Moritz, nos Alpes suíços. Ante uma plateia de turistas, aristocratas e novos-ricos, apresenta o que sua esposa Romola denominou como “a dança da vida contra a morte” (Nijinsky, 1985, p. 14). Ao invés de divertir-se com a destreza técnica do bailarino, o público deparou-se com uma dança trágica e trôpega, e que parecia evocar os horrores da guerra que devastara

a Europa nos últimos quatro anos. O solo refletia sua obsessão com o horror, a guerra e a catástrofe. Ele descreve ao público do recital privado que dança seria esta: “Now I will dance you the war, which you did not prevent and wich you are responsible” (Kirstein, 1975, p. 148)³.

O corpo de Nijinsky expunha visceralmente o dilaceramento de uma civilização pós-guerra, bem como a frágil e conturbada condição do dançarino, anterior à internação em uma instituição psiquiátrica que o afastaria definitivamente dos palcos e do convívio social, até a sua morte, em 1950. Na primeira parte de seu diário ele descreve os momentos que antecedem esta última dança: “[...] vou dançar quando tudo tiver se acalmado, quero dançar porque sinto, e não porque estão me esperando” (Nijinsky, 1985, p. 28). Sem os adornos, cenografia e aparato da arte total idealizada por Diaguilev no período dos Ballets Russos, em um salão de um hotel, Nijinsky evoca uma dança nada similar àquela que o tornou célebre nos grandes teatros europeus:

Dancei coisas assustadoras. Eles tiveram medo de mim, por isso acharam que eu queria matá-los. Eu não queria matar ninguém. [...] o público não gostou de mim, pois quis ir embora, então comecei a representar coisas engraçadas. Eu ria em minha dança. O público também ria na dança. [...] eu quis continuar dançando, mas Deus me disse: Chega. Então eu parei. (Nijinsky, 1985, p. 28)

A dança, inicialmente grotesca, se transformava à medida em que Nijinsky sentia o estranhamento do pequeno público que o assistia. Um humor trágico e trôpego emergia ao invés dos grandes saltos e deslocamentos pelo espaço que o eternizaram como um dos maiores bailarinos do século XX.

Figura 3. *Vaslav Nijinsky*



Fonte: Lincoln Kirstein (1975)

Dançar contra os fascistas

Na matéria jornalística intitulada *Eichmann viu "dança da morte" nazista*, publicada na Folha de S.Paulo em 1 de março de 2000, o jornalista Paul Holmes, da Reuters, em Jerusalém, inicia o seu escrito com as seguintes palavras:

Adolf Eichmann reconheceu que o Holocausto foi o maior crime da história da humanidade, mas nunca aceitou sua parte de culpa no genocídio de 6 milhões de

³ Tradução da autora: “Agora, eu vou dançar a guerra, que você não impediu, mas é responsável.

judeus. Nas memórias escritas durante seus últimos meses de prisão em Israel, antes de sua execução por enforcamento por ser culpado de crimes contra o povo judeu, Eichmann pinta um quadro aterrorizante do que chama de ‘a pior e mais violenta dança da morte de todos os tempos.’ (Holmes, 2000)

A relação da dança moderna com o projeto nazista na Alemanha é pouco conhecida, ao contrário de outras artes como o cinema, a música, o teatro e a literatura. A arte coreográfica teria escapado à crítica, mas não às ambiguidades históricas que esta arte apresenta no período de eclosão da Segunda Guerra Mundial, como afirma Laure Guilbert no livro *Danser avec le III^e Reich. Les danseurs modernes sous le nazisme* (2000).

Na Alemanha pré-Segunda Guerra havia as danças corais que encorajavam a experiência comunitária. As danças corais deveriam revelar as características da *Volksgemeinschaft*⁴, um conceito promovido durante o Terceiro Reich, que defendia uma comunidade nacional da etnia alemã, com o objetivo de construir uma sociedade sem classes e de pureza racial.

Estas danças foram cooptadas pela propaganda nazista para serem dançadas nas manifestações festivas dos Jogos Olímpicos. As Olimpíadas marcam o apogeu de reconhecimento do movimento do coro labaniano. Em 1936, o espetáculo *Vent de rosée et nouvelle joie*⁵, coreografado por Rudolf Laban para a Semana de Danças Corais é censurado por Joseph Goebbels, o ministro da propaganda nazista de Adolf Hitler. Ele escreve em seus cadernos:

Répétition de la pièce de danse: une chose vaguement à la Nietzsche, mauvaise, mal faire et affectée. J’interdis une grande partie. Tout cela est trop intellectuel. Je n’aime pas ça. Porte nos vêtements, mais n’a rien à voir avec nous. (Goebbels apud Guilbert, 2000, p. 334)⁶

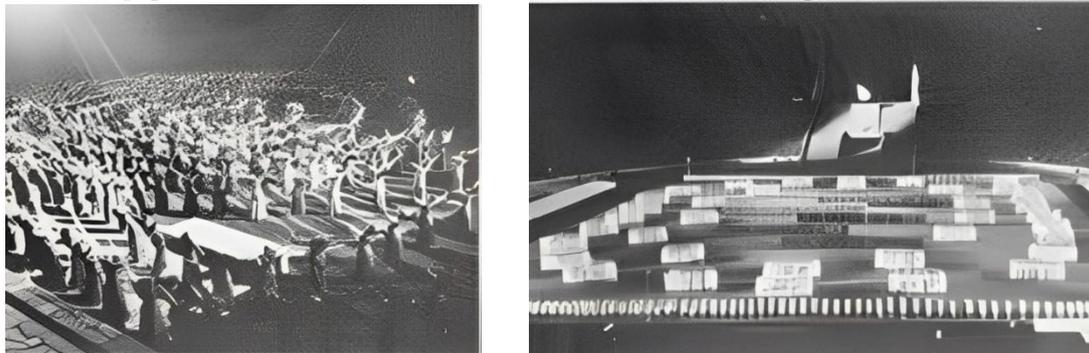
Para Goebbels, a encenação labaniana era contrária à sobriedade e à verticalidade exigidas pela propaganda nazista. Ao afirmar que tudo seria muito intelectual, Goebbels queria dizer que a finalidade não era a própria encenação, no sentido de ginástica ou exercício em si mesmo, mas um sentido superior, de ordem metafísica. A tensão entre religião e política era marcante. A dança antifascista de Laban evocava uma vitalidade de energias, com movimentos assimétricos que atravessam os corpos e as linhas transversais do espaço, ao contrário das linhas estáveis e a verticalidade do movimento, que agradaria Goebbels. Uma outra geometria irrompia dos corpos e projetava-se no espaço. As imagens a seguir evidenciam esta diferença de geometrias, ocasião em que a dança teoriza o seu contexto social (Lepecki, 2012).

⁴ Comunidade do povo. Tradução nossa.

⁵ Vento de orvalho e nova alegria. Tradução nossa.

⁶ Tradução da autora: “Ensaio da peça de dança: uma coisa vagamente à la Nietzsche, ruim, malfeita e afetada. Eu censurei uma grande parte. Tudo é muito intelectual. Eu não gosto disso. Vestem nossos ideais, mas não têm nada a ver conosco [...]”.

Figura 4. À esquerda, a *Volksgemeinschaft* “popular”: *Vent de rosée et nouvelle joie*, de Rudolf von Laban. Estádio Olímpico de Berlim, 1936. À direita, a *Volksgemeinschaft* “autoritária”: *Jeunesse Olympique*, de Carl Diem, Hanns Niedeecken-Gebhard. Estádio Olímpico de Berlim, 1936.



Fonte: Laure Guilbert (2000, p. 161)

Dançar os restos

Solista, performer, coreógrafa, cabaretista, Valeska Gert (1892-1978) nasceu na Alemanha, em uma família judia. Ficou reconhecida no meio artístico por ultrapassar as fronteiras entre a dança, o teatro e a performance, com apresentações grotescas, excêntricas e irreverentes, em que exaltava personagens e caracteres singulares. De acordo com Volmir Cordeiro, depois de criar cerca de trinta solos, Gert elabora *A Morte*⁷ no pós-Primeira Guerra Mundial, quando relata não haver mais ruínas:

[...] mas só um amontoado de pedras sem passado nem restos. Seu desejo era dançar “energizada” pelas “vidas arruinadas”, cansadas, despedaçadas, perseguidas, tais como os marginais, as trabalhadoras do sexo, os prisioneiros ou outras figuras miseráveis. Dançar, para ela, é fazer justiça com o próprio corpo, no ato de dar forma e imagem para essas vidas que hoje nos habituamos a chamar de vidas precárias. (Cordeiro, 2020, p. 5)

Gert assim descreve em sua autobiografia sua dança mortal, em que as forças vitais se esvaem. O corpo cede à força gravitacional, não há mais como não ceder ante a iminência da morte e da destruição. Um corpo que não suporta mais a condição a qual está exposto e que anseia pelo fim do sofrimento:

Eu estou imóvel dentro de uma longa túnica preta sobre um pódio cruamente iluminado. Meu corpo tensiona com lentidão, o combate começa, os punhos se apertam cada vez mais fortemente, os ombros se curvam, o rosto se torce – efeito do sofrimento, do tormento. Esse sofrimento se torna insuportável, a boca se abre longamente para um grito mudo. Eu jogo a cabeça para trás, os ombros, os braços, as mãos e todo o corpo se petrifica. Eu tento me defender. Absurdo. Eu fico imóvel durante alguns segundos, uma coluna de sofrimento. Depois, a vida lentamente deixa o meu corpo, e bem devagar o meu corpo relaxa. O sofrimento se acalma, a boca amolece, os ombros caem, os braços ficam flácidos, as mãos. Eu sinto a rigidez dos espectadores na sala, eu quero consolá-los, um reflexo de vida desliza no meu rosto, e de muito longe emerge um sorriso. E então ele cede bruscamente, as bochechas relaxam, a cabeça cai

⁷ Considerada como uma dança abstrata, dança de expressão ou pantomima dançada, *Morte* foi criada por Gert e filmada por Suse Byk, em 1925. <https://www.numeridanse.tv/en/dance-videotheque/tanzerische-pantominen>.

rapidamente, uma cabeça de boneca. Fim. Foi. Estou morta. Silêncio de morte. Ninguém ousa respirar na sala. Estou morta. (Gert apud Cordeiro, *ibid*)

Como observa Cordeiro (2020, p. 9), Gert definia a sua dança como grotesca, na medida em que sintetizava a presença de extremos, em atos de resistência e revolução do corpo frente à destruição do mundo pós-Primeira Guerra Mundial.

Figura 5. *Valeska Gert. Morte* (1940)



Foto de Lisette Model.

Fonte: <https://www.gallery.ca/collection/artwork/valeska-gert-death-0>

Fazer dançar os espíritos

Na obra *A Queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*, no trecho “A iniciação”, David Kopenawa⁸ comenta que tinha acabado de tomar *yãkoana* pela primeira vez com um grande xamã, seu sogro. Em dado momento, Kopenawa começa a descrever a chegada dos *xapiri* e sua dança dos espíritos com rara beleza, leveza e graça, para depois apresentar uma dança apavorante e dilacerante. Eles aparecem bem apertados uns contra os outros, ordenados em fileiras, cobertos de pinturas de urucum e de enfeites de penas de todas as cores:

O som de suas vozes é poderoso e seus cantos são melodiosos. Quando finalmente se consegue vê-los, são de uma grande beleza. Evitam a sujeira do chão ficando sempre suspensos nos ares. Omama, que é quem os envia, torna-os capazes de voar com velocidade graças a uma imagem de avião que lhe pertence. Essa imagem é muito poderosa, carrega todos os *xapiri* em seu voo, apesar de serem tantos. Assim eles se deslocam acima da floresta, além do céu e debaixo da terra (Kopenawa & Albert, 2015, p. 132).

Kopenawa comenta ainda que os *xapiri*, grandes dançarinos, avançam e recuam devagar, num alinhamento geométrico em forma de fileira, em que batem os pés no chão em ritmo, para em seguida os espíritos masculinos dançarem percorrendo um grande círculo. Uma nova topografia emerge. Kopenawa continua a descrever a sua experiência ao tomar *yãkoana*:

⁸ Porta-voz dos Yanomami, David Kopenawa apresenta ao mesmo tempo um testemunho autobiográfico, um manifesto xamânico e um libelo contra a destruição da floresta Amazônica. Publicado originalmente em francês em 2010, *A queda do céu* foi escrito a partir do relato de Kopenawa contado a Bruce Albert, etnólogo-escritor.

Eles evoluem em volta de nosso corpo estendido em seus espelhos e agitam imensas lâminas de metal brilhante. Ficam nos observando, julgando nossa força e nossa aparência. Quando completam o giro voltam ao seu ponto de partida, passando ao nosso lado. Então, de repente, um deles se vira e nos golpeia nas costas com o gume afiado de seu enorme facão. O golpe nos atinge sem que ele levante a arma. É o balanço da lâmina amarrada em suas costas que nos machuca com violência. A dor é intensa e nos faz cair desmaiados em seguida. Então os xapiri desaceleram o passo, param e, imóveis, ficam nos observando. (Kopenawa & Albert, 2015, p. 133)

Kopenawa sente medo. Eles se aproximaram de Kopenawa em silêncio no final de sua dança de apresentação. A princípio não pareciam ameaçadores.

Mas de repente senti suas lâminas me atingindo com toda a força. Partiram-me o corpo de um só golpe, no meio das costas! Sob o choque, lancei um longo gemido de dor. Mas nem por isso pararam! Depois de me terem talhado em dois, cortaram-me a cabeça. Então vacilei, e desabei em prantos. Meu pensamento estava desviado e eu tinha ficado cego, como um cão morto no chão. Fiquei assim prostrado por muito tempo, sem nenhuma sensação. Enquanto isso, os espíritos continuavam dançando ao meu redor sem que eu percebesse nada. (Kopenawa & Albert, 2015, p. 134)

Em seu relato, Kopenawa conta ainda que tinha perdido a consciência, e foi a sua imagem que eles desmembraram, enquanto a sua pele permanecia no chão:

Mais tarde, os xapiri vieram juntar novamente os pedaços de meu corpo que haviam desmembrado. Porém recolocaram meu torso e a minha cabeça na parte de baixo de meu corpo e, ao inverso, minha barriga e minhas pernas na parte de cima. É verdade! Reconstruíram-me às avessas, colocando meu posterior onde era meu rosto e minha boca onde era meu ânus! Depois, na junção das duas partes de meu corpo recolado, puseram um largo cinturão de penas multicoloridas de pássaros *hëima si* e *wisawisama si*. Também trocaram minhas entranhas por vísceras de espíritos, menores e de um branco deslumbrante, enroladas com delicadeza e cobertas de penugem luminosa. (Kopenawa & Albert, 2015, p. 135)

Kopenawa não cessa de afirmar em sua narrativa que, apesar de toda a sua beleza, leveza e graça, vislumbrada em formas de alinhamentos e de círculos em uma simetria espacial precisa e ordenada, a dança de apresentação dos *xapiri* é também apavorante e dilacerante.

Figura 6. Apresentação dos pajés Yanomami na comunidade Demini



Foto de Dario Yawarioma/HAY.

Fonte: <https://amazoniareal.com.br/criancas-yanomami-tres-corpos-de-bebes-estao-em-cemiterio-e-um-no-impl-de-boa-vista-rr/>

Dança pandêmica

Diante da pandemia do COVID-19, como salientamos, outras espacialidades e virtudes foram requisitadas, contudo, linhas e formas geométricas planas ainda foram requisitadas para orientar as demandas de isolamento, distanciamento e afastamento social. A sobrevivência de padrões de figuras geométricas como suporte coreográfico me instigou a olhar não somente para as danças acionadas em contextos de guerra e pandemia no século XX, mas também para os primórdios do balé de corte na Renascença. O desenvolvimento de correspondências geométricas entre dança e mundo está presente em muitos balés produzidos na corte francesa.

A etimologia grega do termo *Pandēmía* permite identificar os elementos *pan-*, que se refere a tudo, para um todo, e *dēmos*, que interpreta a ideia de comunidade, cidade ou grupo. Na performance *Danças em Pandemia* propus uma experiência por meio de instruções coreográficas para serem praticadas em comunidade no espaço público. Estabeleci correspondências entre dança, comportamento e mundo por meio da prática de movimentos inspirados em topografias de coreografias renascentistas, tendo como referência os padrões de chão para orientar o deslocamento espacial dos cortesãos em *Le Ballet de Monsieur le Duc de Vendôme*, de 1610. Este balé relaciona movimentos de dança, virtudes morais e movimentos de estrelas e planetas, tal qual uma dança celestial numa correspondência entre terra e céu (Foster, 1986). Os diagramas de chão elaborados para serem seguidos pelos cortesãos e damas contêm traços circulares e angulares, com círculos, linhas, quadrados, ziguezagues, triângulos, retângulos e diagonais que relacionam corpos celestes e virtudes humanas, seguindo uma concepção espacial neopitagórica.

Na dissertação de mestrado *Baile celeste e harmonia terrestre: O balé de corte como imagem prescritiva da harmonia cósmica e política na França (1610-1661)*, Clara Rodrigues Couto discorre a respeito do pensamento e imaginário moderno e sua correspondência entre as partes e o todo, “o que significa dizer entre todas as partes do universo entre si, já que todas as coisas partilham de uma mesma substância, imutável, ainda que as formas sejam infinitamente variáveis” (Couto, 2015, p. 171). Nessa perspectiva, afirma Couto, é possível observar analogias entre o macrocosmo (universo) e o microcosmo (sociedade, homem), o corpo (humano ou político) e seus membros, de maneira que a representação alegórica revela o princípio ordenador universal. Assim, conclui a autora, “uma evocação ou uma construção espetacular e alegórica, como a dança, feita no plano terrestre (ou mesmo no plano individual do homem) guarda a mesma substância e as mesmas proporções presentes no plano celeste e universal” (Couto, *ibid*).

No *Ballet de Monsieur le Duc de Vendôme*⁹ doze cavalheiros dançam, interpretados por importantes senhores da corte. Eles formam no espaço doze figuras, cujas formas, advindas de um suposto alfabeto dos antigos Druidas, criam significados alegóricos para o balé. Segundo esta relação:

[...] cada figura continha um significado que claramente se referia ao rei: ‘poderoso amor, ambicioso desejo, virtuoso desígnio, renome imortal, grandeza de coragem, pena agradável, constância comprovada, verdade conhecida, feliz destino, amado de todos, coroado de glória e poder supremo’. Ao que parece, o valor alegórico dessas figuras seria potencializado pela dança, ou seja, pelo movimento gracioso, cadenciado e harmônico que os doze nobres senhores fariam entre si e em relação à sala, de

⁹ *Ballet de Monsieur le Duc de Vendôme* (1610), também chamado Ballet d’Alcine, ou Ballet de Vendôme, dá destaque ao tema da harmonia, ao qual se articula o tema da libertação protagonizada pelo rei em pessoa (Couto, 2015, p. 163).

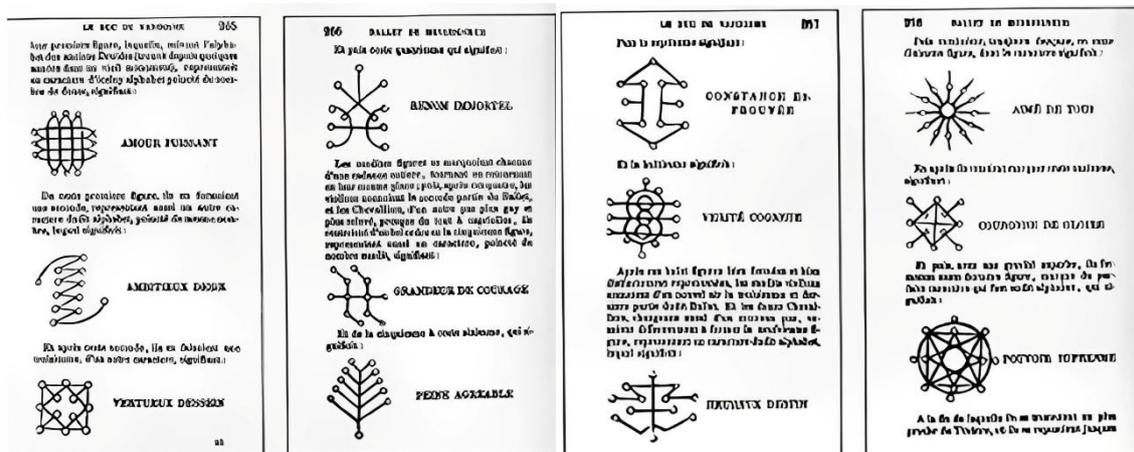
maneira a tornar a estes significados tanto mais inteligíveis quanto mais belas e agradáveis fossem as ‘figuras em movimento’. (Couto, *ibid*)

A pesquisadora Susan Foster analisa algumas destas doze figuras geométricas que orientam a disposição espacial e gestual do referido balé:

The condition of being loved by all (*aime de tous*) was represented by a set of lines radiating from the central area. Ambitious desire (*desir ambitieux*) shows the relentless, driving force of desire, while supreme power (*pouvoir supresme*) consists of a large circle that encloses and is buttressed by a lattice of primary shapes. (Foster, 1986, p. 107)¹⁰

Couto (2015) chama a atenção para este tipo de elaboração coreográfica, chamada de dança geométrica, que valoriza mais a disposição espacial dos bailarinos do que os passos executados. Própria da Renascença, baseava-se na elaboração de formas geométricas, tais como linhas, desenhos e letras no solo a partir do deslocamento dos dançarinos, a ser assistida de cima para baixo para que as figuras se tornassem mais visíveis. Neste sentido, a dança (e ainda mais a dança geométrica) seria uma metáfora da harmonia por emular o movimento ordenado dos astros. Serviria para deleitar os sentidos, ao mesmo tempo em que fortaleceria a imagem da ordem e o louvor ao rei, enfatizando os valores políticos e sociais que estruturavam a sociedade da corte.

Figura 7. Padrões de chão do Ballet de Monsieur de Vendôme (1610)



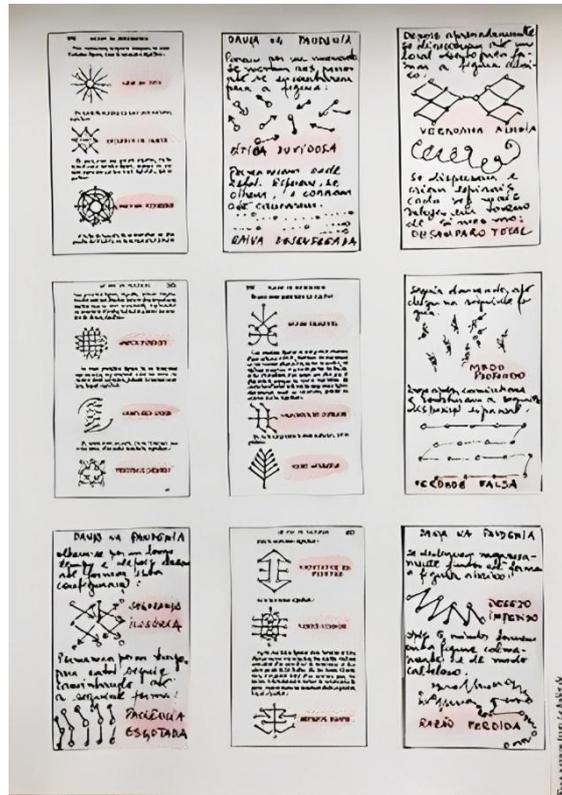
Fonte: Susan Leigh Foster (1986, p. 108)

Voltando à performance realizada em Florianópolis em setembro de 2020, as doze figuras do *Ballet de Vendôme*, dançadas pelos doze cavalheiros da corte francesa, foram traduzidas para o contexto dos afetos produzidos pela pandemia de COVID-19 no grupo de artistas e pesquisadores participantes. Os desenhos do balé e seus sentidos foram transformados pelas sensações e afetos vividos no período de quarentena. Ética duvidosa, raiva desenfreada, vergonha alheia, desamparo total, medo profundo, verdade falsa, segurança ilusória, paciência esgotada, desejo impedido e razão perdida foram os afetos escolhidos para a performance. A partir destes enunciados dez figuras geométricas foram

¹⁰ Tradução da autora: “A condição de ser amado por todos (*aime de tous*) é representada por uma série de linhas que irradiam do centro da figura. Desejo ambicioso (*desir ambitieux*) mostra a implacável força motriz do desejo, ao passo que poder supremo (*pouvoir supresme*) consiste em um largo círculo que encerra e é sustentado por uma treliça de formas primárias.”

desenhadas, algumas delas mais assimétricas e desordenadas, para serem reproduzidas no chão da praça onde ocorreu a performance, seguidas de instruções de como se deslocar no espaço.

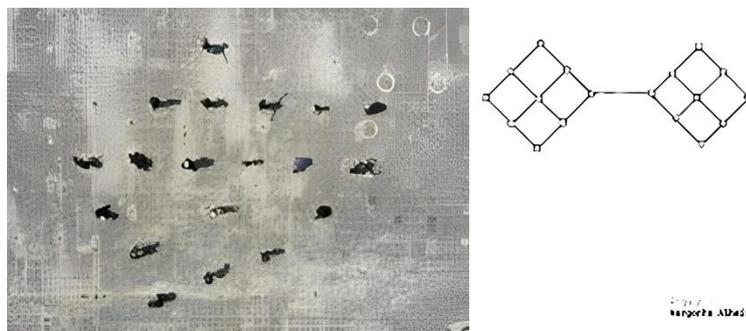
Figura 8. Estudo para composição de formas geométricas a partir dos padrões de chão do Ballet de Monsieur de Vendôme



Fonte: acervo Sandra Meyer

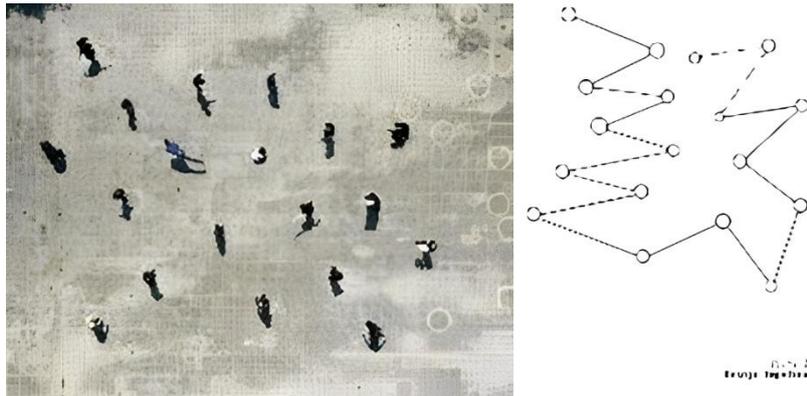
Na figura anterior consta o primeiro estudo que buscava criar uma certa isomorfia entre os desenhos do *Ballet de Monsieur de Vendôme* e a performance a ser criada para ser acionada na praça. Aos poucos as figuras foram ganhando outras formas, bem como outros afetos. Seguem algumas imagens das geometrias dançadas pelo grupo de performers.

Figura 9. À esquerda, performance da figura “Vergonha alheia”. À direita, gráfico da mesma figura



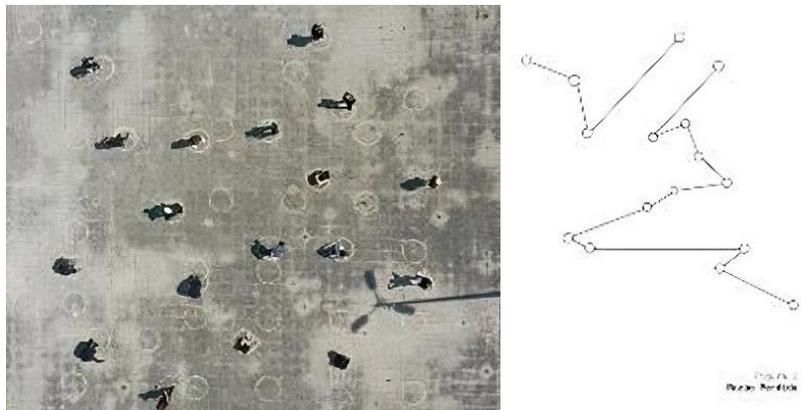
Fonte: Kamilla Nunes (2020)

Figura 10. À esquerda, performance da figura “Desejo Impedido”. À direita, gráfico da mesma figura



Fonte: Kamilla Nunes (2020)

Figura 11. À esquerda, performance da figura “Razão Perdida”. À direita, gráfico da mesma figura



Fonte: Kamilla Nunes (2020)

Figura 12. À esquerda, performance da figura “Constância Comprovada”. À direita, gráfico da mesma figura



Fonte: Kamilla Nunes (2020)

No dia da performance os participantes se deslocaram para o espaço público indicado, a Praça Tancredo Neves, conhecida como Praça dos Três Poderes, no centro de Florianópolis. Lá receberam as instruções para serem performadas. A ação foi fotografada e filmada por uma câmera instalada num equipamento de drone, com a perspectiva de registro de imagem à distância, de cima para baixo, de forma a evidenciar os grafismos

executados pelos participantes em cada instrução dada¹¹. As pessoas mantiveram a distância mínima de 2 metros e usaram máscara de proteção durante todo o processo de formação das figuras geométricas no espaço. Cada um dançou no espaço delimitado pela instrução, de maneira pessoal, seguindo o afeto sugerido pela mesma. A ideia era a de que as danças seriam pessoais, a partir do repertório de cada participante. O tempo de permanência e a passagem de uma figura a outra era decidida pelo coletivo em uníssono, de modo a permanecerem juntos/as num mesmo espaço geométrico. Muitos deles/as eram profissionais liberais, estudantes, artistas de outras áreas que não a dança, ou seja, uma diversidade de corpos de diferentes idades¹². A ação durou cerca de 1h30, e ganhou uma edição em vídeo de 7'30" pelo cineasta Alan Langdon¹³.

Importante ressaltar que a ação não teve ensaio prévio, sendo executada num único encontro entre os participantes a partir das tarefas anteriormente descritas. Eleonora Fabião (2008, p. 237) conceitua as ações performativas como programas, pois o termo descreve melhor um tipo de ação que se aproxima do improvisacional exclusivamente na medida em que não seja previamente ensaiada¹⁴. Neste sentido, complementa:

Performar programas é fundamentalmente diferente de lançar-se em jogos improvisacionais. O performer não improvisa uma idéia: ele cria um programa e programa-se para realizá-lo (mesmo que seu programa seja pagar alguém para realizar ações concebidas por ele ou **convidar espectadores para ativarem suas proposições**) (realce nosso). Ao agir seu programa, des-programa organismo e meio. (Fabião, 2008, p. 237)

A ideia de instrução (ou tarefa) estabelece um conjunto de ações objetivas para serem cumpridas. As tarefas surgem com vigor no contexto da dança pós-moderna americana com um olhar sobre movimentos do cotidiano, abandonando modos de introspecção e formas narrativas próprias à dança moderna e ao teatro tradicional¹⁵. As tarefas modificam a noção de coreografia, que passa a ser resultante de um processo colaborativo e não de algo criado exclusivamente pelo coreógrafo ou dançarino (Meyer, 2013).

Considerações finais

O período da pandemia e o conseqüente distanciamento e isolamento deixaram marcas profundas no tecido social das populações em diferentes partes do planeta. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define como “desalentadas” todas as pessoas que gostariam de trabalhar e estariam disponíveis, mas desistiram de procurar trabalho, sendo o medo de contágio e a necessidade de distanciamento social aspectos

¹¹ Direção coreográfica: Sandra Meyer; Diretor de fotografia: Phillippe Arruda; Fotógrafo drone: Cid Junks; Montagem, cor e som: Alan Langdon; Equipe de apoio: Integrantes do Grupo de Estudos em Práticas Artísticas, Políticas e Curatoriais, organizado pela artista e curadora Kamilla Nunes.

¹² Participantes dançantes: Bruna Granucci; Caetano Gonçalves; Camilo Fernando Martins; Debora Pazetto; Deise Lucy Montardo; Diana Gonçalves; Josiane Fonseca; Laura Rotter Schmidt; Luciana Moraes; Juliana Hoffman; Kamilla Nunes; Kátia Veras; Karin Veras; Marco Aurélio Da Ros; Marisa Alina Solá; Mônica Hoff; Patricia de Melo; Rodrigo Gonçalves; Silvia Zanatta Da Ros e Simone Bobsin.

¹³ A edição em vídeo de *Danças em pandemia* pode ser visualizada no seguinte *link*: <https://sitepublicacao.wixsite.com/agora/danças-em-pandemia>

¹⁴ Segundo Fabião (2008) um programa é um ativador de experiência. Longe de um exercício, prática preparatória para uma futura ação, a experiência é a ação em si mesma.

¹⁵ Os trabalhos pioneiros de Anna Halprin, na década de 1960, são fundamentais para o entendimento do conceito de tarefa na dança.

que desmotivaram um terço dos jovens brasileiros a não buscarem trabalho¹⁶. As mortes decorrentes da doença, até o dia 01 de novembro de 2022, chegam a 688 mil pessoas¹⁷. O declínio da saúde mental das populações é uma das heranças mais presentes desde o início da pandemia do Covid-19, com sintomas de sofrimento psíquico, tais como ansiedade, depressão, medo e estresse.

Quanto às artes do corpo - teatro, dança e performance, cujo compartilhamento de artistas e seus públicos no mesmo espaço-tempo em um local presencial tem balizado historicamente o trabalho de artistas e coletivos, elas precisaram elaborar processos de deslocamento e de invenção de outros modos de estar junto, de trocar experiências, conhecimento e afeto. A noção de virtualidade ganhou uma outra dimensão no período pandêmico com a profusão de iniciativas de professores em aulas via plataforma digital. Muitos/as artistas adotaram as mídias digitais como procedimento de criação, e não somente de registro ou divulgação de sua produção. Esta recente produção, em diferentes contextos e países, notadamente no campo da dança, mostrou um fôlego significativo ao tencionar o entendimento do que seria estar presente em um evento performativo.

Por que, então, insistir na presença dos corpos em um mesmo espaço-tempo físico no momento de tamanha incerteza quanto às possibilidades de convívio? Me fiz esta pergunta algumas vezes antes de propor a realização da ação em uma praça da cidade de Florianópolis ao Grupo de Estudos em Práticas Artísticas, Políticas e Curatoriais, coletivo este participante da performance *Danças em Pandemia*. A decisão final de realizar a proposta emergiu do próprio grupo. Um dos fatores que mais impulsionaram este inadiável desejo de presença em plena pandemia foi a possibilidade de poder vivenciar, após alguns meses de isolamento social, afetos alegres propiciados pela potência do encontro.

Todos os cuidados foram tomados, no sentido de mantermos o afastamento recomendado pelas autoridades sanitárias e o uso de máscaras num espaço aberto e amplo que favorecia o distanciamento. O estar junto numa ação artística, fato que em um outro tempo e contexto pareceria “normal”, converteu-se em um acontecimento singular para todos/as/es. Aos poucos, as danças ainda tímidas de cada um/a foram se convertendo em danças menos previsíveis. As figuras geométricas desenhadas no solo da praça com giz de cera, em cores diferentes, orientaram a disposição dos participantes no espaço. Vale ressaltar que o piso da praça apresentava já um fundo geométrico de cor cinza formado por quadrados e círculos, como é possível observar nas fotografias. Círculos e linhas formaram diagramas que foram transformados pelas sensações e afetos vividos pelo grupo no momento da ação. A passagem pelos afetos escolhidos para a performance, ou seja, da ética duvidosa para a raiva desenfreada, da vergonha alheia para o desamparo total, do medo profundo à verdade falsa, da segurança ilusória à paciência esgotada e do desejo impedido à razão perdida era realizada em uníssono pelo grupo, que ocupava junto cada uma das “casas” do jogo de figuras.

A escolha do local não foi aleatória. A Praça Tancredo Neves, mais conhecida como Praça dos Três Poderes, localizada entre os edifícios da Assembleia Legislativa e Tribunal de Justiça de Santa Catarina, sempre foi palco de grandes manifestações democráticas, culturais, assembleias de trabalhadores e festas populares, como o carnaval. Neste sentido, a dança epidêmica, ao ocupar a praça, propiciou um momento de respiro e de insurgência em tempos de retorno incerto para uma desejada e talvez improvável normalidade.

¹⁶ <https://piaui.folha.uol.com.br/uma-geracao-de-bracos-cruzados/>

¹⁷ <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/>

Referências

- Cordeiro, V. G. (2020). Valeska Gert e Marcelo Evelin: Morrer em dança. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, 3(39), 1–22. <https://doi.org/10.5965/14145731033920200214>
- Couto, C. R. (2015). *Baile celeste e harmonia terrestre: O balé de corte como imagem prescritiva da harmonia cósmica e política na França (1610-1661)*. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11122015-121738/publico/2015_ClaraRodriguesCouto_VCorr.pdf
- Fabião, E. (2008). Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. *Sala Preta*, 8(0), 235. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246>
- Foster, S. L. (1986). *Reading Dancing. Bodies and Subjects in Contemporary American Dance*. University of California Press.
- Guilbert, L. (2000). *Danser avec le III^e Reich. Les danseurs modernes sous le nazisme*. Editions Complexe.
- Holmes, P. *Folha de S. Paulo. Eichmann viu “dança da morte” nazista - 01/03/2000*. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft0103200009.htm>
- Kirstein, L. (1975). *Nijinsky Dancing*. Alfred A. Knopf Inc.
- Kopenawa, D. & Albert, B. (2015). *A Queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami*. Companhia das Letras.
- Lepecki, A. (2011). Coreo-política e coreo-polícia. *Ilha Revista de Antropologia*, 13(1,2). <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>
- Meyer, S. (2013). Performatividades em dança: atos que reposicionam corpos, que reinventam mundos. Instituto Festival de Dança de Joinville (Org.). *E por falar em... Corpo Performático: Fazeres e dizeres na dança* (pp. 52-60). Nova Letra.
- Nijinsky, R. (Org.). (1985). *O diário de Nijinsky*. Rocco.
- Nunes, K. (2020). *Agora começou antes*. <https://sitepublicacao.wixsite.com/agora/ágora>
- Paiva, B. (2020). *Novas coreografias sociais pós quarentena: a sociedade (e a escola) reinventada?*. <https://medium.com/@brunaepaiva/novas-coreografias-sociais-p%C3%B3s-quarentena-a-sociedade-e-a-escola-reinventada-1a8063c7b1ac>
- Waller, J. (2009). *A Time to Dance, a Time to Die: The Extraordinary Story of the Dancing Plague of 1518*. Icon Books.

Embodied inquiry for choreography in film

Giselle RUZANY

The George Washington University Corcoran School of Arts and Design
giselleruzany@mac.com

Abstract: In this article, the author describes what embodied inquiry is and how to use this method to choreograph in relationship to a topic one wishes to research. The author reviews contributors to embodied knowledge in the field of psychology, dance choreography, and education during the transition in the 1900s when film, as well as research that recently started to use embodied inquiry was being developed. The author describes how to place the embodied choreography in a site of choice, edit the film and create a narrative based on the dance. The author argues that by giving voice to own choreography that has been edited into a 2 to 4 minutes film, dancers are claiming their rightful spot as embodied inquiry experts. The author gives different examples of embodied digital storytelling films and expands on analysing its usefulness in research. Finally, the author weaves in and out between being a dancer, a filmmaker, a storyteller, a psychotherapist, and a researcher, reintegrating ideas that may be lost in the wisdom within one's collective implicit memory. Examples are given from autoethnography processes conducted during the author's doctoral studies.

Keywords: embodied inquiry, digital storytelling, choreography in film, autoethnographic though dance, art-based research

Resumo: Neste artigo, a autora descreve o que é a investigação de consciência corporal em filme numa narração digital de história e como utilizar este método para coreografar em relação a um tópico que se deseja pesquisar. A autora revê as contribuições para o conhecimento da cinesiologia associada a linguagem no campo da psicologia, coreografia de dança e educação na transição do século XIX, quando o filme e o método de investigação, que recentemente começaram a ser utilizado, o inquérito da pesquisa baseada em consciência corporal, estava a ser desenvolvido. A autora descreve como colocar a coreografia em filme baseado numa pesquisa feita por uma consciência corporal, como editar o filme e criar uma narrativa baseada na dança. A autora argumenta, que ao dar voz à própria coreografia editada num filme de 2 a 4 minutos, o(a)s bailarino(a)s reivindicam o seu legítimo lugar como especialistas em pesquisa usando a consciência corporal como foco de sabedoria. A autora dá diferentes exemplos de filmes da linguagem que se original ao descrever a dança e expande a análise da sua utilidade na investigação. Finalmente, a autora tece entre ser bailarino(a), cineasta, contador de histórias, psicoterapeuta e investigador(a), reintegrando ideias que podem ser perdidas na sabedoria dentro da memória colectiva implícita de cada um(a). São dados exemplos de processos de auto-etnografia conduzidos durante os estudos de doutoramento da autora.

Palavras-chave: pesquisa utilizando consciência corporal, narração digital de histórias, coreografia em filme, auto-etnografia através da dança, investigação baseada na arte

Our sense of Being-in-the-world comes through story and technology. While oral traditions continue to endure essentially unchanged, the written word began to ride the age of technology. Eventually, the oral tradition, too, became entwined with technology. (Irwin, 2014, p. 40).

Pushing dance into the digital age

Before language and verbal communication, there was dance. With that statement, one may erroneously conclude that, historically, dance is an ancient, outdated, and primitive way of communication. Since the moment in time our civilization found verbal language, one could argue that dance lost its purpose. Now, we have words to communicate more effectively, so why dance? Many historians have stipulated that dance was used for rituals to heal, pray, connect as a community and culture, share affinities with one another, and court the other into a partnership. In all these purposes, new methods have outdone dance with more effective practices: nowadays, we have medicine to heal, sacred texts to follow, and words to worship the divine, language to connect and software apps to do the courting for us. So why spend time with embodied inquiry for choreography in film? Isn't our contemporary world too evolved to still engage in the ancient practice of dance?

Maybe dance purposes was not to facilitate the automation of our society by functioning as a tool. Maybe dance purpose is to be in a process of discovery of one's ever-changing lived experience. Dance might not have been valued due to its momentary and ephemeral existence. For a long time, like a flower, it bloomed and blew in the wind before anyone could capture into an object. Nevertheless, dance holds ancient wisdom. It seems logical to conclude that even before there was proof of the existence of dance through sculptures and ancient texts, dance was already part of human expression. Dance might not leave traces in forms of artifacts, but it can change a person in space and time for eternity. Thus, ancient dance exists in our embodied collective memory. Nevertheless, because of its capacity to not leave a residue behind, which people can expose without an embodied involvement (i.e., artifact), it has lost civilizations' patronage.

It is only very recently that we have found ways to preserve dance, and that was with the invention of film at the late 1800s. With the invention of film, we began to have recordings of dance. As film became more accessible to the masses, dance entered a new era. Films can document dance performances as well as record a dance as part of a film. Today, one may search the web and find many dance films. Most dance films are old documentation of performances or dances made for film as entertainment or instruction. However, a question remains: Can dance still function as a conduit to researching ancient preverbal wisdom? Mitchell Kossak (2018) speaks of art-based research as a methodology that can provide a sense of meaning that cannot be articulated when using verbal language alone. Thus, can dance assist our civilization in achieving a more accurate form of phenomenological research?

In this article, I am interested in looking into film as a safe container for embodied inquiry as a methodology for research. Allowing dance to be the main path for information where thought is generated through movement. The movement then can be the main motivation for verbal expression. Furthermore, considering that the virtual web is increasingly the main form we communicate and connect, how can dancers use this space to push our embodied art form to the forefront as an answer to the need for embodied intelligence in our transition into a digital native society?

Embodied inquiry in digital storytelling

Recently, our civilization has become even more interdependent and intertwined with technology. In 2020, the world faced a pandemic that forced many to isolate and communicate only via video platforms. Our life experience has become accustomed to using cameras and sharing the camera views of films and pictures online. Classes, artistic endeavours, and business exchanges became, essentially, a virtual phenomenon. When communication mainly became safe when virtual, an acceleration towards embracing digital storytelling seemed inevitable. Pre-recorded classes became available, as much as instructional and informational videos of all kinds. Dance, which is such an embodied and communal experience, seemed to, in some aspects, rise to the occasion, but in others, it just ended. Dancers that might have been on the verge of their breakthrough gave up the whole profession. I personally know of many, not only College age students, but also choreographers over 40, who decided to just change professions. Since I was already exploring film, I somehow kept going through my research I was engage in my doctoral studies.

In research, the use of film is defined as a post phenomenological methodology. The idea is that to study the phenomenon of a human experience, one should consider technology and the body as essential variables in research. In other words, post phenomenology sees the human experience of our times embedded with technology and lived body (Vacchelli, 2018). Embodied post phenomenological inquiry, described by Elena Vacchelli (2018), is an embodied process that can become the source for digital storytelling, where the story comes from embodied research into the topic in question. In her research, she uses a post-feminist approach to research the embodied experiences of migrants living now in England (Vacchelli, 2018). By diving into an artistic inquiry, the stories of migration became grounded in what the body needed to express when it came to the experience of choosing to live abroad.

In an autoethnographic research, I explored my experience as an intergenerational migrant, creating an embodied choreography in film that contains a verbal narrative of the experience of myself watching the dance in *Choosing to live abroad* (Ruzany, 2019). In this film, there are at least three levels of discoveries. One is the internal movement creation that I began to insert into my choreography. As the emotions of nostalgia and feelings of marginalization were challenging to tap into, I titrated with movements of ballet. This titration made it safe, where there was a combination of embodied inquiry with known dance steps. The choreography became a quilt of past and present here-and-now movements that were created for the purpose of exploring my experience of living abroad. Second discovery was the act of filming, which holds three essential elements. The first one is that even though I created the dance in the United States, it was filmed while visiting where I grew up, in Rio de Janeiro, Brazil. Second, the cameras were being held by my mom and my older son, creating an intergenerational and virtual audience. And the third part was choosing to include murals painted more recently in the area where I decided to make the dance installation. My third discovery was made once I was back in the USA. I took my favourite images and compressed all the images into a 2 to 4 minutes film. This process allowed me to view the dance from an editor's perspective, where I created a narrative to describe the movements. By verbalizing what I saw in my dance, I was engaging with a projective interpretation of the film about my movements. In my private world, I began to understand how these movements resonated in my body when I saw them, and with that, a story was verbalized. I called the act of creating a story that came out of my dance as an embodied narrative. Later I learned that what I was doing was very similar to what others called digital storytelling. So, I began to call this process

embodied digital storytelling. The words and thoughts came from an embodied experience, choreographic installation, and film. Here are the words that came into expression from the dance that was created while exploring my integrational migrant status:

I'm in Rio de Janeiro, Brazil.
This is a new part of town.
I haven't seen these murals before.
They are beautiful.
I was raised here.
From ages 3 to 23, this was my home.
Being raised in Rio, you always know where the ocean is and where Corcovado is.
It is a huge sculpture of Jesus Christ looking over the city.
Growing up Jewish, it made me feel different.
Every summer, we went to Israel to visit my family,
They spoke Portuguese to me, so I never learned how to speak Hebrew.
And now we come here with my kids,
So, they can meet my Brazilian family,
they speak English to them, so they never learn how to speak Portuguese.
Right now, my mother is holding one camera,
and my older son is holding the other.
They have different perspectives of what I'm doing here.
Creating these movements from a feeling of nostalgia,
searching for a home,
searching for a place where I belong.
Do I belong where my mother lives?
Or do I belong where I am raising my children?
I miss this place sometimes.
I must come here,
and touch the floor,
feel the breeze,
hear the ocean,
the sounds of the birds,
and then I can come back to where I live now.
And wait for the next visit (Ruzany, 2019)

The transcript of the dance seems to capture the dance and the moment of its exploration. It narrates the place, the filming, and the experience of the space. As the choreographer, dancer, film editor, and narration composer, I developed compassion for my process. The film felt honest, and the words felt transformative. The result of engaging with creating an embodied inquiry for choreography in the movie was one of a sculptor. In the end, I found myself with an artifact or a product to look upon and see where I was that day (with that body, perception, and artistic and verbal response). By creating a narrative from the film, my thoughts felt clear, and the experience of migration resonated that many that watched it and reached out to me to let me know. As Einav Katan-Schmid (2016) explains, “making implicit knowledge explicit adds meaning to a phenomenon” (Katan-Schmid, 2016, p. 5). By receiving environmental support, I found a new sense of belonging.

Recently, philosophes such as Lakoff & Johnson (1999) and Shay Welch (2022) are recovering Maurice Merleau-Ponty's (1965) lived body concept and reclaiming the body

experience as the original thought. “From a biological perspective, it is eminently plausible that reason has grown out of the sensory and motor systems and that it still uses those systems or structures to develop from them” (Lakoff & Johnson, 1999, p. 43). Many researchers, such as Les Todres and Laura Livingston, describe how to integrate the body into research. Using embodied inquiry as a methodology to research in the field of psychology helps achieve a deeper understanding of healing. Embodied inquiry for choreography still needs to be defined and described to the level with which other fields of study already began doing so. If dancers begin to share the method in which it is possible to listen to one’s body, maybe dance can claim its centre stage as experts in embodied inquiry and post phenomenological research. Nevertheless, describing the process of embodied inquiry in choreography might take some time.

Even though the concept of embodied inquiry has previously been explored in research (Ellingson, 2017; Todres, 2007; Snowber, 2012), I stumble into it during my doctoral studies in expressive arts therapy. One of my first assignments was to write a paper on my philosophical foundation for research. With this thought, I created a film called *Philosophical Foundations* (Ruzany, 2019). This short film was my first dance film using a narrative to make meaning out of my dance. This process began because I decided first to explore the question of what my philosophical foundation through dance was. How do I find what I know? What is my epistemology? How can I find the words to explain how dancers and choreographers describe their theory of knowledge? What would it be for my own body to answer my philosophical foundation through dance? This dance had a similar process to the dance “choosing to live abroad,” I first made the dance, then chose the location to film it, and lastly, after selecting the best footage, I narrated what I saw in the dance. Here are the words that I used to describe the dance as I searched to define my philosophical foundation:

Awake,
I must awake,
I feel the floor under me,
this land
this earth
this planet
I feel that air around me
I find myself jumping with abandon
I reach towards the sky
I’m here
I must measure my steps
I’m not sure where I’m going
I’m in a process of discovery
as they move through space
I don’t see myself
As one thing or another
but just the experience of this moment
in a post phenomenological experience, I am the experience
in the context of this space, I’m about to enter
I stand at its door
I feel the ancestral legacy under me and around me
and I feel my ancestor’s legacy dancing with it
the colour of my skin
my culture

my language
my curly hair
everything is influencing my thoughts
my decisions, my choices
I am not that free
I am in context-bound
I am here
in this body
in this place
in this experience
I breathe
I feel
I am
That influences how I am with others
and how I research others
I will reach for knowledge (Ruzany, 2019)

In this narrative, there is a prominent art-based research paradigm. When opening space to listen to one's body, the mind needs to slow down and ask the felt sense to speak its truth. Laura Rappaport had a similar experience, "Through the artistic process, I was able to make discoveries and have insights that could not be known otherwise" (2013, p. 99). Thus, the art of dance became the foundation for my discovery. As I engaged in embodied inquiry to create a choreography to answer my question, I found a method to understand the phenomenon of the lived body experience. My words to explain my philosophical foundation actually made sense to me only when I tried to narrate what I saw watching the dance. As I moved into space, I noticed that my body was creatively adjusting to the context where I found myself. Coming from a postmodern philosophy, my experience was limited to the context I saw myself in. I was being filmed by one iPhone camera on the floor and one held by my husband. The phones and my husband worked as witnesses, and my process seemed to help me differentiate from everyone around me. This differentiation was an embodied understanding of my bias as a researcher. The narrative process gave me an informative text that originated from an embodied experience. The method showed me how embodied inquiry can be used as a methodology to search for knowledge.

Literature has shown that embodied inquiry looks to find information from a bottom-up approach, where embodiment is what creates thought (Ellingson, 2017). Ignoring the body is ignoring part of the truth, part of the story, and reality itself (Lakoff & Johnson, 1999). Katan-Schmid (2016) argues that dance as an embodied philosophy conveys that "shapes and postures" are inseparable from consciousness itself and the wholeness of human experience" (Katan-Schmid, 2016, p. 10). The dance happens on two levels; first, the body's intelligence acts as a thought process, then the movement expresses the wisdom in being it. By bringing words to translate my own movements, I am taking ownership of my own embodied expression into the verbal realm.

Body as the thinker is not a novelty for dance choreographers. However, there seems to be a gap between researchers and philosophers engaging with embodied inquiry and the dancers trying to be understood and valued. As embodied inquiry begins to be accepted in research and academic circles, it is essential not to side-line the teachings we have accumulated over the last 150 years about embodiment as dancers and choreographers. The professional dancer is a movement researcher, searching for ways to embody the dance as well as the lived experience of our evolving history.

Influential movement researchers

To understand the legacy of embodied inquiry from a movement research point of view, we must return to the end of the 19th century. With the liberation of Victorian corsets, women began to move from being second-class citizens to having a voice and reclaiming their bodies. Beginning with François Delsarte (1811-1871), women began their exploration of moving freely (Strauss & Nadel, 2012). Delsarte, who delved into the meaning of a gesture, believed there were three levels of embodiments: physical, emotional, and spiritual. These were planes of the body that could coexist in time, space, and movement. He looked into categories of motion through form, force, design, and concentric (toward the centre) and eccentric (from centre) movements (Strauss & Nadel, 2012). Even though he was initially a musician, his embodied intelligence would influence many dancers, and his methodology would guide women looking to reclaim their bodies and how experience freedom through movement. His method seems like a model for embodiment. An important disciple of Delsarte is Genevieve Stebbins (1857-1934).

A student of Stebbins, Bess M. Mesendieck (1864-1957), would influence women's liberation by creating a method that was based on her medical studies in Zurich. The method relied on proprioception and kinesthetic awareness. These specific sensations of the body in movement and in space are essential components of embodied inquiry. A famous student of both Stebbins and Mesendieck, Elsa Gindler (1885-1961) would work on connecting movement, posture, and dance with breath through mind and body focus. (Gregory, 2001). She refused to codify her class but kept her class journals, which unfortunately would be lost in World War II when she was discovered hiding Jews, and her studio was burnt to the ground; "She found a number of subversive ways for the use of her studio, e.g., sheltering her Jewish students, while classes often took place in bomb shelters" (Oberem, 2016). Because of World War II, the hub of movement research came to the USA. In search for safety, dancers, and psychologists that were exposed to this embodied movement, found themselves leaving Europe.

A critical influential movement researcher and psychologist was Wilhelm Reich (1897-1957) who was exposed to Elsa Gindler's dance class by his wife and daughter. Gindler used experimental body awareness and mindfulness exercises to teach Reich's wife and friends to dance through movement and breath. Reich, a student of Sigmund Freud, began to see the body and sexual freedom as the most crucial aspect of health and well-being. He would develop a system of psychoanalysis that focused on understanding one's individual character. Through different embodied experiments, the character could find freedom from the trap of one's muscular armour and viscera. Rather than trying to heal through the mind, the idea was to heal the mind through the body (Gregory, 2001). The idea of embodied awareness and embodied inquiry as the source of healing through the arts and somatic awareness began to be formulated in this interwar time period and many of these experts continued in America after World War II.

Still in the field of psychology, escaping World War II, Fritz Perls (1893-1970) and Laura Perls (1905-1990) would create a new psychological orientation in the USA called Gestalt Therapy. In the here and now, the body becomes the path for growing out of unhelpful habitual patterns. In 1940, migrating from Germany via South Africa to New York City, Laura Perls and Fritz Perls brought their studies of psychology and embodied movement to North America. Fritz Perls had Wilhelm Reich as his therapist (from 1931 to 1932) and would expose him to many concepts of Somatic psychotherapy (Smith, 1975). Laura was a student of Elsa Gindler, took her classes in Berlin and understood the benefits of an embodied movement experimentation (Gregory, 2001; Oberem, 2016).

Revolutionary dancers influenced by Gestalt Therapy include Gabrielle Roth and Anna Halprin. These dancers would find that experimenting with embodied inquiry was an artistic process on itself.

Fritz Perls brought Gestalt and dance to the Esalen Institute in Big Sur, California. Founded in 1962, Esalen was the home of many healing fields, including humanist, Zen, Buddhist, phenomenological, embodied, and artistic experimental talks, and workshops. Many psychotherapists would meet and share their techniques of relational embodiment and open-mindedness. Here theatre, dance, music, psychotherapy, meditation, LSD, and Marijuana could coexist and converge into knowledge. Gestalt Therapy was an essential presence in Esalen and, to this day, is a place to study it. Fritz Perls valued experimental and conscious dance and asked Gabrielle Roth (1941-2012) to teach dance at Esalen; there, she developed the “Wave of the 5Rhythms,” a dance technique still used as a healing experience. The five phases of movement begin as flow through the body, then moves into a rhythmic staccato beat exploration, enter into even higher intensity through a bit of chaos, then release into lyrical and stylistic expression, and end into stillness or minimal movement. This whole wave creates a calmer mind, a sense of freedom, and gratitude towards self, others, and the Universe. It is like a trance or a natural high that transcends talking. Experimenting with embodiment from different perspectives fits Gestalt Therapy theory as well as Roth’s studies in other ancient and indigenous cultures.

Also, in California, Anna Halprin (1920-2021), a pioneer of postmodern dance and in the use of expressive arts for healing, would influence influential postmodern dance pioneers. “I think what I was able to do was to allow them to be themselves,” Ms. Halprin said.” (Seibert, 2017). From Ana Halprin’s deck, many would learn about using dance as healing. “On the hillside in the shadow of Mount Tamalpais, north of San Francisco, amid the redwood trees, lies what is arguably the most important outdoor deck in American dance history” (Seibert, 2017). She rejected the techniques of classical ballet and modern dance and integrated improvisation into her work, which the dance community viewed as outrageous. She focused on dancers’ experiences, not their skills. In her vision, the body was not supposed to follow a certain aesthetic but rather embrace its individuality. Dancers weren’t supposed to imitate others but rather express their unique selves through their own body shapes, abilities, and their limitations. They were taught to be true to their selves and their intentions. She taught them how to move in response to earth and to see the body as one phenomenon (Seibert, 2017). She created improvisation structures and performed dances to heal cancer, which she was diagnosed with in 1971, the planet, and the community.

Halprin’s students founded Judson Dance Theater in NYC, which challenged the traditional rules of choreography by refusing to have a methodology or technique in their process of making parts for the performance. And some of these dancers later joined Fluxus, another dance/experimental art performance that launched a new wave of interdisciplinary artists, including Yoko Ono, Lennon’s future wife. Here the idea of dance as a place for free embodied expression would cross the boundaries of dance and become, for a moment, equal collaborators with experimental musicians, postmodern visual artists, and poets. The point was to embrace bodily freedom and resist tradition, dogma, and systemic imprisonment (Biba, 2018). Few expected Halprin’s vision to stick, partly because of the difficulty of teaching a practice that refuses methodology and system. But it did.

From a different lineage Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) created a methodology called “Eurhythmics.” This system also connected the relationship of eyes, ears, and memory to one’s kinaesthetic awareness and movement, which were called kinetic-rhythmic-musical correlations (Strauss & Nadel, 2012). Again, another musician found

that movement expression helped take the musician to another level of artistic mastery and synthesis of musical and rhythmic logic. Likewise, this pioneer of movement embodiment would influence every influential dancer of the time and beyond, from ballet to modern and musical theatre choreographers and teachers.

Music and dance were also used for artistic movement research by Isadora Duncan (1877-1927). Duncan would dance to her mother's piano as a child, would become a rebel against fixed methodologies. She believed no one should have the same dance, but their own movement that would arise from their own movement research. In her autobiography, she would write about her experience moving from her solar plexus when her original inspiration arrived. She believed in being moved by the music and inspiration/impulse and would hold still for up to 45 minutes, sometimes awaiting her body to begin the dance. Duncan became famous in Europe and Russia at a time when members of high society were craving freedom from conventional clothes, ballet, and theatre. Her lack of respect for any tradition must have been a breath of fresh air. But most importantly, the idea of embodied dance meant to be listening to the body for inspiration in relationship to music. This internal motivation for the dance is the somatic information used in embodied inquiry for research.

Another leader in movement research and embodied inquiry that would influence both Delsarte and Dalcroze was Rudolf von Laban (1879-1958). Influenced by ancient dance and rituals as well as North African and Slavic dances, he would begin to codify his ideas of movement notation and choreography by studying space, time, weight, and flow. Laban codified the movement's quality by observing the movement's shape and intensity of effort, contrasting fighting, and yielding with planes of movement. Laban was initially cooperative with the pre-World War II socialist German government, but Nazi authorities censored his choreography for the 1936 Olympics opening ceremony, and he subsequently left Germany for England to eventually join Kurt Jooss at Dartington Hall, in Devon. Laban studies are a foundation for many influential modern and postmodern dancers, dance movement therapists, and choreographers.

In terms of embodied inquiry, Laban helps the choreographer not only have a language to name the movement but also notice what is missing in the choreography. When it comes to embodied inquiry, having Laban's list of movement efforts can help the dancer push their movement preferences and affinities to a larger window of possibilities. Laban (1879-1958) would build on his principles and influence Kurt Jooss (1901-1979), who would give him a home to continue his work when Laban was exiled. Later, Jooss would influence Pina Bausch (1940-2009) who would bring to the world another level of embodied inquiry. Pina's work could be seen as an ethnographic work, where the subjective and embodied expression of her dancers exposed the process of the work itself, as well as her journey of overcoming her challenges in life reflected in the act of choreography (Norton Dias, 2021). Pina would then influence Ohad Naharim, who would create a language of embodiment, he called *gaga* (Perron, 2007).

From these early embodied researchers, I found myself being influenced by two important embodied choreographers; I was exposed and had the pleasure to see Pina Bausch with my own eyes when I lived in Rio de Janeiro where she went to work on *Água* (2001), and later I was also able to go to Israel and take classes with Ohad Naharim. When I watched both, I was in awe at the choreography of Pina Bausch (1940-2009) and Ohad Naharim (1952- present). To me both exemplified what I felt dance could be: an embodiment of the lived experience which can evoke strong emotions. Their work touches on a collective implicit memory, where one recognizes a level of absurdity when it comes to the human experience, and it is felt as a visceral phenomenon audience member recognizes within themselves. Both influenced me in how I see dance and engage

in embodied inquiry. Now when I watch films with their choreographies, it affects my core, shifts my energy, and creates in me a deep desire to be honest with what is my lived body experience by engaging in embodied inquiry for choreography.

Choreography and storytelling in film

Creating a safe place in a film by adapting the dance to a place that felt would support the choreography was a creative adjustment during my virtual doctoral program during the pandemic. Nevertheless, once that bridge was crossed, these short films allowed me to hold that moment of embodied truth within the safety of the virtual realm. No one would throw eggs and stones at my body, since that would only result in having the person ruining their own computer. There was also a secondary discovery. It was that I could choose what I wanted to share by editing out the parts that felt unsafe, not fully embodied, or not fully captured by the camera. This editing power allowed the dance to be transformed into a new medium or artistic expression as a film, as well as allowed me to engage with the material from a director's point of view. As I edited the film, I became that provider and visionary. From this place as editor, I started to find safety and also my voice.

I remember watching choreographies that used using storytelling, dialogue, and dance comments in their dance pieces (e.g., Maurice Béjart, Bill T Jones, and Mark Morris) And as I looked at my dance, I started trying to find words for what I saw in the edited film. And by having time with the material, I found how to create a sacred temple where I could explore my embodied truth with dance, film, and storytelling. The truth was what I saw in the dance film. Here is an embodied narrative of a dance I engage with, in relationship with my paternal grandmother:

GR EDS¹ film transcript (Ancestral loss)

I am a fragment of you
A small part that continues
I humbly invite you for a dance with me
I chose this space: in between
For our dance
The hallway between the stairs
Looking down the stairs
I see the street outside
When I see that street
It reminds me
Of your story
Telling me about your parents' death
In Poland
You left them behind to help your sister
Travel to Brazil
With her four children
Being stuck on that ship
Wondering about your life
Your future
This must have been quite difficult

¹ Giselle Ruzany (GR) embodied digital storytelling (EDS) film transcript on the theme of ancestral loss.

I wish I could have grown up near you
To hear about your stories
But when I was born, you were already in Israel
And I was raised in Rio
It must've been really hard
To have been in these different cultures
With different languages
Different values
Different dances
It seems like nobody really liked you
Everyone seems to be ashamed of you
They would say:
Well...
Your grandmother was a difficult person
But I see how that is how you kept your fight
Your rhythm
Your demands... Your order
You kept going
You would tell me about my pink glasses
Not paying attention
To the dangers of this world
I look down to the street one more time
And I send a prayer to your parents
To our family
I am alone now
And I clear the space
To honour my frustration
Honour your love
And good wishes
Thank you (Ruzany, 2020)

In this narrative, I describe the dance as I saw after compressing it to a 2 to 4 minutes film. In the process, I found many new thoughts I would not have if asked, but it came from the dance, and it surprised me as I did not expect it. One discovery had to do with the place I chose to dance. As I saw the film, it jolted a memory I did not know I had. It reminded of a transatlantic ship, and the dance became about a memory of my grandmother crossing the Atlantic Ocean without the possibility of return to her homeland. She arrived in 1939 to Rio de Janeiro, exactly on the month that her town was invaded by the Nazi regime. The second discovery that came from the dance itself, was the feeling that as my grandmother, I felt the hardship and fight for survival in a new land. This experience made me understand why she would fret over my life with fearful and sceptical eyes.

The dance created information that I did not know I had within me. This implicit memory was, in a way, my own personal truth that I did not know about until I engaged with it. In a later film I name this process as an urban ritual, where I connect with the sacred, spiritual, and energetical space present when I invited an ancestor in the space to engage in a dialog through dance. This transpersonal experience was described by Abraham Maslow (1908-1970) in the later years of his life. Maslow, one of the pioneers of humanism and the concept of hierarchical needs, described a need as an essential aspect of one's development of self-actualization. By dancing with my ancestors, I had an

embodied understanding of what Maslow was trying to bring into our awareness, where the physical needs of safety, belonging, self-esteem, and self-actualization had another level of understanding, which seemed to feel like a transpersonal one.

The process that I approached the dance with my grandmother and later with other ancestors was like this: first, I made the dance choreography by building one movement at a time on a string. The first movement was based on my own experience, the next movement in the perspective of my grandmother's place, and the third, in relationship to the relational space between us. For each string of three movements, I found new information. What felt like in the present moment, what I wished it felt like, what obstacles were present between us, and how could we have been without them. Creating each movement from a felt sense, the dance once made was installed and adapted in the hallway. Then filmed by using a tripod, I edited, and narrated. The creation of the dance followed Gestalt Therapy concepts of dialog and the cycle of experience. Using Gestalt concepts to create dances in film illuminated the process of the relational field in place attachment.

Here is the breakdown in creating the choreography from an embodied inquiry:

- 1 - Bring to the foreground of your mind your subject
- 2 - Feel the sensation in your body
- 3 - Notice in which way this sensation wants to manifest; this could be a shape, a movement, a level, a direction, a breath, and so on
- 4 - Let the body sensation motivate the body into movement
- 5 - Let the body move until it finds the body movement sequence
- 6 - Repeat it many times until it feels polished enough that it feels like an embodied procedural memory
- 7 - Let go of the movement and see if there is a sense of completion and satisfaction

Begin again from different perspectives:

- 1 - Put yourself now in the position of the subject of your choice; this could be an ancestor like I did, or a place, or a tumour, or a child, or a socio-economical political issue
- 2 - Repeat from this point of view
- 3 - Repeat from the point of view of the relational field, space, and environment
- 4 - Repeat from the point of view of an ideal situation
- 5 - Repeat from the point of view of the obstacles that blocks this possibility
- 6 - Repeat from the point of view of repair, healing, and gratitude
- 7 - String it all together and film it at least two or three times from different angles, adapting to whole dance to the new location

Edit the film into two to four minutes and add the narrative by creating words for each part of the film. Add any filters as a protection and safety exercise. Share with supportive and artistic people. Write down your process and do many more!

In my dissertation, "embodied digital storytelling with ancestral legacy", I found that Gestalt was useful in creating an embodied dance dialogue with the dancer's ancestor of choice. Filming the dance in a specific space was a form to create environmental support for that connection. Bringing an artifact owned by an ancestor or just the thought of their existence created the conditions for a relational field and an embodied response that could be recorded in film. The film then captured the embodied inquiry of one's dance when listening to the self, the other, and the relational field. These are three aspects present in

contact that Gestalt Therapy emphasizes when it comes to creating a dialogue and engaging with attachment repair (Greenberg & Malcolm, 2002). Here is an excerpt from my dissertation with one of my dancer participants located in Brazil at that time.

TP's film begins with a lot of energy and jumps, settling into arms crossed. As she dances with abandon, she begins to speak about her grandmother never having protection and TP wanting to provide that. Her movements are full-bodied, using the torso, arms, and legs to explore the space. The film is complex with many different camera angles and always with a double image as if she is dancing with another. As she gestures her arms and measures her body and then gestures strongly outwards, she uses a "sewing" metaphor of how measurements do not work perfectly in real life. The two images create a polarity of gentle and vulnerable movement with a strong and confronting image in the front. She is able to make that connection as part of her grandmother, as she hid her vulnerability and showed up to others as a difficult person. She begins to open her arms and reach, grasp, and pull, as she speaks about both of them looking for connection. As the movement of confrontation moves from the image in front to the one on the back, she speaks about shifting her perspective and finding a celebration of acceptance. She finishes by speaking of a repair with her paternal grandmother, as the second image disappears, and a photograph of her young grandmother appears next to her. Here is TP EDS transcript (Ancestral secrets):

O que eu vejo e o que eu sinto são coisas diferentes (what I see and what I feel are diferente things)

Eu sou um terreno sendo preparado para novas descobertas (I am a land, preparing for new discoveries).

Eu te convido a dançar e descobri também (I invite you to dance and to also discover)

Eu desejo te proteger (I wish to protect you)

Eu sei que você não teve proteção (I know you did not have protection)

E a gente vai costurar os tempos (together we will sew time)

Tempos rasgados, história rasgada (ripped time, ripped history)

Hoje está se costurando com ontem (today is being sewed with yesterday)

Na costura tem moldes, modelos manequins medidas (in sewing, there is molds, models and measurements)

Tudo muito certinho pra cai bem ajustado (everything perfectly cut, to fit well tailored)

Mas na vida real não existe molde certo (but in real life, there no perfect fit)

As medidas não servem para nada (the measurements serve for nothing)

Percebi na frente, uma atitude de confronto, de afronta (Noticed in front, an attitude of confrontation and insult)

E no fundo um desamparo, uma fragilidade, uma suavidade (And deep inside, a vulnerability and gentleness)

Eu vejo nós duas abrindo espaço (I see both of us opening a space)

E buscando conexão, fazendo contato (Looking for connection and making contact)

Quando a gente muda a perspectiva (when we change our perspective)

Coisas que incomodavam, diminuem (things that were annoying...minimize)

Isso abre o espaço para uma celebração (this, open a space for celebration)

P'ra uma aceitação (for acceptance)

Nessa costura do tempo, eu recebo e ofereço poeira de estrelas (sewing time, I receive and offer star dust).

Entre a gente eu vejo e eu sou um pouco meu pai (between us I see and am a bit my father). (Ruzany, 2021, p. 140)

To see and hear all seven short embodied digital storytelling films with my research participants' ancestors, go to *Embodied Digital Storytelling with ancestors* (Ruzany, 2021).

These films are individual autoethnography embodied inquiry, where the dancer choreographed in dialogue with an ancestor. In the narrative of the dance above, you can hear the repair of misunderstandings and spirituality, even though the dance was done in a very physical manner following the felt sensations of the body as the participant brought her grandmother to the foreground. Here one can see in a dance transgenerational secrets and trauma, as well as strength and resilience through the metaphor of the art of sewing. All is felt in the body.

Similar themes across participants were found, including the fact that the research conducted during COVID-19, and all dancers were dealing with isolation. During that time, my dancers were having dialogues with their ancestors, who had survived the Spanish flu of 1918. Furthermore, while they might have temporarily lost their jobs as dancers, they danced with ancestors that survived the 1930's depression. Many participants found themselves reconnecting with these ancestors and better understanding their traumas, and, therefore, their perspectives in life. With the dance, the participants found the resilient story, the strength hidden behind the often-angry exterior. Most interestingly, all dancers, who are usually very critical of their dancing bodies in film, where only errors are illuminated, felt surprised that they loved the outcome. The films were artistic, the dance well executed and completely free of their own judgment. I believe this was achieved because the dance came from their own embodied inquiry. Also, all participants that engaged in the embodied inquiry as a process to dialog with an ancestor felt an unblocking of creativity, a connection to the ancestor and a sense of deep resilience.

Embodied inquiry and safe space

To create these dances through embodied inquiry, co-creating a safe virtual space was paramount. Safe space is discussed in psychotherapy and dance/movement therapy as a place without judgment and with healthy boundaries. This means to be present without bringing your own cultural, religious, social, political, and economic bias. To create such a space, a health provider often maintains supervision as a place to self-check and observe own unconscious bias, countertransference, and, therefore, lack of presence. Being biased is not seeing your blind spots and not realizing the difference of experience that another is presenting from a different seat.

Being present as a witness and not as a critic is a challenging activity. When a therapist engages in countertransference, it means that one does not see the other but someone from their past, engaging with the other from a pre-programmed experience. To understand one's unconscious bias, the easiest path is to listen to one's own body. To maintain one's availability to the other, one must keep checking in, observing one's sensations, emotions, and ability to stay in the here and now. Carl Jung (1875-1961) and Carl Roger (1902-1987) spoke of the importance of the creative self and the need to engage with one's active imagination as a way to know thyself through the arts. Jung explored how he felt under the influence of unfinished businesses left by his parents and grandparents, and more distant ancestors.

There are some similarities in what the psychological and choreographer aim: an embodied and balanced self. The embodiment and acceptance of the self can provide a fulfilling and satisfying life. In psychology, a client is in the process of getting to know

the self in a safe space provided in by a relational therapeutic alliance. In Gestalt Therapy, this safe place is provided so that the client can co-create experiments with the therapist that will illuminate their relational experience. In Gestalt Therapy, the safe space is about finding environmental support. How to be present to the here and now and bring to the forefront and into figure what can be of support. These early psychotherapy body-oriented experts would influence dance and psychology into returning to the body. Therefore, when working with embodied inquiry for choreography, it is essential to be aware that one might encounter a dancer's implicit and nonverbal memory. Creating space for a safe investigation without "flooding" the dancer becomes very important. By "flooding", I mean to overwhelm the dancer with information that freezes the dance instead of moving into safe expression. If the expression is beyond one's capacity, this could also be an issue. Cautiously, as choreographers using embodied inquiry, it is important to understand that authentic expression of one's internal world needs to be titrated with a healthy dose of external support and contact.

The body holds historical wounds which can reveal trauma and resilience, oppression and inner strength, marginalization and belonging (Caldwell & Johnson, 2012, 2018). Postmodern choreographers like Pina Bausch and Ohad Naharin have been living in the margins of society, looking into the body not to heal, exercise, or entertain but to express an embodied experience of one's experience through an embodied artistic inquiry. Both children of the World War II conflict endured boycotts and the transgenerational legacy of war. Their dances evoke a visceral response from their audience. When one watches a choreography from an embodied inquiry, there is no separation of mind and body, only an embodied understanding of a collective felt sense. As Laura Ellingson (2017) explains about qualitative and phenomenological research, "Traumatized body-selves resist the body-mind dichotomy with embodied memories, visceral emotions, flashy responses" (Ellingson, 2017, p. 74).

Embodied inquiry as movement research for choreography in film can capture the internal motivations for the movements and the environment that the movement is in dialogue with as a topic of study. Celeste Snowber (2016) wrote about the body's connection to the history of one's environment: "The scars of the land are within our bodies" (Snowber, 2016, p. 1276). In her book called *Embodied Inquiry*, Snowber wrote about living fully from an embodied place where the breath was free and infused with embodied experiences that could be captured into writing and artistic expression. She defined longing as a threshold space filled with nuance and subtle messages of yearnings: "I often wonder how long the plants and flora have been waiting for someone to dance there" (Snowber, 2016, p. 1269).

Another researcher that describes the process of embodied inquiry is Todres (2007). He used the concept of the felt sense coined by Eugene Gendlin (1982). By describing how one can listen to one's body, and name that sensation or felt sense, one can create a narrative, or embodied language, to one's embodied research. The intention is to include what a participant in research chooses to say, which might be different from what the body has to say. By using implicit and explicit knowledge, there is a chance for a more holistic understanding of one's multiplicity of perceptions. "Embodying the language, languaging the body: each has its day in an ongoing process" (Todres, 2007, p. 34). To create a choreography from an embodied inquiry, each movement must come from a felt sense that gets to be expressed. Then the narrative will reveal what is present. Embodied art-based research is the dancers' job.

Conclusion

In creating an embodied choreography that can stay in its original embodied intentionality, dancers must put themselves in the historical context of when the dance was choreographed. As a contemporary and postmodern dancer, I remember maintaining a choreography work in my body for a year or two, creating different strategies to maintain its freshness without losing the origins of the movement. These strategies of keeping the dance with its original intentions included the use of visualization, storytelling, poetry, research on movement initiation, and how to use my eyes and breath to support the dance. Once the performances ended, I would release that embodied history. This embodied phenomenon is exceptionally challenging, as the body is constantly changing and quickly finding shortcuts into movement forms without looking for the complexity of listening to the creation of the movement. To move from an embodied position, one must not only prepare the body mechanically but also find a way to make oneself available (personal communication from Ohad Naharim in 1917). If this process can be captured in film before the dance is released from the embodiment of that moment, the work is reserved as its own artistic signature.

How desirable is it to make an embodied choreography? This is a risk that most would pass, as truth may not be entertaining or socially acceptable. By creating a film to share the risk might be even larger. But as an artist, I must advocate to pushing the boundaries of exposing the truth of the lived body experience. How do I define truth? I call the truth a felt sense that is not chosen but witnessed by one's own self-awareness. Emotions and sensations are not chosen steps but energetical signatures that can be noticed and given permission, capable of embodied expression (Ruzany, 2019).

Engaging with embodied inquiry for choreography in film, I found a multidimensional experiment that brought a transpersonal sacred understanding of why I continue to dance in this later stage of my career. Creating a sacred space to dance and in film seems paradoxical, but this is exactly what I suggest. Hopefully, this process will inspire others to use this method for their autoethnographic embodied inquiry.

References

- Alvim, M. B. (2007). *Experiência estética e corporeidade: Fragmentos de um diálogo entre Gestaltterapia, arte e fenomenologia* [Aesthetics and embodied experience: Fragments of a dialogue between Gestalt therapy, art, and phenomenology]. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* [Studies and research in Psychology], 7(1), 138–146.
- Bell, B. *Radical Bodies: Anna Halprin, Simone Forti, and Yvonne Rainer in California and New York, 1955-1972*. TDR, no. 3: 188.
- Burgess, D. T. S. (Ed.). (2022). *Milestones in Dance History*. Taylor & Francis.
- Clarkson, P. (1989). *Gestalt counselling in action*. Sage.
- Clemmens, M. (2019). *Embodied relational Gestalt: Theories and applications*. Taylor & Francis.
- Ellingson, L. L. (2017). *Embodiment in qualitative research*. Routledge.
- Roth, G. (2021, July 24). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Gabrielle_Roth
- Gendlin, E. T. (1982). *Focusing*. Bantam Books.
- Greenberg, L. S. & Malcolm, W. (2002). Resolving unfinished business: Relating process to outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(2), 406-416.
- Geuter, U., Heller, M.C. & Weaver, J.O. (2010). *Elsa Gindler and her influence on Wilhelm Reich and body psychotherapy*. *Body, Movement and Dance in*

- Psychotherapy, 5:1, 59-73, DOI: 10.1080/17432971003620113
- Gregory, S. (2001). *Elsa Gindler: Lost Gestalt ancestor*. *British Gestalt Journal*, 10(2), 114–117.
- Guadagnino, K. (2019). *The Pioneers of Postmodern Dance, 60 Years Later*. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2019/03/20/t-magazine/postmodern-dance.html>
- Irwin, S. O. (2014). *Embodied being: Examining tool use in digital storytelling*. *Tamara Journal of Critical Organization Inquiry*. Warsaw, 12(2), 39–49.
- Katan-Schmid, E. (2016). *Embodied philosophy in dance: Gaga and Ohad Naharin's movement research*. Springer.
- Kossak, M. (2013). *Art-based research: It is what we do!* S. McNiff (Ed.). *Art as research: Opportunities and challenges* (pp 19-28). Intellect.
- Kossak, M. (2018). *A different way of knowing: Assessment and feedback in art-based research*. Prior, R. (Ed.). *Using art as research in learning and teaching: Multidisciplinary approaches across the arts* [Kindle edition].
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind & its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Morris, G., and Nicholas, L (2018). *Rethinking Dance History: Issues and Methodologies*. (2ndEd). Routledge, Taylor & Francis Group. https://wrlc-gwu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01WRLC_GWA/1j51gk4/alma9911277702404101
- Norton-Dias, T. (2021). *'Criatividade participativa' intercultural: o processo de criação no Tanztheater de Pina Bausch*. Edição de autor. ISBN 978-989-33-2177-5
- Oberem, M. L. (2016). *Breathing, sensing and expressing emotions: the influence of Elsa Gindler and Mary Wigman on body psychotherapy and dance/movement therapy*. *Body Movement and Dance in Psychotherapy*, 11:2-3, 114-128, DOI:10.1080/17432979.2016.1154891
- Pallaro, P. (1999). *Authentic movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow*. Jessica Kingsley Publishers.
- Perron, W. (2007, June 20). A conversation with Ohad. *Dance Magazine*. https://www.dancemagazine.com/a_conversation_with_ohad/
- Rappaport, L. (2013). *Trusting the felt sense in art-based research*. In S. McNiff (Ed.), *Art as research: Opportunities and challenges* (pp. 201-208). Intellect.
- Ruzany, G. (2019). *Signature movement*. M. Clemmens (Ed.), *Embodied relational Gestalt theory and practice* (pp.169-196). Taylor and Francis Group.
- Ruzany, G. (2021). *Embodied Digital Storytelling with ancestral legacy*. Doctoral Dissertation, Lesley University.
- Ruzany, G. (2019, May 15). *Choosing to live abroad* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=yn1RTzKmOU0>
- Ruzany, G. (2019, April 10). *Philosophical foundations* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=jEwlthJoI98>
- Ruzany, G. (2021, July 6). *Embodied Digital Storytelling with ancestors*. [Video]. https://youtube.com/playlist?list=PLJh1HNv58hxNkeVjMKZJov_ogtA_RMUK
- Seibert, B (2017). *Anna Halprin's California visions get a New York stage on New York Times* (March 24)
- Smith, E. W. (1975). *The role of early Reichian theory in the development of Gestalt therapy*. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(3), 268–272. <https://doi.org/10.1037/h0086442>
- Snowber, C. (2012). *Dance as a way of knowing*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2012(134), 53–60. <https://doi.org/10.1002/ace.20017>

- Snowber, C. (2016). *Embodied inquiry: Writing, living and being through the body*. Springer.
- Strauss, M. & Nadel, M.H. (2012). *Looking at Contemporary Dance a Guide for the Internet Age*. Hightstown, N.J.: Princeton Book Co.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/gwu/reader.action?docID=3015282&ppg=24>
- Todres, L. (2007). *Embodied enquiry: Phenomenological touchstones for research, psychotherapy, and spirituality*. Springer.
- Vacchelli, E. (2018). *Embodied research in migration studies: Using creative and participatory approaches*. Policy Press.
- Welch, S. (2022). *Choreography as Embodied Critical Inquiry*. Palgrave Macmillan.

3.

Águeda Sena (1927-2019) O Espírito de Combate¹

António LAGINHA²

CLEPUL/FLUL

Centro de Dança de Oeiras

alaginha@meo.pt

Resumo: A bailarina e atriz Águeda Sena terá sido a coreógrafa portuguesa mais importante e conhecida em Portugal, no século XX. Para o *Ballet Gulbenkian*, que, indubitavelmente, foi a maior companhia de dança portuguesa do século vinte (com uma projecção nacional e internacional que nenhuma atingiu até ao presente) criou obras durante cerca de duas décadas. Para a (recém-criada) televisão portuguesa concebeu muitas peças, incluindo uma série tendo por base o trabalho de escritores censurados. Trabalhou muito em teatro musical (revista) e também em grupos “independentes” de teatro e dança. A sua obra mais espectacular, intitulada *Namban Matsuri*, foi apresentada, com enorme sucesso, para largos milhares de espectadores na Expo’70 em Osaka (Japão). Da sua vida e do seu legado se trata neste estudo.

Palavras-chave: dança, bailado, teatro, Portugal, Gulbenkian

Abstract: *Dancer and actress Águeda Sena have been the most important and well-known Portuguese choreographer in Portugal in the 20th century. For the Gulbenkian Ballet, which was undoubtedly the greatest Portuguese dance company of the 20th century (with a national and international projection that none has reached to date) she created works for two decades. For the (newly created) Portuguese television, she created many plays, including a series based on the work of censored writers. She worked a lot in musical theatre, and also in “independent” theatre and dance groups. Her most spectacular work, entitled Namban Matsuri, was presented, with great success, to thousands of spectators at Expo’70 in Osaka (Japan). This study deals with her life and her legacy.*

Keywords: *dance, ballet, theatre, Portugal, Gulbenkian*

O Espírito de Combate e o Valor da Vida

Águeda Sena, nascida em Lisboa a 16 de Junho de 1927, foi durante muitos anos a coreógrafa nacional mais dançada no Ballet Gulbenkian (1961-2005) - a única companhia portuguesa com actividade regular na época -, a par de criadores de cotação internacional, quando a nossa dança, praticamente, se restringia àquele notável agrupamento artístico, que atravessou com fulgor a segunda metade do século XX.

Em muitas coisas (Maria do Céu) Águeda (Camacho de) Sena (Faria de Vasconcelos)

¹ Texto apresentado na VII Conferência Internacional Culturas Ibéricas e Eslavas em Intercâmbio e Comparação: Interfaces em Estudos de Género, Secção: As Mulheres da História e as Histórias de Mulheres, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, de 7 a 9 de Maio de 2013.

² O autor escreve segundo as regras anteriores ao Acordo Ortográfico de 1990, o qual não foi ratificado por todos os países de língua portuguesa.

foi pioneira – “sempre quis fazer coisas diferentes, isso nasceu comigo” (Águeda Sena, entrevista, Oeiras, 2013), afirmou, repetidamente, ao longo da sua vida – e foi também uma feminista empenhada, cuja vida e obra falam por si.

Figura 1. Águeda Sena num ensaio do bailado “Da vida e da morte de uma mulher só”, do coreógrafo Carlos Trincheiras, Ballet Gulbenkian, 1980.



Fonte: Arquivo do Centro de Dança de Oeiras. Fotografia de autor desconhecido

Apesar de ter sido muito conhecida como bailarina (nos anos 60 tanto trabalhou no agrupamento de dança da Gulbenkian como participou nas revistas de maior sucesso popular que Lisboa viu, ao lado dos grandes actores da época) o seu êxito como coreógrafa foi, provavelmente, ainda mais significativo para o desenvolvimento da Dança em Portugal.

Até ao aparecimento de Olga Roriz (Viana do Castelo, 1955-) – actualmente a coreógrafa portuguesa mais conhecida dentro e fora das nossas fronteiras, a par de Vera Mantero (Lisboa, 1966) – Águeda Sena foi, sem qualquer sombra de dúvida, a criadora de dança mais produtiva e admirada da sua época. Num meio, então, marcadamente masculino, refira-se, conquistou um lugar cimeiro rivalizando, inclusivamente, com o seu marido, o bailarino e coreógrafo Fernando Lima. Até meados da década de 70 o seu trabalho foi, temporada após temporada, apreciado tanto no Grande Auditório da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), como em digressões do Grupo Gulbenkian de Bailado (GGB) no país e no estrangeiro.

A sua peça de maior fôlego – provavelmente a sua obra-prima – foi o grandioso evento multidisciplinar intitulado *Namban Matsuri* (Festival dos Bárbaros do Sul, numa tradução livre) apresentado na Expo’70 de Osaka, no Japão. O espectacular trabalho (de colaboração com Carlos Avilez) quando ainda a tecnologia nem tinha entrado na linguagem “terpsicoreana”, foi visto por largos milhares de espectadores e considerado o melhor evento apresentado na Exposição Mundial em 1970, num universo de 79 países participantes. Curiosamente, montado, dançado e apreciado no estrangeiro, esse deslumbrante e monumental trabalho, nunca foi reproduzido em solo pátrio. E tal, como à frente se mencionará, não terá acontecido por acaso. Acabou por ser uma espécie de fado lusitano enredado na via-sacra, que era, particularmente para uma artista interventiva e insatisfeita, ser português (criativa e transgressora) na época da ditadura.

Oriunda de uma família muito *sui generis* – o seu pai foi um pedagogo de fama internacional e a mãe, “uma mulher culta e de fibra originária da Bolívia” (Águeda Sena, entrevista, Oeiras, 2013) – desde cedo conviveu com artistas e escritores que pertenciam à nata da cultura nacional. E não só. Águeda esteve, desde criança, sempre premiável às

artes e, por tal, não foi de estranhar que a sua educação tivesse sido muito abrangente e se estendesse, inclusivamente, ao estudo da Medicina. Já artista feita, ao trabalhar na novíssima Rádio Televisão Portuguesa (RTP) (logo na sua primeira emissão a 7 de Março de 1957), a sua imagem de bailarina acabou por se impor num universo mais alargado e a sua carreira ampliada para o campo da criação tendo, mesmo, feito questão de produzir danças sobre obras de poetas pouco conhecidos. Alguns deles tidos, mesmo, como “malditos” e vigorosamente banidos, pela ditadura salazarista.

Dotada de um sentido humano muito apurado – o projecto *Pássaro Azul* (de colaboração com a poetisa Fernanda de Castro) é prova dessa afirmação - as suas preocupações sociais e ecológicas já então eram evidentes, tanto a nível da representação teatral como da encenação, plasmadas respectivamente nas peças *A Navalha na Carne* (1977) e *O Gigante Verde* (1989).

Entre os seus pares nem todos serão unânimes nos aspectos relativos à sua forte e desigual personalidade, mas no que toca aos seus dotes criativos e à qualidade das suas obras, a maioria estará de acordo com a afirmação da grande “ballerina” portuguesa Isabel Santa Rosa: “A Águeda Sena sempre foi uma artista muito à frente do seu tempo.” (Isabel Santa Rosa, entrevista, Lisboa, 1989).

O conhecido encenador e director teatral, Carlos Avilez, não deixa de afirmar que muito do sucesso de algumas das suas mais emblemáticas – e premiadas – encenações no Teatro Experimental de Cascais (TEC), se deveu à arrojada maneira como Águeda fazia “movimentar” os actores em cena (Carlos Avilez, conversa pessoal, Cascais, 2012). O actor João Vasco, co-director daquela companhia, complementa essa ideia de uma forma sintética:

Gostaria muito de ter dinheiro para fazer (apenas) um livro de fotografias sobre quase três décadas de uma incrível colaboração entre a Águeda Sena e o TEC, mais precisamente entre 1966 e 1995. Depois disso ainda foi professora da Escola Profissional do Teatro Experimental de Cascais, entre Setembro de 1998 e Janeiro de 2000. Apesar de alguns atritos que a Águeda sempre provocava – por exemplo, saiu inesperadamente da nossa escola – temos grande nostalgia por esses tempos em que trabalhamos juntos. Embora tivesse um carácter algo instável e de nem sempre ter sido fácil trabalhar com ela, se pudesse voltar para trás não hesitaria em convidá-la de novo para o TEC, pois o seu trabalho foi sempre da maior qualidade. (João Vasco, entrevista, Cascais, 2012)

Numa época em que os entraves à criação e a restrição intelectual e artística imperavam em Portugal – devido a uma ditadura que se manifestava em todas as áreas da invenção e do saber – Águeda, uma mulher num universo dominado por homens, foi uma voz dissonante e, sobretudo, uma presença autónoma na Dança Portuguesa. Estudou, dançou, ensinou, saiu do país e conheceu outros mundos e outras realidades artísticas. Mormente nas duas mais expressivas capitais europeias, Paris e Londres. Regressou, criou, resistiu, lutou com muito poucas armas contra a doença e outras adversidades, e, acima de tudo, teve sucesso. Teve filhos, teve reveses, teve amigos, admiradores, detractores (muito possivelmente), glória e até ingratidão!

Aquela que os amigos tratavam por Céu, mas que para o grande público dava pelo nome de Águeda foi, indubitavelmente, uma personalidade única da cultura portuguesa. Uma criadora de enorme mérito e uma pedagoga de excelência. Por tudo isso, e, eventualmente, por algumas outras razões, tornou-se um nome incontornável da dança portuguesa do século XX.

Todos os que têm algum conhecimento da História da Dança Portuguesa não poderão

deixar de considerar Águeda Sena – ao rastrear o vastíssimo *curriculum* da artista – uma das vozes mais inventivas e versáteis do nosso bailado, competindo as suas peças, mesmo, com muito daquilo que de bom se faz hoje na área da dança contemporânea. Perguntaram-lhe muitas vezes: o que é que você é? Atriz ou bailarina? E Águeda, invariavelmente, respondia: “Artista! Apenas isso”.

Tal como muitos dos que trabalharam na área do movimento, na sua época, ela é merecedora de homenagens e estudos, mas, sobretudo, é dever e obrigação dos académicos resgatá-la de um “desconhecimento” que uma futura e elaborada biografia poderá, em parte, atenuar. Assim sendo, e enquanto tal não acontece, nada melhor para o efeito que resumir a sua vida com o próprio título de uma peça da sua autoria, *O Espírito de Combate e o Valor da Vida*, com textos recolhidos da obra do seu pai.

Família Incomum

*Sempre ouvi dizer, na casa dos meus pais,
que a vida é como um copo de água que se bebe sofregamente...
até ao fim, quando se tem sede.* (Águeda Sena, entrevista, Oeiras, 2013)

Duas vincadas linhas de força sempre parecem ter acompanhado a vida e obra de Maria do Céu Águeda Camacho de Sena Faria de Vasconcelos: uma forte e profunda admiração pelos progenitores – António d’Azevedo Sena Belo Faria de Vasconcelos (1880-1939) e a sua mulher, a boliviana Nazária Celsa Camacho Quiroga Faria de Vasconcelos, nascida em 1895 e falecida em 1995 – e um inato inconformismo (algo desusado para a sua época) aliado a uma imaginação verdadeiramente transbordante.

Quando Águeda referia as suas “raízes” e falava fervorosamente da sua meninice e adolescência – desde a infância à idade adulta passando pela iniciação ao mundo das artes e das letras – quase tudo passava pela forte influência dos seus progenitores. Ela asseverava que a sua casa era “um lar constantemente impregnado de amor. Uma casa muito feliz” (Águeda Sena, entrevista, Oeiras, 2013). Os pais adoravam-se e esse sentimento perpassava pelo ambiente familiar. Tudo parecia perfeito na relação deles, apesar da enorme diferença de idades. Ele era muito alegre e aplicava em casa os seus conhecimentos de pedagogia. Ela era uma mulher muito prática e desejosa de realizar coisas. Para um casal nessas condições eles passaram a fase do deslumbramento – ela por ele – a da paixão – um pelo outro – mas não chegaram a uma (normal) terceira etapa de questionamento, o que acontece em todos os casamentos com tão grande diferença de idades. Ele morreu relativamente novo, com quase 60 anos, e ela a 10 dias de fazer 100. Do pai, 16 anos mais velho que a mãe, nascido em Castelo Branco e oriundo de uma antiga família beirã de tradição profundamente católica, recebeu uma cuidada educação, baseada em conceitos pedagógicos ímpares, uma alargada cultura artística e humanística e uma sólida postura moral, aliada a um espírito livre e desvinculado. O seu irmão Gonçalo Manuel (Coimbra, 1924-2011) também dançava com ela. Coisa estranha para uma criança do sexo masculino nos anos 30 do séc. XX. Certamente, na casa de ambos, conhecia-se o “espírito” duncaniano³. Não teria rigorosamente esse enquadramento – que tinha algo com o que décadas depois viria a ser chamado de “movimento hippie” –, mas era um modelo conhecido (por via de fotos) da casa de Isadora Duncan, com todos a dançar livremente por salas e jardins vestidos de túnicas gregas. Porém, a semente da criatividade e do humanismo na educação dos filhos de Faria de Vasconcelos, estava

³ Referência à bailarina norte-americana, Isadora Duncan (1877-1927).

sempre presente. A mãe, Celsa, tinha sido aluna do pai em La Paz. Era considerada uma das melhores alunas da Bolívia, filha de pessoas de posses, que se apaixonou pelo professor com quem se casou e veio para a Europa, sem nunca mais ter voltado à sua terra natal.

Segundo Águeda:

Era uma pessoa muito recta, muito carinhosa com os familiares, mas muito austera com os outros. Vi-a algumas vezes com as lágrimas a correr dos olhos com saudades dos seus e da sua terra..., mas sempre disfarçou as suas fraquezas. Coxeava um pouco, mas nunca dava o braço a torcer perante tal dificuldade. Morreu velhinha, no hospital sempre muito segura de si e sem nunca dar parte fraca. Foi enterrada em Lisboa longe da sua terra natal. Chamava-me Cielito e também louquita... pero genial”. (Águeda Sena, entrevista, Oeiras, 2013)

Dela ficou-nos, entre outras coisas, um cuidado conjunto de fotos, de recortes de jornais e anotações bastante preciosas para a compreensão dos tempos de infância e juventude de Águeda, quando a sua filha se iniciou na dança e na música. E, posteriormente, de toda uma carreira, por vezes algo inconstante, mas muito densa e, sobretudo, de grande riqueza artística.

Com a morte prematura do pai a separação dos dois irmãos foi inevitável, e traumática, devido a severos constrangimentos financeiros, tendo Gonçalo ido para Coimbra para casa de um irmão do pai, de nome também Gonçalo. O mesmo que Águeda também daria ao seu filho primogénito – nascido em 1958 – e este ao primeiro neto da artista, nascido em 1986.

Faria de Vasconcelos, pedagogo formado em Coimbra e Bruxelas, andou por países europeus como a Bélgica, Suíça e França e americanos como Cuba e Bolívia. Foi escritor (as suas obras estão publicadas em sete volumes pela Fundação Gulbenkian) e professor catedrático da Faculdade de Letras de Lisboa e da Universidade Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, entre outras. E, depois de Ministro da Educação do governo de Camoesas, fundou o Instituto de Orientação Profissional Maria Luisa Barbosa de Carvalho, em 1964. Era um homem de esquerda, que trouxera essa carga ideológica da América do Sul. Regressado da Bolívia, onde deixou publicados vários trabalhos em castelhano, em 1920 liga-se, por cinco anos, ao Grupo Seara Nova. Na sua casa recebeu ilustres intelectuais portugueses e mesmo alguns estrangeiros que vinham esporadicamente a Portugal em missões políticas (e clandestinas) para contactar com a “oposição” a Salazar⁴:

Discretamente ajudávamos muitas pessoas. Tínhamos um quarto com serventia própria que dava directamente para a escada na nossa casa, que ficava num 4º andar. Aí pernoitaram muitas pessoas importantes. O nosso lar era aberto e frequentado por figuras como Humberto Delgado, Azeredo Perdigão e até Pablo Neruda. Havia sempre conversas (de adultos) muito interessantes, que a mim me fascinavam” (Águeda Sena, entrevista, Oeiras, 2013). Celsa escreveu sobre Águeda que era “uma pessoa de ideais, tal como o pai, e muito apaixonada pela arte da dança” (Camacho, notas pessoais, 1975).

⁴ António de Oliveira Salazar (1889-1970) foi um ditador nacionalista português. Além de chefiar diversos ministérios, foi presidente do Conselho de Ministros do governo ditatorial do Estado Novo e professor catedrático de Economia Política, Ciência das Finanças e Economia Social da Universidade de Coimbra. Em 1940, foi-lhe conferido o grau honoris causa pela Universidade de Oxford. (António de Oliveira Salazar, 2020)

Formação artística e pedagógica

Maria do Céu iniciou a sua formação em dança aos quatro anos, no método de Jacques Dalcroze, introduzido em Portugal pela professora grega radicada em Portugal, Sosso Dukas-Schau. Pisou o palco, pela primeira vez, em 1932 no Teatro Nacional de S. Carlos, justamente num recital de Madame Schau.

Completo a 4ª classe com 8 anos, com uma autorização do Ministro da Educação de então, e, por tal, andou sempre dois anos adiantada em relação aos seus amigos e colegas. Após uma interrupção de alguns anos, por ter estudado em colégios de religiosas, Águeda retomou a dança aos 12 anos quando frequentava o liceu feminino Filipa de Lencastre. Nunca parou de dançar e, naquele tempo, até dançava às escondidas, “escandalizando” as freiras e as colegas. Porém algumas gostavam mesmo de a ver dançar, designadamente, a Soror Valente, que até a acompanhava nos seus bailados improvisados! Iniciou-se, com grande determinação, como refere a mãe (Camacho, notas pessoais, 1975), na dança clássica com a professora Margarida de Abreu (1915-2006) no citado estabelecimento de ensino, a qual, posteriormente, a levou para o Conservatório. No ano de 1942 ingressou, com 15 anos, no estúdio daquela mestra que, em 1944, viria a servir de base a um grupo semi-amador mas conceituado, o Círculo de Iniciação Coreográfica (CIC) e no qual se manteve cerca de uma década. No grupo “começou a tomar consciência da sua vocação” ainda que o “meio não lhe fosse favorável”. Muito pelo contrário, teve mesmo que “lutar em duas frentes” de um lado os preconceitos familiares e do meio social (que não distinguiam uma bailarina clássica de uma bailarina “vulgar”) e do outro, a falta de estímulo social do ambiente em que se trabalhava e onde teve que suportar períodos de “hostilidade e desânimo” (Camacho, notas pessoais, 1975).

Anos depois, quando passou para o Liceu Pedro Nunes – por vontade do pai por ser um estabelecimento misto – conheceu aquele que viria a ser o seu primeiro marido e pai do filho Gonçalo, Fernando Lima. “Ele era um dos meus (muitos) apaixonados. Apesar de sermos colegas de escola e de dança, no início não lhe dei muita atenção, se bem que algumas das minhas colegas o adorassem”, referiu a artista. (Águeda Sena, entrevista, Oeiras, 2013). Participou, como intérprete (inicialmente com o nome de Maria do Céu Vasconcelos) em diversos espectáculos de escola e do corpo de baile do CIC, designadamente nas *Tardes Literárias* (Teatro S. Luiz, em 1947) e, posteriormente, em espectáculos de ópera no Teatro Nacional de S. Carlos e no Coliseu dos Recreios. Foi assistente da sua professora no ensino das classes infantis de bailado do seu estúdio particular, entre 1947 e 1948, tendo seguido, em simultâneo, os cursos de Dança e de Teatro no Conservatório Nacional. Aí estudou com conhecidos professores, designadamente Margarida de Abreu (dança), Alves da Cunha e Maria Matos (Teatro) e teve lições particulares de violino com o professor Gonçalves Pereira.

No dia 27 de Janeiro de 1948, criou o seu primeiro papel na obra de Margarida de Abreu *Quadros duma Exposição*, apresentada no Teatro de S. Carlos. Juntamente com Fernando Lima e Anna Maria (posteriormente a bailarina adoptou o nome artístico de Anna Mascolo), Águeda desde logo se revelou um dos nomes mais promissores do CIC, tendo dançado alguns dos papéis solísticos do repertório do grupo, designadamente em *Chopiniana (Les Sylphides)*, *Arraial na Ribeira*, *Baba Yaga*, *Polaca Heróica* e, sobretudo, em *Tito e Berenice*, em que interpretou um dos papéis titulares. Terminou o curso do Conservatório – com provas de Dança Clássica, Carácter, Plástica e Composição Individual –, com média final de 17 valores, em 1948. De seguida, prestou exame público no Teatro Nacional D. Maria II, com um solo de sua autoria na prova de composição (*Prelúdio*, para a música de piano de Rachmaninov), tendo-lhe sido, seguidamente, concedida a Carteira Profissional de Actriz/Bailarina.

“Fui a primeira aluna da Margarida a ir para fora do país sozinha. Paris era o centro do mundo da dança e eu queria ir conhecer o que lá se fazia” (Águeda Sena, entrevista, Oeiras, 2013). Incentivada pela sua mestra para se aperfeiçoar no estrangeiro foi estudar com alguns dos grandes mestres parisienses. Fez repetidas viagens à cidade-luz, na qualidade de bolsista do Instituto de Alta Cultura (entre 1948 e 1953), tendo estudado dança clássica com as famosas Olga Preobrajenska, Mme Rousanne e, sobretudo, com Lubov Egorova. Naquela cidade teve também os primeiros contactos com a dança moderna ao estudar com Loeonard Lenwood, bailarino principal e professor da companhia da bailarina antropóloga e coreógrafa norte-americana Katherine Dunham, então em digressão pela Europa.

Seguidamente frequentou, também em Paris, o Curso de Pedagogia da Sorbonne (1948-50), um curso nocturno de História de Arte, no Museu do Louvre, durante o ano de 1949, e estabeleceu contactos com grandes artistas do teatro francês, designadamente Jean-Louis Barreault e Jean Villar. Dançou a *Valsa* e o *Prelúdio* das *Sylphides* em 1950, no Teatro Alhambra, em Paris, num espectáculo dirigido por Jean Guéllis, e em 1952 o solo *Les Mains*, da sua autoria, (uma remontagem de *Prelúdio*) como solista na Companhia *Galas de Danse*, da “estrela” francesa da Ópera de Paris, Lycette Darsonval. Nessa altura deslocou-se expressamente ao sul de França para conhecer pessoalmente Pablo Picasso, que foi procurar na sua própria casa. Um encontro algo inusitado, “efémero, mas marcante”, nas palavras da artista.

Em 1952, de regresso a Lisboa e juntamente com Fernando Lima e Anna Mascolo, participou nas *Tardes de Ballet*, no Teatro Monumental, às 18.30, sob a direcção conjunta de Margarida de Abreu e Fernando Lima, em criações assinadas por estes e por ela própria. Depois de várias estadas em França tomou contacto com a “escola inglesa” tendo frequentado um curso de Verão, em 1953, para Professores de Ballet na Escola do Saddler's Wells, em Londres, cidade onde também trabalhou com alguns mestres de nomeada, mormente Cleo Nordi e Ana Northcote. No ano lectivo seguinte entrou para aquele conhecido estabelecimento de ensino onde frequentou as classes de nível “profissionalizante” e teve contactos artísticos e pessoais com grandes nomes da dança inglesa, designadamente Ninette de Vallois, Frederick Ashton, Arnold Askill, e Nadia Nerina, que se tornou sua amiga e, anos mais tarde, veio a ser madrinha do seu primeiro filho. No início do ano lectivo de 1953-54, Águeda adoeceu gravemente com tuberculose tendo sido internada em alguns hospitais londrinos, designadamente num sanatório muito conhecido, o Royal Brompton Hospital, onde permaneceu seis meses antes de regressar a Lisboa, em Maio de 1955, para convalescer em casa, junto do mar.

Segundo ela própria, a sua primeira e grande paixão foi um rico (*playboy*) tunisino chamado Pietro Gali – que conheceu na faculdade de Ciências de Paris e que morreu prematuramente num desastre com um pequeno avião que se despenhou no mar perto de Cascais numa das suas visitas a Portugal – mas foi, num difícil período de convalescença, que desposou Fernando Lima, em 16 de Julho de 1955, tendo vivido juntos até Março de 1962.

Depois de recuperada, Águeda Sena recomeçou a dançar ao lado do marido na “superfantasia musical” de Vasco Morgado, *Melodias de Lisboa*, e, posteriormente, no grupo dirigido por ambos, chamado *Ballet-Concerto*, em cujo reportório constavam, além de peças de Fernando Lima e da veterana Margarida de Abreu, também uma obra de Águeda, *Em Nossas Torres de Marfim* (música de Stravinski).

Com o grupo, “Danças e Cantares de Portugal/Bailados Portugueses de Fernando Lima” dançou depois, como primeira figura, diversas obras entre as quais *A Severa* (música de Fernando de Carvalho, 1956), no Teatro Monumental, no Casino do Estoril e numa posterior digressão europeia, que durou quase dois anos. No teatro de Annecy, na

Alta Sabóia, em França, durante mais de uma semana, o grupo fez a primeira parte de uma série de espectáculos diários com a famosa Edith Piaf, de quem Águeda sempre guardou uma memória muito particular:

Era uma mulher pequena e franzina e com uma testa enorme, pois o cabelo começava quase a meio da cabeça. Era tão feia quanto expressiva. Uma figura muito singular que se não esquece. Uma noite foi-nos pedido para ir “aguentando o público” pois a Piaf estava atrasada para o show. Aceitámos de bom grado, mas, ao fim de algumas danças, começámos a ser vaiados porque o público já estava cansado de ver dança e esperar pela cantora. Acabámos por sair de cena e, logo de seguida, a dona do teatro do Casino veio ao palco informar a audiência que a senhora tinha tido um pequeno acidente, mas que estava quase a chegar. Ao ver o caso mal parado ainda perguntou se, em alternativa, queriam o dinheiro dos bilhetes de volta ou ver o ballet outra vez. No meio daquela confusão lá regressámos ao palco tensos e sem nenhuma vontade de dançar. Apesar de toda essa inusitada espera, o público acabou por nos receber com muitos aplausos. Entretanto, Edith Piaf chegou, visivelmente bêbeda e, provavelmente, também drogada e, meio cambaleante, deu início ao espectáculo. Disse alguns improperios e, de seguida, cantou durante quase duas horas pondo os bailarinos (nos bastidores) e o público na plateia a chorar.... Era, realmente, uma vedeta de primeiríssima grandeza. (Águeda Sena, entrevista, Oeiras, 2013)

Juntamente com Fernando Lima, após o regresso deste do estrangeiro (porque ela regressou antes do fim da digressão), participou na revista *Melodias de Sempre*, no Teatro Monumental, em 1956, e em duas peças de teatro, protagonizadas por Laura Alves e Artur Semedo. Entre os anos de 1955 e 1958, ambos colaboram regularmente com Vasco Morgado dançando e coreografando para o teatro ligeiro, nomeadamente a peça *O Fado* com uma certa regularidade. Um dos elencos desse “número” contou mesmo com Águeda, na *Severa*, Fernando, no Marialva e Laura Alves (em travesti), no papel masculino de Custódia.

A RTP e a ligação de Águeda à literatura e a autores “malditos”

A honrosa e histórica participação do casal Sena-Lima no início da RTP – um novo meio de comunicação de massas – aparece descrita na obra *RTP 50 Anos de História*, livro comemorativo do 50º aniversário da televisão estatal, da autoria de Vasco Hogan Teves, com prólogo de António Barreto. A obra, que retrata o percurso da instituição, descreve assim alguns momentos da emblemática emissão inaugural:

Às 21.30 h de 7 de Março de 1957 o genérico da RTP entrou “no ar” e de seguida foram vistos os cantores Maria de Lurdes Resende e Rui de Mascarenhas, o conjunto Domingos Vilaça e o comediante Raúl Solnado. Após outras intervenções a locutora regressou para apresentar o último programa – um bailado coreografado por Fernando Lima e dançado pelo coreógrafo e sua mulher Águeda Sena, Wanda Ribeiro da Silva e João d’Ávila. Dançaram *Os Enganos do Amor*, com música de Tchaikovsky, numa produção de Tomás Ribas e realização de Artur Ramos. (Teves, 2007, p. 3)

A título de curiosidade, a folha de “cachets” da emissão de 7 de Março de 1957 menciona os valores pagos (em escudos) aos bailarinos e produtor: “Fernando Lima – 3 000\$00; Águeda Sena – 2 000\$00; Wanda Ribeiro da Silva e João d’Ávila – 1 000\$00 a

cada; Tomás Ribas – 1 200\$00.” (ibidem).

No dia em que completou meio século de vida (em 1977) Águeda Sena gravou um programa de entrevistas “30 Minutos com...” na RTP, e nele afirma a determinada altura:

Trabalho há 26 anos – desde que comecei a coreografar a sério na Gulbenkian, em 1961 – na globalização das artes. Sempre achei que a formação artística não deve ser sectorial. O artista tem que ser pessoa. Uma pessoa completa. E a formação de um actor ou de um bailarino não pára nunca. Como coreógrafa sempre dei muita importância aos conteúdos na dança, devido aos meus estudos teatrais, não só em Portugal, no Conservatório de Lisboa, como no de Paris, onde estive como observadora e tive oportunidade de ver muitos e bons actores e estar perto também de algumas excelentes companhias. Foi uma experiência magnífica pois o ambiente e o nível teatral cá era muito diferente... O português gosta de copiar as modas no estrangeiro, imitando o que se faz lá fora. Não tem a coragem de ser e de criar uma forma e um estilo próprios. Aqui não se respeita a criatividade própria, o estilo pessoal e as ideias próprias! Deve ser por isso que sempre houve um certo atraso em relação ao que se faz no estrangeiro. (RTP, 1977)

Tal como atrás se mencionou, a partir de 1957 Águeda e Fernando desenvolvem intensa actividade junto da novíssima RTP, participando em alguns programas de televisão, ainda no período experimental. Dançando, mesmo, uma clássica suite de *As Silfides* e outras coreografias assinadas por ambos. Intervêm também, no programa inaugural (dos estúdios da RTP, no Lumiar), no *Auto do Vaqueiro*, realizado por Alvaro Benamor.

Em 1958, Águeda é mãe pela primeira vez e a sua carreira, naturalmente, sofre uns meses de interrupção. A partir de 1962 produz regularmente um programa televisivo, de colaboração com a artista plástica Inês Guerreiro, intitulado *Poesia e Movimento* em que foram abordadas e dadas a conhecer as obras de alguns poetas portugueses carismáticos, mas pouco conhecidos ou, alguns deles, mesmo “censurados” pelo regime. “A ideia foi da Inês pois estava muito na moda o tema Poesia e ... Nós juntámos o movimento e fez-se uma longa série de programas. Pelo menos umas três dezenas” (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2013). Entre os poetas eleitos contam-se Fernando Pessoa/Álvaro de Campos, António Gedeão, Herberto Helder, Carlos Queiroz, Augusto Santa Rita, Mário Sá-Carneiro e Mário Beirão.

O Teatro de Revista, os Grupos Independentes e a Dança e o Teatro eruditos

Enquanto trabalharam para a RTP, Águeda e Fernando nunca deixaram o chamado teatro comercial e, em Setembro de 1957, voltaram ao Teatro Monumental para a revista *Música, Mulheres e...*, assinando também as coreografias.

O Ballet-Concerto voltaria a participar em alguns espectáculos pontuais antes de, em 1958, ter sido rebaptizado com o nome de Ballets de Lisboa (o primeiro agrupamento de dança a ser subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian) e que se estreou no Teatro Monumental com o casal como directores e artistas principais. O novo grupo herdou algumas peças do Ballet-Concerto às quais se acrescentaram *Variações* (mus. Saint-Saens) e *Carroussel do Mundo*, de Águeda Sena.

Em 1960, a artista participou no projecto pioneiro *Pássaro Azul*, movimento de iniciação às artes para crianças de condição humilde de alguns dos bairros da cidade de Lisboa. Nessa espécie de “academia de artes infanto-juvenil”, sob a orientação da poetisa

Fernanda de Castro, directora dos Parques Infantis lisboetas, Águeda Sena, encarregou-se, durante dois anos e meio, do ensino da dança. Resumindo um pouco a sua actividade pedagógica no *Pássaro Azul*, a professora testemunhou que “a Fernanda puxava muito por mim artisticamente. Às vezes dizia até às pessoas para me cumprimentarem porque eu era uma artista importante. Mas, na verdade, eu não ligava nada a essas coisas” (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2013).

Na temporada de 1961/62 dançou no Grupo de Bailados Portugueses Verde Gaio, sob a direcção de Margarida de Abreu e Fernando Lima – onde interpretou o papel titular de Severa, no bailado homónimo (um *remake* do *Fado*) então com música do compositor Jaime da Silva, Filho – tendo, seguidamente passado para o Grupo Experimental de Ballet, grupo com o qual voltaria a dançar também, em 1964.

Em 1963, participou no projecto Teatro de Câmara António Ferro – fundado pela sua viúva, a citada poetisa Fernanda de Castro – em que puseram em cena apenas uma peça dele, que tinha morrido, em 1956: “Lembro-me de ser um indivíduo muito divertido e muito ditador no trato” (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2013).

De 1964 a 1966, Águeda coreografou para o Ballet Teatro, companhia fundada e dirigida por si, após uma tumultuosa saída da Gulbenkian, em solidariedade com Norman Dixon que fora despedido por Madalena Perdigão – tendo Inês Guerreiro como Directora Associada. O grupo estreou-se no Cinema Império com o espectáculo *Macbeth, Homenagem a William Shakespeare*, de colaboração (na parte coreográfica) com Dixon, antigo director artístico do Grupo Experimental de Ballet (GEB). Depois de uma digressão pelas províncias portuguesas, o grupo voltou a apresentar-se em Lisboa no Cinema Tivoli e no Teatro da Estufa Fria. Cada vez mais absorvida com a coreografia e o ensino da dança, foi, progressivamente, iniciando uma carreira de actriz que adiará ao deixar o Conservatório, então, ciente da urgência da sua carreira de intérprete e criadora.

Águeda terminou a sua carreira de bailarina em 1965 – aos 38 anos - devido a um acidente de viação em que partiu um joelho, quando estava grávida da filha, Águeda Faria de Vasconcelos de Almeida Gil, que nasceu em 1964. Então casada com um médico de Cascais, Josias Ferreira Gil, confessou que deixara os palcos porque “não quis descer de cavalo para burro e deixei de dançar em público quando tinham de mim uma boa recordação.” (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2013).

Em Outubro de 1966, Águeda registou um enorme sucesso ao coreografar a luxuosa e emblemática revista à portuguesa *Esta Lisboa que eu Amo*, estreada no Teatro Monumental.

O crítico Goulart Nogueira fez, mesmo, na Revista Flama de 7 de Outubro de 1966, uma afirmação algo inesperada: “A principal vedeta deste espectáculo, aquilo que constitui uma revelação e inovação feita por portugueses em espectáculos deste género, é a coreografia de Águeda Sena” (Nogueira, 1966, s/p).

No mês seguinte, assinale-se, iniciou uma longa e frutuosa colaboração com o encenador Carlos Avilez, no Teatro Experimental de Cascais (TEC), coreografando *A Maluquinha de Arroios*, de André Brun.

No último dia do ano de 1966, o “ballet” de Águeda Sena apresentou uma peça – para “crianças de todas as idades” – *Parque Infantil*, em associação com Francisco Nicholson e Armado Cortês, no “moderno e confortável Teatro Villaret” (Parque Infantil, 1966).

Até fins da década de oitenta, a coreógrafa envolveu-se com crescente intensidade no teatro, na parte da movimentação de algumas encenações em que, pontualmente, também actuou como actriz. Anos mais tarde foi marcante a sua interpretação da prostituta Neusa Suely na “chocante” peça do brasileiro Plínio Marcos, *Navalha na Carne*, estreada no Cinema Quarteto, em Lisboa, em Outubro de 1977, que alguma tinta fez correr nos jornais da época.

Regressou ao antigo GEB, já sob a alçada da Gulbenkian e rebaptizado com o nome de Grupo Gulbenkian de Bailado, com a direcção do escocês Walter Gore, remontando *O Crime da Aldeia Velha*, para dois espectáculos no Teatro Tivoli, a 28 e 30 de Janeiro de 1967, com excelentes críticas e, sobretudo, o aplauso do autor da obra literária, Bernardo Santareno. A 5 de Fevereiro de 1968 o GGB estreou, no Teatro Politeama, em Lisboa, *Judas*, (música de Frei Miguel Cardoso e música concreta) com o jovem Jorge Trincheiras como protagonista e, a 7 de Março, no programa seguinte, o bailado *Instantâneo* (música de Luís Filipe Pires)

Pelo meio coreografou a peça *D. Quixote* (TEC) encenada por Avilez - que se apresentou em Madrid a 17 e 18 de Abril 1967 – e colaborou, posteriormente, nas premiadas *Bodas de Sangue* (García Lorca), estreada a 13 de Setembro 1968, *O Comissário de Polícia* (1968) e *Antepassados, Vendem-se* (Janeiro de 1970).

A 18 de Março de 1969, depois de um espectáculo do GGB, no Teatro Politeama, em que se estreou o bailado *O Lodo*, de Carlos Trincheiras, Águeda Sena recebeu o seu segundo Prémio da Casa da Imprensa, para a Melhor Coreógrafa juntamente com outros artistas, designadamente Fernando Lima, relativo aos anos de 1967 e 1968.

No ano seguinte coreografou aquela que é a “sua obra favorita” para a Gulbenkian, *Tempos Modernos* (música de Marius Constant), estreada a 10 de Janeiro de 1969, no Politeama. Pouco mais de um mês depois, a 14 de Fevereiro, estreou, uma vez mais no GGB – já no Grande Auditório da Fundação Gulbenkian, na lisboeta avenida de Berna - a obra *Concerto* (música de Chopin).

No ano em que o Japão organizou a grande exposição de Osaka (1970), Águeda Sena considera ter tido “o maior triunfo da sua carreira” (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2013) com *Namban Matsuri*, um espectáculo multidisciplinar, interpretado por duas companhias de dança, vários actores e um grupo musical. “Foi a coisa mais sensacional que fiz na minha vida e, curiosamente, foi deliberada e acintosamente escondida da imprensa da época, em Portugal” (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2013).

Com coreografia de Águeda Sena, produção e encenação de Carlos Avilez, a obra teve Expedito Saraiva na assistência coreográfica e nos ensaios e Luis Filipe Pires na composição musical. Para além da colaboração de vários artistas plásticos de nomeada, dos quais se destacavam Júlio Resende, Francisco Relógio, José Rodrigues e Amândio Silva (este responsável pelos adereços). A sua estreia absoluta aconteceu no Japão, a 24 de Agosto de 1970, quando ainda a tecnologia estava a anos de entrar nas linguagens da dança.

Namban Matsuri e a Expo'70

A embaixada lusa na Expo'70, de Osaka, designadamente na área da dança – embora com uma repercussão muito pouco expressiva a nível interno – terá sido um acontecimento de grande importância artística para muita gente na época. Apesar de um só espectáculo, *Namban Matsuri* em que participaram quase todos os artistas de todas as disciplinas que estiveram presentes em Osaka por ocasião da Exposição Mundial de 1970, ter chamado a atenção de muitos milhares de visitantes de todo o mundo, o que é um facto é que não deixou grande lastro. Montado, dançado e particularmente apreciado no estrangeiro, esse deslumbrante e monumental trabalho, nunca foi reproduzido em solo pátrio. Ainda se tentou “reproduzir” a obra em Portugal, no Estádio Nacional, mas o interesse das entidades oficiais foi praticamente nulo abortando qualquer tentativa nesse sentido (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2010). Embora se tenha saldado numa experiência “inesquecível” para todos os que trabalharam sob a direcção de Carlos Avilez

e Águeda Sena (bailarinos, actores e cantores), a coreógrafa não tirou grandes dividendos da sua inventiva e espectacularidade e até da própria originalidade da proposta.

Naban Matsuri, obra de dança-teatro que, por iniciativa de Avilez, reuniu no elenco portugueses e japoneses, foi eleita pela imprensa japonesa como o melhor entre todos os espectáculos apresentados pelos 79 países participantes, na Expo'70. Nele participaram, pela parte portuguesa, elementos do Grupo Gulbenkian de Bailado, do Grupo de Bailados Portugueses Verde Gaio, mais de três dezenas de actores do Teatro Experimental de Cascais, cantores do Orfeão Académico de Coimbra e outros artistas convidados, num total de 198 participantes.

Segundo a bailarina Bernardete Pessanha (1928-2015), terá sido “uma peça monumental, única, em que se juntaram centenas de artistas portugueses e nipónicos e espantou todos quantos tiveram oportunidade de assistir a esse singular evento, num espaço do tipo estádio e com acções dispersas por várias zonas e em diversos níveis visuais”. Os bailarinos, cantores e actores portugueses, que entraram no evento ficaram, desde logo, um pouco espantados como aquela espécie de confusão organizada pela coreógrafa, num espaço imenso, divididos por vários grupos, em vários palcos, em que nada parecia fazer muito sentido para eles, mas, a verdade é que a visão e os objectivos da grande coreógrafa resultaram em absoluto e teve um enorme impacto nas multidões, que tiveram o privilégio de experienciar tal acontecimento (Laginha, 1998, p. 201).

Era um trabalho para ser visto de longe, com uma enorme profusão de adereços gigantes que se deslocavam em várias frentes. Foi um inteligente espectáculo alegórico que movimentava massas de artistas, desde logo, concebido para milhares de pessoas e que resultou num deslumbramento para os olhos espantados do público oriental. Tratou-se de um daqueles “fenómenos” de movimento e representação que, então, só poderiam ter nascido na cabeça da Águeda. Uma mulher que inventou uma dança para aquele não-teatro. E um teatro que alimentava uma coisa que parecia dança. (Bernardete Pessanha, entrevista, Lisboa, 1990)

Inspirada nos famosos biombos pintados no Japão depois da chegada dos primeiros europeus àquele país oriental, a *performance* também deixou uma marca indelével em todos quantos nela participaram. Tal como nas pinturas em que se podem ver cenas de Portugueses no Japão, Avilez juntou em palco dois mundos, o ocidental e o oriental, numa peça em que a integração das diversas formas artísticas se efectuou com a maior das harmonias. *Naban Matsuri*, que se estreou no dia 24 de Agosto de 1970, não teve mais que seis representações, no Japão. O *butô* japonês⁵ e, sobretudo, um certo misticismo oriental, a que Águeda Sena voltaria, alguns anos depois, no bailado *Amargo*, só muito mais tarde (pela década de oitenta fora) viria a fascinar muitos criadores europeus e norte-americanos. Essa estética vanguardista japonesa não parece ter encontrado adeptos da nossa dança, como também não tiveram grande eco as influências de raiz africana, historicamente, mais próximas da cultura portuguesa:

Embora o homem já tenha embarcado na exploração do Universo, até agora falhou na criação de um Humanismo Mundial. Portugal foi o primeiro país do mundo a ligar o Ocidente com o Oriente. Os navegadores portugueses foram os primeiros a atingir a Índia, o Ceilão, a Malásia, a Indonésia, a China e, finalmente, o Japão – onde um veleiro português atracou há 437 anos na ilha meridional de Tanegashima. Os velhos descobridores trouxeram com eles as ciências, técnicas e cultura da Europa

⁵ Estilo de dança que anos mais tarde, com retumbante sucesso, haveria de saltar do Japão para os palcos de todo o mundo e chegar a Portugal pela mão de Madalena Perdigão nos Encontros Acarte.

Renascentista, levando de volta as línguas, costumes e culturas de cada um dos países que atingiram. Foram os Portugueses que, há séculos atrás, juntaram pela primeira vez não só países dos dois hemisférios, mas também os próprios países entre si. Neste sentido Portugal, há mais de cinco séculos, já contribuía com o “Progresso e Harmonia da Humanidade”. (Programa do espectáculo *Namban Matsuri*)

O duplo tema no qual *Namban Matsuri* se inspirou foi a contribuição portuguesa o humanismo Universal e a velha amizade de 437 anos de Portugal com o Japão. A peça saldou-se na primeira co-produção acordada pela Associação Japonesa da Expo'70 com uma nação participante (a 26 de Agosto de 1868) tendo para o efeito Carlos Avilez se deslocado sete vezes ao Japão. A primeira parte deste “drama dançado” foi interpretada por bailarinos clássicos portugueses sobre uma partitura musical *avant-garde*, especialmente composta para o efeito por Luís Filipe Pires. O espectáculo iniciou-se com o encontro entre dois anciãos, o actor Assis Pacheco e um grande actor japonês que se cumprimentavam, dando o mote para:

O aparecimento do Homem e da Mulher na Terra, a sua luta pela sobrevivência e os primeiros contactos com a Natureza. Apesar do medo das tempestades, dos naufrágios e do desconhecido – simbolizado pelo monstro Adamastor – os Portugueses lançam-se ao mar para a descoberta de novas terras e culturas [...]. (Programa do espectáculo *Namban Matsuri*)

A estrela da produção era a bailarina Isabel Santa Rosa – artista principal do GGB - que tinha uma intervenção ao lado de uma famosa bailarina japonesa. A verdadeira co-produção, porém, só se iniciou na segunda parte do evento com os bailarinos japoneses a retratarem o Japão antes dos contactos com o Leste. Depois mostrou-se a chegada dos portugueses a Tanegashima, as primeiras trocas comerciais, a introdução da espingarda e os primeiros esforços de cristianização e a primeira missão diplomática japonesa à Europa composta por quatro jovens aristocratas, finalizando o evento com a reafirmação da duradoura amizade Luso-Nipónica” (Laginha, 1998, p. 202).

Apesar do sucesso além-fronteiras e de toda a espectacularidade da proposta, a coreógrafa não tirou grandes dividendos desse êxito. O matutino *Diário Popular*, num artigo não assinado de 16 de Agosto de 1970 ⁶, antecipou, mesmo, o destino da obra (já com morte anunciada) através das seguintes palavras: “500 figurantes lusos e nipónicos estarão em cena no momento culminante do espectáculo principal (*Namban Matsuri*), que não será exibido no nosso país por falta de recinto apropriado”.

Contudo, o sucesso da peça *in loco* e o entusiasmo pessoal de Águeda Sena terão levado a coreógrafa, de volta a Lisboa, a embarcar em algumas tentativas para montar uma versão de *Namban Matsuri* (ainda que reduzida), em Lisboa. Gorado esse objectivo, ficou com a ideia de que o poder político e artístico da época não “viram com bons olhos um projecto com aquela pujança” até porque, mesmo antes de ele ter acontecido já se fazia constar que não havia em Portugal um espaço adequado, o que era um perfeito disparate. (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2010).

Depois da chamada “experiência japonesa”, Águeda Sena passou a colaborar regularmente com o TEC e o seu director e encenador principal, Carlos Avilez, tendo aparecido, no final de 1970, como actriz e coreógrafa da obra *Breve sumário da história de Deus*, de Gil Vicente (que foi antecedida no programa pela peça *Sotoba Komachi*, de Yukio Mishima, trazida do Japão), encenada por Avilez.

⁶ Título do artigo: Portugal estará presente na grande feira de Osaka com um grande espectáculo de teatro, bailado e folclore, p. 21

Os anos derradeiros

Durante os anos 1970 e 1980, Águeda Sena começou e envolver-se, ainda com maior intensidade, nos caminhos teatrais e, em 1971, colaborou intensamente na montagem da peça *Ivone Princesa da Borgonha*, que recebeu o Prémio da Imprensa nesse ano para a melhor peça e encenação. No final desse ano – a 2 de Dezembro – dirigiu um espectáculo duplo com *Acto Sem Palavras* (Beckett) e *Sinfonia dos Salmos* (Stravinsky), no TEC. Voltou a colaborar com Carlos Avilez, em *Fuenteovejuna* (1973), *Cerimonial para um Combate* (1975), *A Ópera dos Três Vinténs* (1976), *O Que é Que Aconteceu na Terra dos Procópios* (1980), *Onde Vaz, Luís?* (1981), *Portugal, Anos 40* (1982), *Jedermann, Auto da Moralidade da Morte do Homem Rico* (1983), *Galileu Galilei* (1986) e a *A Dama das Camélias* (1995).

Em 1972, resolveu fazer uma pausa e, como bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian, em Copenhaga (Dinamarca), encenou uma peça no Durhan-Baden Group, com o qual ganhou um prémio para teatro infantil. No ano seguinte regressou a Lisboa, antes de partir para Angola, a fim de leccionar no Clube de Teatro de Luanda.

Em Outubro de 1975, uns meses depois do 25 de Abril, coreografou para o já muito depauperado Grupo de Bailados Portugueses Verde Gaio, *Ritual para uma Criança que vai Nascer*, com música de Fernando Lopes-Graça. Em 1977 regressou à sua casa de sempre, a Fundação Calouste Gulbenkian, para coreografar *A Valsa Mais Triste* (com música de Gustav Mahler, inspirada no poema *Baile Finlandês* de Bertolt Brecht (1898-1956), uma peça em que a coreógrafa usou, com alguma frequência, um método muito pouco comum em companhias de dança de raiz clássica na época: a improvisação com os artistas-bailarinos. Porém, devido a complicações de montagem durante a criação e, mesmo, a ligeiros “atritos” entre artistas, a coreógrafa não assistiu à estreia do bailado. O próprio Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian, também não terá ficado muito satisfeito com o resultado, porém, o público assistiu com a tranquilidade que sempre reinava no Grande Auditório daquela instituição, a uma obra “com um instinto algo revolucionário, muito ao gosto daqueles tempos, que muito agradou à maioria dos artistas que nela participaram”. (Bernardete Pessanha, entrevista, Lisboa, 1990). Posteriormente, Águeda voltaria a coreografar na República Democrática Alemã, em Macau – em 1980 foi convidada pelo Instituto Cultural de Macau para dar seminários de Dinâmica Educativa para professores, grupos chineses de teatro e jovens dos liceus luso-chineses – e, na Dinamarca.

No ano de 1981 criou a Associação Cultural e Artística de Investigação – Teatro Espaço – onde formou mais de duas centenas de profissionais da área do espectáculo e recebeu um prémio (da crítica) por um ciclo constituído por cinco farsas contemporâneas brasileiras, bem como as peças *Cidade Rei*, *O Gigante Verde* e *Que Vergonha D. Berta*, de dramaturgos portugueses, em que além de ter a cargo a encenação e a coreografia, também participou como atriz.

No ano de 1982, pela mão de Carlos Trincheiras – que fora seu assistente na realização do bailado *A Valsa Mais Triste* – voltou a pisar o palco do Grande Auditório da Fundação Calouste Gulbenkian, como atriz convidada, na peça *Da Vida e da Morte de uma Mulher Só*, da autoria daquele coreógrafo e seu amigo de longa data. Dois anos depois, a convite do Instituto Cultural de Macau, voltou à China para, durante quatro meses, realizar mais seminários de dinâmica educativa com professores do ensino secundário, grupos de teatro chineses e um grupo do Liceu Luso-chinês daquela cidade, finalizando com a produção e encenação de um espectáculo sobre Gil Vicente, intitulado *A Riqueza e a Justiça*.

Em Fevereiro de 1989 estreou, numa modesta sala de uma sociedade na Rua da Fé, *O Gigante Verde*, de Manuel Grangeio Crespo (1939-1983). Foi uma peça muito especial

para a sua carreira por ter encenado um texto de um autor com quem tinha mantido uma relação amorosa:

Ele era totalmente vagabundo, completamente anarquista. Diria mesmo... o último autêntico anarquista. Era desligado do mundo em todos os parâmetros. Foi uma relação ímpar, mas, curiosamente, não foi a minha última relação. Em 1989 já tinha 62 anos. Não era nova... mas era muito bonita, afirmou a encenadora com muito humor.” (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2013)

Entre 1989 e 1994 Águeda Sena ocupou o lugar de Professora Coordenadora da Escola Superior de Teatro e Cinema, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Entrou em vários filmes, mas o seu trabalho principal para cinema foi, em 1998, uma participação, como atriz, no filme *Tráfico* do realizador João Botelho.

A partir do ano 2000 empenhou-se bastante na edição, mas sobretudo, na encenação de obras de seu pai, tendo lavado à cena a peça *O Espírito de Combate*, em 2004, no auditório da Sociedade Portuguesa de Autores (SPA).

Durante a sua carreira recebeu diversos prémios, designadamente o Prémio da Imprensa – Melhor Coreógrafo – em 1962 e 1967 e o de Melhor Espectáculo da Expo-70, em Osaka (Japão) com *Naban Matsuri*, em 1970, além das Medalhas de Mérito Municipal, Grau Ouro, do Concelho de Oeiras a 7 de Junho 1990, de Comendadora da Ordem do Infante Dom Henrique, a 10 de Junho 1994 e o título de Cidadão Honorário de Cascais – a 7 de Junho de 1996. Em Maio de 2005 – juntamente com o ex-marido Fernando Lima – foi homenageada pela SPA recebendo, entre 44 individualidades acima dos 70 anos, a Medalha de Honra da SPA (na área da Dança).

Uns tempos, antes de ficar bastante debilitada pela falta de visão, Águeda viveu dois anos em Oeiras, tendo voltado a Cascais, onde veio a falecer. Já longe da sua meninice lembrava, com nostalgia, que nunca conseguiu ter uma casa como a dos seus pais, “porque nela tudo era perene e nas suas tudo era de... passagem” (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2013).

Aos 90 anos ainda se recusava a parar de pensar na Arte e na Vida e de fazer planos, “pois... parar é morrer e só morremos quando desistimos de viver” (Águeda Sena, entrevista, Cascais, 2013), citando o poeta António Maria Lisboa, que muito admirava.

Referências

António de Oliveira Salazar (2020).

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_de_Oliveira_Salazar

Laginha, A. (2014). *Memória da Saudade: o percurso e identidade artística do Ballet Gulbenkian como estrutura de referência na dança portuguesa (1961-2005)*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/25418>

Laginha, A. (2020). *História do Bailado em Portugal*. CTT.

Laginha, A. (1998). Portugal 45-95, nas Letras, Artes e Ideias. CNC.

Nogueira G. (1966, Outubro 7). Revista Flama.

Parque Infantil (1966, dezembro 31). Diário de Notícias.

RTP (1977). *30 minutos com...* [Programa de Televisão]. RTP

Teves, V.H. (2007). *RTP 50 Anos de História*. RTP.

Hélio Oiticica: Dança e *Parangolé* Zaratustra, um bem-aventurado leviano

Irma CAPUTO

Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem da PUC – Rio, Faperj Nota 10
irma.caputo@gmail.com

Resumo: Esse artigo visa explorar a relação entre artes plásticas e dança, partindo especialmente do trabalho do artista Hélio Oiticica (26.07.1937 – 22.03.1980) desenvolvido entre os anos 1960 e 1970. Será particularmente explorada a trajetória do artista, em termos de busca de movimento e estudo de projeção espacial, com a introdução de elementos rítmicos, primeiro na superfície plana do quadro e depois em elementos instalativos, até chegar aos *Parangolés*, no âmbito do que ele definia arte-ambiental. A trajetória será desenvolvida através das obras consideradas essenciais, como pressupostos dos *Parangolés*. A proposição dos *Parangolés* será investigada, visando entender o papel da dança na proposta estético-vivencial do artista e buscando entender suas referências e o impacto não só em termos de quebra de paradigma estético, mas em termos de rupturas sociais que a incorporação desses paradigmas acarreta.

Palavras-chave: Hélio Oiticica, *Parangolés*, dança, vanguarda

Abstract: This article aims to explore the relationship between plastic arts and dance, starting especially from the work of the artist Hélio Oiticica (26.07.1937 – 22.03.1980) developed between the 1960s and 1970s. It will be particularly considered the insertion of rhythmic elements, first on the flat surface of the painting and then in installation, until the *Parangolés* within what he defined as environmental art. The trajectory will be developed through the works considered essential for the creation of the *Parangolés*. The *Parangolés* project will finally be investigated in order to understand the role of dance in the artist's aesthetic-experiential proposal and seeking to understand its references and the impact not only in terms of breaking the aesthetic paradigm, but also in terms of social ruptures that the incorporation of these paradigms entails.

Keywords: Hélio Oiticica, *Parangolés*, dance, vanguards

Rastos de notações históricas

Se é verdade que a história se repete, também é verdade que a história pode tomar novos rumos, à luz de novas leituras de fatos históricos. Uma parte do processo de releitura e reelaboração da história se dá pela abertura de espaços, antes negados, a obras, artistas e produções culturais, que por serem incômodas em dados momentos, sofreram perseguições, isolamento e alienação. A perseguição e a marginalidade à qual foram relegadas essas obras, todavia, é índice diretamente proporcional, do poder de transformação que esses mesmos trabalhos trazem. A história da proposição artística dos *Parangolés* (1965) - um trabalho de arte ambiental, capas assimétricas de vários materiais feitas para serem vestidas e dançadas, projetando-se no ar de maneira distinta e sendo

vividas por quem as vestia e por quem gozava da atmosfera criada pelas peças dançadas - é uma história marcada pelos rechaços do *jet set* mundano da arte, incompreensões da história recente e resgates.

Em 1965, apenas um ano depois dos militares no Brasil terem tomado o poder às forças com um golpe de estado, a tensão social é forte e o protesto, através de manifestações artísticas e culturais lideradas por jovens, conquista seus espaços. Augusto Boal, dramaturgo de destaque da contestação pela agregação através da arte e pela reivindicação de um espaço de expressão livre, propunha um espetáculo recorrente com o grupo do Teatro de Arena, do Rio de Janeiro, chamado *Opinião*, que unia, feito colagem, experiências artísticas diversas de música, canção, leitura e encenação, todas vanguardistas. Em 1965, foi organizada no Museu de Arte Moderna (MAM), do Rio de Janeiro, uma exposição cujo nome remetia exatamente ao espetáculo proposto por Boal, *Opinião 65*. O nome evocava a ideia de arte e crítica e isso era corroborado pelos artistas presentes, pelo conjunto de obras de vanguardas, longe daquilo que até então havia sido exposto nos salões de arte e que, embora Hélio Oiticica rejeitasse enquanto expressão da burguesia rançosa incapaz de criar mudanças, ocupava naquele momento, ou pelo menos tentava ocupar junto com uma coletividade que era parte central da sua obra, os passistas da escola de samba.

Havia uma burguesia faminta de falar de arte nova e de alguma maneira “consumi-la”, que mostrou, porém, na hora mais importante, a sua incapacidade de lidar com um novo, não laqueado, que se desdobrava fora das vitrines da contemplação. No dia da abertura da exposição *Opinião 65*, o artista Hélio Oiticica, ao chegar com os bailarinos de samba da Mangueira vestidos com os parangolés e armados de instrumentos musicais para a vivência da obra - dançar ao som da bateria vestidos com os Parangolés - foram expulsos do museu, recriando a proposição no externo, nos jardins do MAM, depois de um memorável discurso de Oiticica sobre o cunho racista daquela atitude, a qual revelava muito mais que um rechaço de ordem estética¹. Não é casual que Wally Salomão (2015), poeta e amigo de Oiticica, no livro *Hélio Oiticica: qual é o parangolé* intitule o capítulo em que fala da exposição *Opinião 65* “Armou o maior barraco no MAM”, pois a reação do artista foi de dura crítica ao novo com sabor a mofo, representado pela etiqueta do mundo da arte de exposição. Salomão contextualiza o clima de efervescência política dessa exposição dessa forma:

No ano seguinte [ao golpe militar de 1964], os jovens artistas plásticos fazem a exposição *Opinião 65* idealizada pelo marchand Jean Boghici com a colaboração da crítica de arte Ceres Franco, residente na França. Pretendiam explorar uma nova imagem, uma tendência figurativa que era o *dernier cri*. E Jean Boghici, autor da ideia da mostra, reuniu os artistas brasileiros aos que Ceres, xará da deusa latina da agricultura, juntou numa colheita de artistas de Paris ou ali sediados. Era uma ousadia pois a Bienal de São Paulo já sofria as tesouradas da censura militar. [...] Convite, terno e gravata eram obrigatórios. Mulheres empiriquetadas com seus cabelos esculturas de laquê. [...] Ameno vernissage de obras corrosivas, o protocolo sendo cumprido à risca. ‘Exposição de ruptura...estética cômoda...tradição plástica caduca...socialização da obra de arte’, tais figuras incendiárias extraídas da apresentação de Ceres Franco

¹ “Ele então fez um discurso no qual criticava o diretor e a equipe da instituição, alegando que aquela censura tinha pouco a ver com o aspecto antiestético de sua obra, mas se baseava fundamentalmente na intolerância social e racial; em outras palavras, em virtude das tensões entre as duas classes sociais ali presentes.” (Ricupero et al., 2020, p. 42).

restariam como retórica selvagem (*fauve*) de um salão civilizado da Rive Gauche. (Salomão, 2015, pp. 47-48)

Hélio Oiticica fazia parte da programação, mas a retórica “fauve” era aceite até não superar os limites das etiquetas, da influência das quais a esquerda *radical chique* não era isenta. O ingresso de Hélio Oiticica com os estandartes e os bailarinos vestidos com os parangolés foi barrado. O artista viu nisso muito mais que uma quebra de paradigma estético, viu o Brasil retrógrado, racista e elitista se expressando e, no fundo, a recusa de um paradigma estético acarretava também, a recusa dos corpos que faziam parte daquele novo paradigma, os corpos negros, dos trabalhadores proletários explorados e das periferias colocadas à margem do mundo da arte.

A proposição com dança e profusão de uma energia vital dionisíaca, usando uma adjetivação que o próprio autor associava à sua produção, tomou lugar no externo do museu. A arte brasileira contemporânea estava sendo sacudida desde as fundamentas.

Wally Salomão (2015) e Guy Brett (1995)² reconstroem uma linha histórica interessante, traçando uma conexão com esse primeiro evento, de 1965 e a bienal de São Paulo, de 1994. Nessa ocasião, Luciano Figueiredo, artista e curador responsável pelo projeto *Hélio Oiticica*, reproduziu uma situação similar à de 1965, pois passistas com *Parangolés* entraram na sala destinada à exposição de Malevich, uma das inspirações de Oiticica, especialmente na primeira fase artística de busca formal e cromática. A intenção era, de alguma maneira, criticar a pouca importância atribuída a Hélio Oiticica e Lygia Clark, destinando-lhe um espaço físico secundário no âmbito da exposição (Salomão, op. cit., p. 54) e irrompendo assim com a experiência vivencial dos *Parangolés* nas salas da bienal. Um repórter do *Jornal do Brasil*, nessa ocasião, fotografa o curador holandês da sala de Malevich, Wim Bereen, enquanto manda embora os bailarinos “gritando aos dançarinos para sair com um tipo de gesto que o proprietário de um restaurante usa para expulsar mendigos de sua porta” (Brett 1995 apud Spricigo, 2013, para.25). Em 1965, assim como em 1994, alguns corpos envolvidos em algumas experiências de arte, hoje em dia definida relacional, incomodaram.

Recorrendo os momentos chave da história da arte brasileira, lembra-se a emblemática semana de arte moderna de 1922 e percebe-se que o impulso para a modernidade é marcado por rechaços. A tal propósito é nota a crítica hispida de Monteiro Lobato (1917) aos quadros de Anita Malfatti - sucessivamente ícone da semana de arte moderna - expostos na individual de 1917, fruto, segundo o literato, de uma mente paranóica, distorcedora do cânone e de um suposto conceito de belo, que se aninharia nas obras de autores, como Rafael em Itália, Rebrandt na Holanda e Rodin em França.

No âmbito da história da arte de além-mar lembra-se *Le salon des refusées* (1893) onde foram expostos a maioria dos impressionistas recusados pela Academia de Belas Artes do salão oficial, ou ainda voltando às Américas, o *ready-made Fonte* (1917) de Marcel Duchamp, recusado pela Associação dos Artistas Independentes, de Nova York. Todos esses casos e essas obras apontam para criações, que por se colocarem fora dos parâmetros e padrões estéticos consagrados, desafiam o cânone propondo e criando para além dele.

O tratamento destinado à arte ambiental dos *Parangolés* de Oiticica, porém, além de apontar para o choque entre cânone e vanguarda, aponta para algo mais profundo: não era só o conceito das capas dançantes, feitas para serem vividas, que estava sendo recusado, mas exatamente os corpos envolvidos na experiência artística. O que aumenta a carga política da obra, de fato, o potencial político dispara-se por si só: os próprios parâmetros, sobre os quais a obra-experiência se constrói, são subversivos para aquela época, pois,

² Confrontar bibliografia Spricigo, 2013.

coloca-se em discussão a especificidade do objeto artístico, mas o que é mais importante, a sua matéria prima. Os corpos e sua performatividade são o centro dessa revolução. O museu, como lembra Wally Salomão, “não está em crise, o museu é uma crise” (Salomão, op. cit., p. 51) e o museu, como lugar de exposição, representava, de alguma maneira, o andamento geral da abordagem da arte, de objetos feitos para serem contemplados.

Oiticica, por sua conta, traz uma trajetória que partindo da exploração da pintura se encaminha para um universo de abandono gradual da criação do objeto em direção de um não-objeto que, porém, trabalha no nível da emoção: a arte como envolvimento emocional porque quem frui é também quem a faz acontecer.

A trajetória da sua produção passa por explorações de linguagem - busca formal de ordem cromática, geométrica e não representativa - para esculturas-instalação que começam a criar um primeiro nível de interação ambiental e, sucessivamente, passando por objetos instalação feitos para serem manipulados, chegando, no final, na deflagração total de uma arte ligada a um artefato, trabalhando em direção da busca de percepções que façam acontecer a arte como experiência.

O resgate da obra de Hélio Oiticica e a sua ressignificação em termos de importância histórica estão, em parte, ligados ao poderoso projeto *Hélio Oiticica* que, desde 1981, se ocupa de organizar o grande legado do artista e que também se desdobra na digitalização de todo o seu grande acervo de notas e projetos, hoje acessíveis *online* por qualquer pessoa, favorecendo assim o estudo e pesquisa da obra do artista. Além disso, grandes exposições individuais que, entre 2021 e 2022, acontecem em lugares diferentes do globo, contando Shanghai, Nova York e Londres, fizeram jus internacionalmente à obra do artista. Os reconhecimentos mais significativos são, porém, as várias exposições que acontecem no Brasil, em um trabalho de leitura da obra do artista que possa em parte empatar a dívida histórica para com ele. Menciona-se, em 2022, *A invenção da cor* em Brasília e, em 2020, a exposição que inspirou o presente trabalho no Museu de Arte de São Paulo (MASP) intitulada, a partir de um dos textos do artista, *Hélio Oiticica: a dança na minha experiência*.

A trajetória até os Parangolés: da superfície plana ao espaço ambiental

As produções plásticas de Hélio Oiticica, até chegar aos *Parangolés*, parecem ser explorações necessárias de cores, espaço, relações geométricas, construção do ritmo na matéria. Na sua pesquisa de linguagem colocam-se questões a partir da matéria, numa indagação que culmina na desmaterialização do objeto e na criação de uma experiência artística completamente envolvente e vivencial. É essa a concepção com a qual é apresentada a trajetória dos trabalhos de Hélio Oiticica na exposição de 2020, *Hélio Oiticica: a dança na minha experiência*, isto é, a progressiva saída da superfície do quadro para projetar a geometria e a exploração das cores fora do plano, até chegar aos corpos e às dobras dos *Parangolés*.

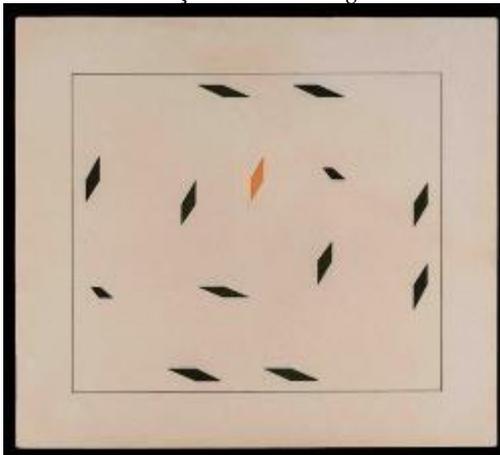
Os construtivistas e o movimento de *De Stijl* (primeiras décadas do século XX) têm tido grande importância para as explorações do movimento neoconcreto brasileiro (1959) e do *Grupo Frente* (1956), dos quais Oiticica faz parte e esse último, particularmente chefiado pelo próprio mestre de Oiticica, Ivan Serpa. A ideia da busca da percepção pura, de uma transcendência da emoção através de uma pintura não figurativa, que explorasse as relações espaciais e cromáticas, era um dos engajamentos primários de Hélio Oiticica na época de participação do *Grupo Frente*. Através das explorações dos novos limites da pintura era colocada em xeque também a existência do próprio objeto pictórico e sua validade como prática de expressão artística, chegando, em uma fase intermédia da

trajetória, à uma nova objetividade³, na qual pudesse aflorar, naturalmente, o suprasensorial, ou seja, a experiência total dos sentidos.

Em um texto de 1972, *Experimental o experimental*, época em que Oiticica já havia abandonado a superfície plana, escreve “sentença de morte para a pintura começou quando o processo de assumir o experimental começou/ durante a década começando de 59 minha obra passou a assumir o experimental/ conceitos de pintura escultura obra (de arte) acabada display contemplação linearidade desintegram-se simultaneamente”⁴. Em 1959, ano citado no texto, Oiticica já está produzindo *Bilaterais*, objetos geométricos tridimensionais, que embora apresentem ainda superfícies achatadas, ficando pendurados, exploram a espacialidade e a projeção da cor. Pensando nos *Metaesquemas* (1956-1958) pode-se afirmar que constituem uma etapa anterior da sua pesquisa. Trata-se, de fato, de um conjunto de quadros que exploram o espaço e a cor, ainda através de figuras geométricas na superfície da tela. Na trajetória do artista é como se as figuras geométricas do *Metaesquemas* saíssem da tela para se projetar no ar na forma dos *Bilaterais*, e, sucessivamente, desembocar em formas mais complexas e mais dinâmicas no âmbito do espaço.

Nota-se (Figuras 1 e 2), que os *Metaesquemas* apresentam uma proximidade ao suprematismo de Malevich e também aos motivos do De Stijl de Mondrian, neles insinua-se uma pergunta: *como conferir sentido e emoção à pintura no estado da sua desintegração?* através do questionamento do espaço e da relação entre cores.

Figura 1. *Sêco 03, Metaesquemas, 1956*
Hélio Oiticica. Guache sobre papel,
Coleção Ricardo Rêgo.



Fonte: MAM Rio

Figura 2. *Metaesquemas, 1958.*
Hélio Oiticica. Guache sobre papel, reprodução
fotográfica de autoria desconhecida



Fonte: Itaú Cultural

Observa-se no *Metaesquema* da figura 1.⁵, que pequenas formas geométricas se espalham pelo espaço quase em forma de vórtice, movimentando a geometria plana, podendo tomar, dependendo do olhar e da perspectiva, lateralidades diferentes de

³ Oiticica define como “Nova objetividade” o estado brasileiro “da arte atual”, isto é, da época em que o texto foi escrito - 1967 - este como outros do artista encontram-se reunidos na coletânea escolhida e organizada por Lygia Pape, Luciano Figueiredo e Waly Salomão sob o nome “Aspiro ao grande labirinto” (1986).

⁴ Grifos do autor. Onde foi colocado o símbolo “/” marca-se o parágrafo sinalizado pelo próprio autor em destaque. Muitos desses textos aparecem datilografados ou ainda escritos à caneta e são acessíveis *online* pelo arquivo digital do projeto Hélio Oiticica.

⁵ Imagens de outros quadros do conjunto *Metaesquemas*. Disponíveis em: http://legacy.icnetworks.org/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=Detalhe&pesquisa=simples&CD_Verbete=4358.

engrenagem do movimento, em que as cores escuras preto e laranja em cima de uma base clara operam no nível do contraste e, ainda, não há, como será observado sucessivamente, escalas cromáticas de uma mesma cor (*ton sur ton*). Na figura 2., os elementos geométricos na superfície branca são retângulos, que embora planos e compostos por lados retos, por causa do comprimento assimétrico de base e altura do perímetro, criam discrepâncias na justaposição de cada figura, o que confere, a final, novamente, movimento. A geometria férrea dos retângulos, aparentemente inabalável na construção linear e a relação entre as duas cores mais básicas, o preto e o branco, desintegram o seu geometrismo perfeito, inserindo movimento e irregularidade, isto é introduzindo o ritmo. Mas a geometria plana não consegue responder à necessidade de exploração da interação espaço, obra, fruidor. Assim a partir dos anos 60 Oiticica projeta as geometrias dos *Metaesquemata* no ar. Elementos de madeiras pendurados no teto, tendencialmente de tonalidades de amarelo e vermelho, insinuam-se no espaço físico, adentram-se, infiltram-se com suas irregularidades côncavas e convexas, podendo ajeitar-se de diferentes formas e podendo, assim, ser vistos de diferentes perspectivas. Oiticica considerara-se um dos primeiros artistas a sair da superfície achatada da tela para tentar resolver os problemas formais no ambiente: “existe em 72 algum pintor importante q haja assumido o experimental no canvas-moldura na aspiração mural ambiental espacial/ não conheço” (Oiticica, 1972, paras.4-5).

Figura 3. *Relevo Espacial*, 1959
Hélio Oiticica. Acrílico sobre madeira.
Foto: Antonio Caetano



Fonte: Itaú Cultural

Figura 4. *Núcleo NC 6*, 1960
Hélio Oiticica, Pintura sobre madeira recortada.
Foto: autor desconhecido



Fonte: Itaú Cultural

As formas geométricas dos *Relevos espaciais* (1959-1960) reproduzem mais do que superfícies planas, sólidos projetados no ar - “objeto insólito [...] num monocronismo violento e franco” (Pedrosa, 1998, p. 356). Comparados aos *Bilaterais*, nota-se que existem dobras e, conseqüentemente, mais movimento. Os *Bichos* (1960-1966) de Lygia Clark, amiga e artista estimada por Hélio Oiticica, companheira dos questionamentos dos neoconcretos, parecem ser irmãos dessas produções, só que já construindo uma relação mais próxima com o público e sendo, portanto, manuseáveis e em escala menor.

A projeção espacial torna-se mais imponente ainda mais nos *Núcleos* (1960-1966). Na figura 4. vê-se algo parecido a uma espécie de labirinto suspenso, em que o público pode interagir com ele de diferentes lateralidades e, eventualmente, adentrar-se na obra. O elemento mais importante é o uso de tonalidades diferentes da mesma cor, em que o fruidor recebe reflexos de várias angulações, sendo assim envolvido por uma experiência cromática total. A experiência, os sentidos e as sensações estimuladas através da arte começam a ter um peso maior.

Figura 5. *Bicho*, 1961, Lygia Clark
Alumínio, cm 53x59



Fonte: Itaú Cultural

A exploração psicológico-perceptiva das proposições de Oiticica é assim definida por Mário Pedrosa (1998), no texto *Arte Ambiente, arte pós-moderna, Hélio Oiticica*:

Agora, nessa fase de arte na situação, de arte antiarte, de ‘arte pós-moderna’, dá-se o inverso: os valores propriamente plásticos tendem a ser absorvidos na plasticidade das estruturas perceptivas e situacionais. É fenômeno psicológico perfeitamente destrinchado o fato de a plasticidade perceptiva aumentar sob a influência das emoções e dos estados de afetividade. Os artistas vanguardeiros de hoje não fogem dessa influência, como os clássicos do modernismo, e muito menos a procuram, deliberadamente como o faziam os subjetivos românticos do ‘expressionismo abstrato’ ou ‘lírico’. Não é a expressividade em si que interessa à vanguarda de agora (Pedrosa, op. cit., pp. 355-356).

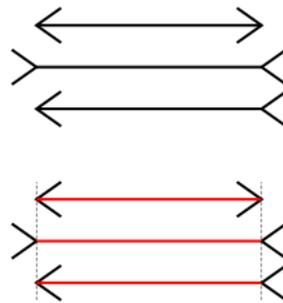
É a confirmação de que a arte abstrata, está deixando espaço para outras investigações, que partem de um conceito participativo, primeiro tímido com obras que se aproximam das instalações (na época o uso deste termo ainda não estava consolidado), depois completo com a *Programa Ambiental Parangolés*.

Destaca-se que Oiticica sente a necessidade de apontar para o fato que essas criações não podem ser consideradas uma saída do quadro em direção da escultura, ou ainda, como um caminho de volta para a arte figurativa-representacional, mas que nascem do desejo de “fundar uma nova condição estrutural do objeto que já não admite essas categorias” (Oiticica, 1965, agosto 20). Entende-se que se funda um novo momento da arte brasileira contemporânea, em direção a um abandono gradual das especificidades dos meios e das formas expressivas, para, através de novas formas sensíveis, estimular novas formas de “receber” a arte, ou melhor, de interagir com ela. Maurice Merleau-Ponty, bastante citado nas infinitas anotações de Hélio Oiticica, estava colocando, a partir da década de 1940, novas questões no âmbito da fenomenologia: começa-se a entender que não há imanência⁶ no conhecimento do mundo, pois ele está sempre sendo recriado pelo contato com as coisas mesmas, os corpos, os ambientes em que estão inseridos e a situação na qual se encontra o sujeito observador. O sujeito pode sentir e, a partir desse sentir, elaborar conhecimento, a impressão e a sensação, sempre consideradas enganadoras e

⁶ Com o termo imanência se faz referência, nesse trecho, a um conhecimento que se resolve unicamente no eu individual e na consciência. Para as diversas definições filosóficas do termo consultar o *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano (Fontes, 2007). Ao longo do artigo o termo vai aparecer em citações de Oiticica, que, todavia, vai usá-lo com um valor diferente, entendido como o movimento contrário à transcendência.

inconsistentes do ponto de vista da criação de um conhecimento sólido, se comparadas ao exercício do intelecto, começam a assumir um papel central, à condição que não se reduza tudo a um movimento interno da consciência senciente (o sujeito) e assumindo, portanto, que aquilo que parece ser mais verdadeiro dentro de nós, também pode ser enganoso e ilusório. O sujeito precisa de ser considerado na relação com os demais elementos, elementos fatoriais que intervêm e se combinam solidariamente na gestação da percepção pois, como pergunta retoricamente Merleau-Ponty, “ver não é sempre ver de algum lugar?” (Ponty, 2018, p. 103), a perspectiva é sempre limitada a um dado momento e a um dado contexto. Lembra-se do famoso exemplo trazido pelo filósofo das retas de Müller-Lyer (Ponty, op. cit., p. 27). Trata-se de duas retas do mesmo tamanho, uma com duas pontas acuminadas nas extremidades, apontando para fora e a outra com ambos os lados acuminados, apontando para dentro (figura 6): óticamente, embora sendo do mesmo tamanho, as retas aparecerão diferentes. A verdade da percepção para Ponty não está nem no empirismo absoluto, nem numa vertente psicologizante, que reduz tudo ao sujeito, mas no fenômeno que é de ordem relacional. Essa é uma lição que Oiticica incorpora nas suas obras, onde a experiência não está só no sujeito, nem só no objeto, mas se funda em um campo de fenômeno, um campo, enfim, relacional.

Figura 6. Exemplo da ilusão ótica, conhecida com o nome de Müller-Lyer



Fonte: Wikimedia Commons

Consciente das relativizações e multiplicidades de fatores que intervêm no fenômeno da percepção, Hélio Oiticica cria com os *Núcleos*⁷ uma experiência multiperceptiva de um mesmo espaço, fracionando-o parcialmente, deixando buracos e partes mais suspensas que outras, propiciando uma vivência diversificada do espaço em interação com os divisórios. As diferentes refrações de cores, tanto pelas diversas angulações de instalação de cada painel, quanto pelas diversas perspectivas que o público pode assumir, intervêm de forma diversa na gestação de uma sensação. O corpo de quem frui passa pontianamente a ser mais um objeto desse mundo, que vai se construir em relação aos demais corpos, objetos do mundo inseridos no mesmo ambiente. A arte de Oiticica, embebida dessas discussões, cria no intuito de impulsionar novas formas de sentir, manipulando elementos ambientais que vão se relacionar com o corpo fruidor.

O tempo, questão primordial da obra segundo Oiticica, é uma relação que o homem constitui no envolvimento com a própria obra, cuja duração, fora de uma arte contemplativa, vai se dar pela interação: “Diante dela [da obra] o homem não mais medita pela contemplação estática, mas acha o seu tempo vital à medida que se envolve, numa relação unívoca, com o tempo da obra; está ele, aqui, ainda mais próximo da vitalidade pura que queria Mondrian” (Oiticica, op. cit., p. 47). A criação de um envolvimento ainda

⁷ Para ter uma visão mais abrangentes dos *Núcleos*, há registros de imagens. Disponíveis em: <http://legacy.icnetworks.org/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=Detalhe&pesquisa=simples&CD_Verbete=4374>.

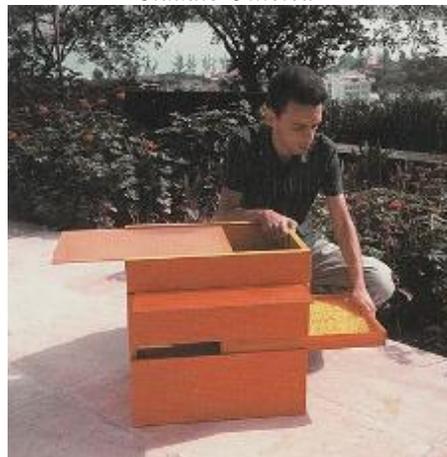
mais profundo com a proposição artística se dá definitivamente com os *Penetráveis* (1961-1980) e os *Bólides* (1963-1979).

Figura 7. *Penetrável*, 1960, *Homenagem a Mário Pedrosa*
Hélio Oiticica, Reprodução fotográfica Cláudio Oiticica



Fonte: Itaú Cultural

Figura 8. *B11, Bólido Caixas*, 1964
Hélio Oiticica, Reprodução fotográfica
Cláudio Oiticica



Fonte: Itaú Cultural

Com essas obras, a interação torna-se factual. O tempo de interação torna-se tanto do participante, quanto da própria obra, que dura enquanto se interage com ela⁸. Os *Penetráveis* investigam cor e espaço como as obras anteriores, a grande diferença é que, funcionando como cabines com portas que abrem em direções e lateralidades diferentes, permitem a passagem do fruidor, que não só cria a sua própria espacialidade, como, podendo atravessá-la ou fechar-se nela, encontra-se completamente envolvido pela cor. A passagem da contemplação para interação é alcançada. Para o olhar contemporâneo, o elemento interativo pode parecer algo normalizado, mas naquele momento romper com sacralização do objeto artístico, tanto para o que seria considerado arte, quanto para o lugar de exposição e tipo de interação, constituía uma mudança radical, especialmente pelo que concerne a democratização da produção artística, não mais considerada assunto para especialistas. Releve-se também que os anos 60 e 70, no Brasil, são anos de ditadura e, embora a tortura militar passasse pelo corpo, em termos sociais e culturais, entenda-se públicos, tudo o que era referente ao corpo era negado, abafado, pois os corpos falam a verdade da opressão e da repressão. Um corpo disciplinado que não escuta suas verdades é um corpo controlado. A ideia de chamar o cidadão para ouvir a forma como ele está no mundo a partir da interação com um não-objeto artístico⁹ é absolutamente radical. Os *Bólides* assumem, por essa razão - aumentar a possibilidade de manuseio - dimensões menores, também porque eles trabalham de forma mais exacerbada em um nível multissensorial. Trata-se (Figura 8.) de pequenos elementos de madeira, parecidos a mobílias, sempre em escalas cromáticas da mesma cor; dessa vez, o participante é convidado a explorar, abrir possíveis portas, gavetas à vista ou escondidas, interagindo com o que foi neles guardado: conchas, cheiros, areia, fotografias. O sentido da vista que flerta com uma arte de cunho representativo-mimético deixa espaço ao tátil, ao olfato e a tudo que do cruzamento desses sentidos decorre. Em algumas dessas obras, espelhos encaixados funcionam como elemento agregador do espaço externo numa fusão entre a

⁸ Partindo desse pressuposto entende-se também o porquê da crítica quando as obras de Hélio Oiticica ou Lygia Clark são colocadas em baixo de uma teca. Obviamente, há critérios de conservação, mas a museologização desses trabalhos, a impossibilidade de manuseá-los, determina sua morte.

⁹ As criações artísticas no âmbito do movimento neoconcreto são chamadas de não-objeto.

própria espacialidade da obra, do participante e do ambiente externo. A propósito dos *Bólides* como passagem fundamental para uma centralidade do corpo, Celso Favaretto (2017) escreve:

Visando a ressaltar o caráter operatório dos Bólides, que fazem a passagem das ‘estruturas transcendentais imanentes’ para ‘estruturas comportamento-corpo’, Oiticica caracteriza-os como ‘transobjetos’, ressaltando, inclusive, que a proposta é a mesma dos Parangolés. Neles importa o signo e não o objeto como obra, pois a participação (explorar, manipular, descobrir) é a atividade constitutiva (Favaretto, 2017, p. 37).

O suprasensorial: Dionísio, Samba e Mangueira

Como sublinha Favaretto (2017) o projeto dos *Parangolés*, que constituem para Hélio Oiticica muito mais que a produção de capas coloridas em materiais diversos para serem vestidas e dançadas, são um verdadeiro projeto vivencial através do qual criar mudanças na sociedade, mudanças que se dão pelos afetos - afeições do corpo pela dança e por outras subjetividades envolvidas na arte ambiental. Através do envolvimento total do corpo, a vivência da embriaguez dionisíaca, isto é, da arte para além das estruturas, que se dá por uma dança desintelectualizada, o *Samba*, as pessoas (propositor, participantes, que vestiam os parangolés e os que estavam presentes no lugar) conseguiriam alcançar a vivência da arte total, apagando qualquer tipo de diferença entre arte e vida, as duas coisas viriam a coincidir. Sentimento romântico este que Oiticica compartilha com um dos autores que ele cita com mais frequência: Nietzsche. A dança é o instrumento que Hélio Oiticica encontra para continuar a sua pesquisa de projeção de cores no espaço e criação de ambientes vivenciais: o corpo é uma nova tela, só que com as complexidades carregadas pela subjetividade dançante (vivente) vestida com os *Parangolés* e inserida dentro de um ambiente onde se choca e relaciona com outras subjetividades.

O termo Parangolé, como relata detalhadamente Waly Salomão (2015), era uma palavra da gíria da urbanidade carioca inserida frequentemente na expressão “Qual é o Parangolé?”:

[...] era uma expressão muito usada quando cheguei da Bahia para viver no Rio de Janeiro, e significava, entre outros sentidos mais secretos: ‘O que é que há?’, ‘O que é que está rolando?’, ‘Qual é parada?’ ou ‘Como vão as coisas?’. Somente para marcar a plasticidade dinâmica da língua: alguém indagar ‘E as coisas’ na gíria carioca de então não significava preocupações físicas, alquímicas ou filosóficas, mas muito simplesmente uma interrogação sobre o que hoje atende pela poética alusiva de ‘fumaça-mãe’, ‘pau-podre’, ou seja, designa o mesmo que é ótimo oriundo da língua quimbundo dos bantos angolanos: maconha (*Cannabis Sativa*) (Salomão, op. cit., p. 30).

Relata-se também que o momento epifânico houve quando Hélio Oiticica viu um mendigo na rua com o seu conjunto de bugigangas e farrapos-lonas esticados num estandarte e a escrita *parangolé*. O mendigo com o seu parangolé representava o que Hélio Oiticica valorizava como elemento poético urbano, os marginais na resistência para a vida, uma resistência, que embora dura, é muitas vezes mais autêntica e mais alegre do

que a vivência burguesa¹⁰. O parangolé do mendigo representava um elemento orgânico, dentro da cidade, assim como ele costumava definir a arquitetura da favela: orgânica. Espaços entrelaçados e interrelacionados de maneira natural, cujas relações que nele se estabeleciam não tinham nada de artefato. A mesma organicidade relacional reside no corpo dançante envolvido pelo parangolé, feito por materiais de uso comum, com suas frases escritas nas dobras e visíveis de forma diferenciada à medida que o corpo dançante projetasse os tecidos e suas cores no espaço. A dança dos parangolés é orgânica porque, como lembra Oiticica, não é uma dança intelectualizada, ensaiada e “colocada” na memória corporal através da repetição da coreografia, mas brota da naturalidade do corpo, do envolvimento com a música, de uma sensação que é pura vida:

Antes de mais nada é preciso esclarecer que o meu interesse pela dança, pelo ritmo, no meu caso particular o samba, me veio de uma necessidade vital de desintelectualização de desinibição intelectual, da necessidade de uma livre expressão, já que me sentia ameaçado na minha expressão de uma excessiva intelectualização (Oiticica, op. cit. p. 72).

A busca formal abandona a matéria e nem pode se chamar mais de busca formal, mas sim de pesquisa artístico-vivencial, encontrando no popular, na negritude brasileira, no arquivo de conhecimento perseguido ao longo do tempo - o samba - a resposta mais genuína para a realização do *Programa Parangolé*. O encontro com o Samba começa em 1964, por intermediação do amigo artista Jackson Ribeiro que vivia no morro da Mangueira. O encontro com o morro, com a escola de Samba é para Oiticica como um renascer, um abandono do excesso de estruturas de uma arte, que Nietzsche definiria apolínea, que abafa o eã para o universal, toda concentrada na execução de técnicas para o alcance de formas sublimes¹¹. Assim, Hélio Oiticica afirma com força o poder arrebatador da dança como forma expressiva, em combinação relacional com os parangolés e o entorno:

A dança é por excelência a busca do ato expressivo direto, da imanência desse ato; não a dança de balé, que é excessivamente intelectualizada pela inserção de uma ‘coreografia’ e que busca a transcendência desse ato, mas a dança “dionisíaca”, que nasce do ritmo interior do coletivo, que se extrema como característica de grupos populares, nações etc. A improvisação reina aqui no lugar da coreografia organizada; em verdade, quanto mais livre a improvisação, melhor; há como que uma imersão no ritmo, uma identificação vital completa do gesto, do ato com o ritmo uma fluência onde o intelecto permanece como que obscurecido por uma força mítica interna

¹⁰ Lembra-se de um dos *Bólides* (nº 18, B-33, 1965) realizado em homenagem a Cara de Cavalo, um traficante amigo de Oiticica, que foi brutalmente assassinado pela polícia com 62 tiros no corpo. Cara de Cavalo, pelo menos, segundo Oiticica, teria morrido rebelando-se à bruta força opressora. Foi-lhe também dedicada, três anos mais tarde, a bandeira-poema *Seja marginal, seja herói* com a estampa do corpo morto do amigo. Essa mesma bandeira, em 1969, foi levantada por Caetano Veloso e Gilberto Gil durante um show e foi a razão oficial do exílio proclamado pela ditadura militar.

¹¹ “Assim, o apolíneo nos arranca da universalidade dionisíaca e nos encanta para os indivíduos: neles encadeia o nosso sentimento de compaixão através deles satisfaz o nosso senso de beleza sedento de grandes e sublimes formas; faz desfilar ante nós imagens de vida e nos incita a aprender como o pensamento o cerne vital nelas contido. Com a força descomunal da imagem, do conceito, do ensinamento ético, da excitação simpática, o apolíneo arrasta o homem para fora de sua auto-aniquilação orgiástica e o engana, passando por sobre a universalidade da ocorrência dionisíaca, a fim de leva-lo à ilusão de que ele vê uma única imagem do mundo, por exemplo, Tristão e Isolda, e que, através da música, apenas há de vê-la melhor e mais intimamente” (Nietzsche op. cit., p. 127).

individual e coletiva (em verdade não se pode aí estabelecer a separação). As imagens são móveis, rápidas inapreensíveis - são o oposto do ícone, estático e característico das artes ditas plásticas - em verdade a dança, o ritmo são o próprio ato plástico na sua crueza essencial - está aí apontada a direção da descoberta da imanência (Oiticica, op. cit., p. 73).

O ritmo interior do qual fala Hélio Oiticica é o mesmo ritmo que tenta inserir nos *Metaesquemas* da idade juvenil, quebrando a rígida geometria da superfície plana. A improvisação do samba remete à organicidade da arquitetura e da vivência do morro, naturalmente desencadeada. O retorno a uma força mítica interior, que se alcançaria através do ato de dançar, por sua vez, remete ao próprio Dionísio, pois, dionisíaca definia a sua arte.

Oiticica enxerga o termo “dionisíaco” conforme a visão nitzscheana, exposta no livro sobre o nascimento da tragédia grega. De fato, pode-se ir mais longe no tempo bebendo diretamente dessas referências gregas e romanas. Dionísio, Baco para os romanos, era conhecido pelos rituais iniciáticos e propiciatórios a ele dedicados, em que as bacanais, mulheres devotas do deus dançavam de maneira concitada. Nas suas danças deveria emergir a força bruta vital, uma pulsão que se manifestava no corpo e que se expandia com seus movimentos, inebriando o espaço ao redor. O raciocínio, o pensamento apolíneo, lógico, sistemático era o antípoda do fluxo dionisíaco. Esses rituais iniciáticos com danças, ficaram uma tradição muito enraizada no Sul da Itália — lembra-se, a tal propósito, que na Vila dos Mistérios de Pompeia (II sec. a.C.-79 a.C.) um fresco inteiro representa os mistérios de iniciação dionisíaca. Os antigos rituais bacanais deram origem a muitas outras danças da família das *Tarantellas*, como por exemplo a *Pizzica*. Trata-se de danças populares, agitadas, sem coreografia, que combinam passos e eram praticadas pelos camponeses como forma de diversão e resistência ao trabalho oprimente feito no campo em prol da nobreza latifundiária. Essas danças, reprovadas pela licenciosidade do apelo às forças mais instintivas, eram justificadas como uma maneira de expulsar o veneno decorrente de picadas de aranha. A ligação com o dionisíaco e com as danças menos “disciplinadas por códigos”, vistas como forma de libertação, de exorcização do mal e de iniciação à vida, encontra a sua peculiar elaboração tropical com Hélio Oiticica, bebendo do terreno ancestral trazido pelos africanos escravizados e que o fizeram reviver na batida do samba.

A dança não coreografada e popular - dionisíaca - representa a libertação total do corpo das amarras da sociedade que o educa sensível e esteticamente para oprimi-lo e controlá-lo. Quantas danças não são consideradas danças por não se encaixarem no vocabulário de movimentos, passos e sequências que segundo o cânone estético são susceptíveis de apreciação? Quantas criações artísticas não são fruídas porque não há pessoas capazes de receber objetos-obras que não se encaixem nas formas sensíveis às quais estamos acostumados?

Os participantes da vivência *Parangolés* dançavam samba, sem coreografia, mas obviamente com passos típicos dessa dança que poderiam, modularmente, ser combinados em sequências diferenciadas, todas as vezes novas e improvisadas. Para Oiticica o improvisado era fundamental para a desintelectualização da dança, para que se livrasse da busca apolínea da forma sublime, transcendente, que representava a sua trajetória com o progressivo abandono do quadro e da perfeição formal geométrica.

Figura 9. Parangolé, P 15, Capa 11, *Incorporo a Revolta*, 1967, Hélio Oiticica, técnica mista. Reprodução fotográfica Cláudio Oiticica



Fonte: Itaú Cultural

Pensando em Merce Cunningham e no uso que ele faz nas suas coreografias em *patchworks* de movimentos heterogêneos e de procedências diversas (Gil, 2002, p. 65) pode-se ver que até nas abordagens mais experimentais, a questão do ensaio é colocada como condição para se alcançar, ainda na experimentação, uma forma de naturalidade dos movimentos para que esses possam transmitir uma certa energia (Cunningham 1951 apud Gil, op. cit.). Isto é bastante peculiar e fala-nos sobre a organização epistemológica dos saberes e conhecimento do mundo dos séculos XX e XXI, que ainda afunda suas raízes em visões organizacionais das linguagens expressivas (não importa quais) e da recepção como desencadeamento de estratégias perceptivas sempre iguais para processar coisas que estamos acostumados a “consumir”. Mas para que as estratégias perceptivas “habituais” funcionem é necessário que as coisas abordadas se encaixem em paradigmas e em forma de linguagens organizadas, já compartilhadas pelos receptores. Embora a dança não seja uma linguagem *stricto sensu*, no sentido de possibilidade de disseção em elementos discretos (Sparshott 1995 apud Gil, op. cit.), existem inúmeros vocabulários de gestos e movimentos decorrentes das danças institucionalizadas e que moldam o gosto do público, assim como coagem, sem exercer um poder evidente, as formas sensíveis nas quais se cria. Isso poderia ser entendido melhor checando os botequins de vendas dos espetáculos excessivamente experimentais. O que se problematizar é, que até mesmo na experimentação, é difícil se libertar dos condicionamentos que dirigem a forma de criar e também de receber. Cunningham era um grande experimentador e inovador da dança, mas é peculiar que ensaiar para criar danças em *patchworks*, serviria para “testar” a possibilidade de que aquela combinação de movimentos resultasse natural.

José Gil (2002) acrescenta que para ele Cunningham estaria, de alguma maneira, através da incorporação desses movimentos “atípicos” na dança, colocando a mesma questão que os *ready-made* de Duchamp, isto é, como esses elementos insólitos para arte, depois de um tempo passam por um processo de “canonização”, tornando-se repertório.

Pode-se dizer que a operação de Oiticica diverge sobre um ponto essencial: ele parece não estar fomentando um tipo de provocação baseada em trazer algo de muito inusitado para chocar e ver se colocado em outro contexto, em exposição, pode começar a ser considerado arte. Diferentemente, Oiticica parece afirmar que no cotidiano, na urbanidade, nos elementos marginalizados, na cultura popular, nos corpos dos passistas, combinados em contextos e situações diversas, reside a possibilidade de fazer arte em forma de vida. Ele não faz arte com coisas que não considera já em si uma forma de vivência artística. Duvida-se, por exemplo, que Duchamp considerasse *A fonte* (1917), alias mictório, carregada de um verdadeiro valor, além daquilo que lhe é atribuído no âmbito puramente conceitual. Assim, provavelmente, um gesto incorporado por Cunningham em alguma sequência de dança, poderia não ser considerado interessante por si só ou como algo a ser investigado se tomado singularmente. Pensa-se, pelo contrário, que para Oiticica o Samba em si, embora nos *Parangolés* ele estivesse inserido em um contexto relacional, já constituiria uma obra andante. Oiticica, portanto, considerando alguns elementos como portadores de valor artístico, criativo e vital, engloba-os no *Projeto Parangolés* da forma mais livre possível: sem ensaio e sem coreografia. Assim ele descreve o potencial do samba como elemento de criação que se dá pelo corpo, sempre renovado, sempre diverso. Ainda assim, a perpetua transformabilidade do movimento, não remete à uma sua efemeridade, pois suas características expressivas fixam-se:

A experiência da dança (o samba) deu-me portanto a exata idéia do que seja a criação pelo ato corporal, a contínua transformabilidade. De outro lado, porém, revelou-me o que chamo de ‘estar’ das coisas, ou seja, a expressão estática dos objetos, sua imanência expressiva que é aqui o gesto da imanência do ato corporal expressivo, que se transforma sem cessar (Oiticica, op. cit., p. 75).

A participação corporal direta, segundo Oiticica, realizava o tipo de envolvimento necessário, pois a obra devia ser tanto vestida, quanto dançada. As duas coisas traziam uma transmutação expressivo corporal do espectador, sendo que a modificação do corpo seria a característica primordial da dança, assim como a sua condição (Ibidem). São formas de arte que Nicolas Bourriaud (2009/1998) sucessivamente definirá como estética relacional. A diferença é que a relação participativa nos *Parangolés* é total, pois o corpo é o primeiro estandarte. Os parangolés vestidos como telas dançantes “ativam o que Oiticica descreveu como ‘cor em movimento’. Isso é o que ele chama de ‘ciclo da participação’ e de realização de uma ‘obra ambiente’, vestindo e assistindo” (Ricupero et al., 2020, p. 41). Nas notas sistemáticas que Hélio Oiticica tomava sobre suas proposições artísticas e projetos sinalizava claramente os diversos núcleos expressivos dos parangolés: o “participador-obra”, que veste e dança o parangolé, o participador, que assiste e interage, a obra quando é assistida de fora “nesse espaço-tempo ambiental” (Oiticica, op. cit.); o sistema ambiental parangolé propiciaria uma “‘vivência-total Parangolé’, que é sempre acionada pela participação do sujeito nas obras e lançada no mundo ambiental como que querendo decifrar a sua verdadeira constituição universal, transformando-o em ‘percepção criativa’.” (ibidem).

Se a dança e o ritmo são elementos cabais, entende-se também porque Oiticica está convencido de que o que ele faz é música (Ibidem)¹², pois coloca um ambiente inteiro ressoando como um conjunto orquestral na batida de um som. Nisso converge mais uma vez, e percebe-se que Oiticica não estava a jejum dessas leituras, com a visão nietzscheana sobre a articulação da tragédia, na qual se criava um conjunto participativo, em que a ideia de público era diluída em uma compenetração total com o representando. Assim escreve Nietzsche sobre a compenetração entre público e coro:

Mas cumpre ter sempre presente no espírito que o público da tragédia ática reencontrava a si mesmo no coro da orquestra e que, no fundo, não se dava nenhuma contraposição entre o público e coro: pois tudo era somente um grande e sublime coro de sátiros bailando e cantando ou daqueles que se faziam representar através desses sátiros. (Nietzsche, 1992, p. 58)

A diferença é que os Parangolés não são um espetáculo, um cabaret artístico ou uma performance que gera uma relação quase xamânica, como já disse Schechener (2012) acerca da energia criada entre *performer* e público, mas sim uma situação onde todos participam da criação da energia do ambiente da mesma forma, embora com funções diferentes.

Nos textos escritos em 1967¹³ sobre o suprasensorial, Oiticica define com mais clareza o que ele tenta fazer como programa artístico, isto é, impulsionar exercícios criativos superando as barreiras de categorização das artes e dos objetos de cada forma expressiva (Oiticica, op. cit.), isso, porque, em vez de pensar na pintura como algo dirigido à vista, ou na música como algo dirigido ao ouvido e, assim por diante, a ideia é se dirigir aos sentidos na sua inteireza para através da: “ ‘percepção total’ levar o indivíduo a um a ‘supra-sensação’, ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, para descoberta do seu centro criativo interior da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano” (ibidem).

A ideia proposta parece ser de uma arte que se realiza e concretiza exatamente por sair dos padrões estabelecidos do “fazer arte” e do “perceber arte”: o corpo precisa reaprender a sentir, despertar o adormecido, tanto como obra vivente, vestindo os *Parangolés* ou interagindo com objetos relacionais como os *Bólides*, propiciando experiências sensoriais diversas (táteis, olfativas, etc.); quanto como fruidor de arte, abandonando as epistemologias que direcionam o julgamento da obra de arte com base em execuções de técnicas ou níveis de aderência mimética. Reeducar o corpo ao sentir e às verdades que disso brotam, vai na contramão de uma boa parte do pensamento ocidental que tem colocado o sentir e as sensações num lugar de precariedade e desconfiança para o conhecimento do mundo. Escreve-se nesse trecho de história da arte contemporânea brasileira a possibilidade de criar a partir de uma poética dos sentidos e das relações. Todavia, o artista ressalta que a intenção não implica a diluição das estruturas, mas sim sua projeção num sentido total (Oiticica, op. cit.), talvez, quem sabe, no elã titânico de conciliar o corpo e a mente, o concreto e o abstrato. No fundo, as cores dançantes dos parangolés que esvoaçam e se desdobram pelo ar ao ritmo do samba são de alguma maneira a concretização do movimento, que se tentou colocar nos *Metaesquemas* e da

¹² Depois do samba sua grande descoberta é o rock de Jimmy Hendrix.

¹³ À busca do suprasensorial 10/1967. <http://legacy.icnetworks.org/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cod=481&tipo=2>
O aparecimento do suprasensorial 12/1967. <http://legacy.icnetworks.org/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cod=481&tipo=2>
O segundo texto encontra-se também na seleção do livro *Aspiro ao grande labirinto* (1986).

busca de cor e materialidades que foram explorados nos *Núcleos* e nos *Bólides*. Com os *Parangolés* como sistema de vivência, o pensar e o fazer da obra não são mais momentos distintos, mas sim convergentes, propiciando uma nova escuta de si, dos corpos, que redefinem um sentir fora da coação dos preceitos sociais, da educação perceptiva à qual a existência em uma coletividade com valores e estruturas dominantes os obriga.

O *Parangolé*, portanto, é uma desobediência às regras estéticas, mas que traz rupturas políticas e sociais, não só porque se rescreve uma nova forma de sentir através de novas formas de criar e de se relacionar, mas pelo que essa reescrita de regras diz sobre a inadequação dessas proposições artísticas às normas de uniformização e canonização: trazem a proposta de uma linguagem expressiva não necessariamente linear, composta por diversos códigos emaranhados. Uma arte, que para ser e estar não precisa de um artista gênio, mas precisa de corpos que se juntam coletivamente, criando energia no entorno. Os corpos que dançam os parangolés representam também inscrições coletivas históricas fortes: são corpos que vêm do morro, corpos negros, que têm feito emergir com o engajamento corporal direto na obra os grandes problemas raciais que afligiam o Brasil da época e que, ainda hoje permanecem irresolvidos. José Gil afirma que cada bailarino traz no seu próprio corpo inscrições sensoriais e existenciais que ficam como um *inconsciente do corpo*, ao mesmo tempo, que há acontecimentos e coisas que não chegam a inscrever-se, deixando um vazio, “uma sequência sinestésica nunca estimulada” (Gil, op. cit., p. 88) e que sendo paralisada, bloqueia muitas outras. O experimento criativo dos parangolés dançados pelos passistas da *Estação Primeira de Mangueira* parece assumir para a sociedade que os recebe no MAM, na verdade que os rechaça e expulsa da exposição *Opinião 65*, a função de um evento da história que a burguesia brasileira, por conveniência, não inscreveu no corpo coletivo e que tentou apagar ou minimizar, não lhe dando a possibilidade “de se tornar movimento”, exatamente como uma sequência sinestésica paralisada. A dança dos parangolés pelos corpos da *Estação Primeira de Mangueira* atua, portanto, como aquele movimento adormecido, que não foi escrito no corpo social coletivo, por escolha e estratégia política de uma sociedade racista e elitista, e que chega de repente para sacudir o corpo e desenterrar outros movimentos possíveis que o tinham como pressuposto. “A imanência total do ato da dança” assim como a definia Oiticica, traz consigo a imanência, os significados profundos, que cada subjetividade dançante representa.

Observações finais

*Zaratustra, o dançarino; Zaratustra, o leve, que acena com as asas,
pronto a voar, acenando a todos os pássaros, preparado e pronto,
um bem-aventurado leviano.* (Nietzsche, op. cit., p. 23)

O projeto Parangolé e o uso da dança como base de uma forma expressiva corporal autêntica, remetem ao fato que o corpo, sendo o primeiro elemento oprimido pelas linguagens discursivas e expressivas, quais elementos de síntese das coerções exercitadas na sociedade, também é o primeiro dispositivo que precisa ser liberado. Os corpos gozam da possibilidade do movimento, além do sopro e da voz para articular a linguagem verbal, portanto, é exatamente a partir do movimento - livre, dionisíaco, não coreografado - que podem explorar novas formas de estar no mundo que não passam pela organização das linguagens. Essas novas formas de estar no mundo podem ser construídas onde se criam fissuras, espaços, para se rescrever, na carne e no sentir, porque é aí onde as linguagens disciplinadoras podem falhar, novos sentires podem ativar novas epistemologias que

possam se servir de outras formas expressivas de abordagem do mundo. Para que esse movimento aconteça é preciso que os corpos estejam abertos, predispostos.

Por mais que a linguagem verbal, na sua forma escrita, chegue a ser experimental, sempre será necessária uma linearidade mínima para que a experimentação possa ter sentido enquanto linguagem, pois faz parte das regras da linearidade dos signos verbais e de sua articulação. Nas artes plásticas, também pode se experimentar de muitas formas, mas tanto a *body art* que passa pelo corpo quanto a instalação interativa (formas mais próximas à arte de Oiticica) recolocam o fruidor em uma situação de engajamento parcial. Pois, na *body art* é o corpo do artista que está sujeito a mutações e intervenções e na instalação, algo que já foi pensado está lá para eventualmente suscitar uma reação. Permanece uma forma de “olhar para”, olhar para o corpo do artista modificado e olhar para uma instalação para eventualmente ser estimulado a fazer alguma coisa. Uma obra como os *Parangolés* faz com que quem os veste tenha que se engajar de forma completa e total, pois do seu engajamento corpóreo e emocional dependerá como o parangolé se desdobrará no espaço; desse engajamento corpóreo, em primeira pessoa, depende a existência da obra. Nisso parece residir o diferencial da proposta relacional de Oiticica dos anos ‘60, e também de Lygia Clark, pois, sem um corpo para além do artista, as obras cessam de existir, simplesmente não duram e sem duração não há existência. Um *Parangolé* pendurado num cabide, descontextualizado do ambiente-vivencial, poderia ser apenas um casaco extravagante.

Acredita-se que esse tipo de engajamento corporal ativo - que está longe de um *happening*, onde muitas vezes as pessoas recebem instruções sobre o que fazer ou é simplesmente suficiente estar presente para que aconteça - deixe claro o fato de que não pode haver mais revolução pela arte se essa não será capaz de envolver corpos individuais, na forma agregada de coletividades. Mostrou-se também um princípio importante, se a opressão se dá pelo corpo e pela educação senciente que ele recebe, a libertação só pode passar por ele, por novas formas de afetá-lo (estéticas rebeldes), capazes de despertar novas sensibilidades (novas epistemologias). Cada artista deveria, talvez, tornar cada fruidor da sua obra, um *Zaratustra*, pronto a dançar, pronto a voar, pronto a rescrever novos signos no corpo coletivo a partir da força criativa do seu próprio corpo.

Referências

- Bourriaud, N. (2009). *Estética relacional*. Martins Fontes. (Primeira publicação em: 1998).
- Favaretto, C. (2017). O grande mundo da invenção. *ARS (São Paulo)*, 15(30), 33-48. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2017.134274>
- Gil, J. (2002). *Movimento total*. O corpo e a dança. Iluminuras.
- Gullar, F. (2002). *Etapas da arte contemporânea*. Do cubismo à arte neoconcreta. Editora Revan. (Primeira publicação em: 1985).
- Pedrosa, A., Toledo, T., Anagnost, A., Lepecki, A., Ricupero, C., Moffit, E., Lopes, F., Cocchiarale, F., Oitica, H. Moya, D.S., Rivera, T., Crockett, V. A. (2020). *Hélio Oiticica: a dança na minha experiência*. MASP.
- Lobato, M. (1917). A propósito de Anita Malfatti. *Estado de São Paulo* (2017, dezembro 20). <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/educativo/paranoia.html>
- Nietzsche, F. (1992) [1972]. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. 2ª Edição. Companhia das Letras.
- Oiticica, H. (1986). *Aspiro ao grande labirinto*. Rocco.
- Oiticica, H. (1972). *Experimentar o experimental*.

- http://legacy.icnetworks.org/extranet/enciclopedia/ho/detalhe/docs/dsp_imagem.cfm?name=normalse/0380.72p02-362.JPG.
- Oiticica, H. (1965). *Depoimento “Opinião 65”*.
http://legacy.icnetworks.org/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documentos&cd_verbete=4523&cod=108&tipo=2
- Pedrosa, M. (1998). *Acadêmicos e modernos 3*. Edusp.
- Ponty, M.M. (2018) [1945]. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Martins Fontes.
- Salomão, W. (2015). *Hélio Oiticica: qual é o Parangolé*. Companhia das Letras.
- Schechner, R. (2012). *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Organização Zeca Ligiéro. Tradução de Augusto Rodrigues da Silva Junior et Al. Mauad.
- Spriçigio, V. (2013) Contribuições para uma reflexão sobre a Bienal de São Paulo no contexto da globalização cultural. *Fórum Permanente V. 2 n°1* para.25.
http://www.forumpermanente.org/revista/numero-1/discussao-bissexta/vinicius-spricigio/contribuicoes-para-uma-reflexao-critica-sobre-a-bienal-de-sao-paulo-no-contexto-da-globalizacao-cultural#_ftnref22

Lista de imagens

- Figura 1. Sêco 03, Metaesquemas. Hélio Oiticica. Fonte: MAM. <https://mam.rio/obras-de-arte/metaesquemas-1956-1958/>
- Figura 2. Metaesquema. Hélio Oiticica. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. Itaú Cultural, 2022.
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4864/metaesquema>. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- Figura 3. Relevo espacial. Hélio Oiticica. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022.
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66408/relevo-espacial>. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- Figura 4. Grande Núcleo. Hélio Oiticica. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022.
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66323/grande-nucleo>. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- Figura 5: Bicho. Lygia Clark. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022.
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3941/bicho>. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- Figura 6. Exemplo da ilusão ótica, conhecida com o nome de Müller-Lyer. Fonte: Wikimedia Commons. https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Müller-Lyer_illusion.svg
- Figura 7. Pentetrável PN1. Hélio Oiticica. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022.
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66324/penetravel-pn1>. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- Figura 8. B11 Bólido Caixa 9, Hélio Oiticica. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022.
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66313/b11-bolide-caixa-9>. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- Figura 9. Parangolé P15, Capa 11, Incorporo a Revolta. Hélio Oiticica. Fonte:

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022.
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra12915/parangole-p15-capa-11-incorporo-a-revolta>. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

A dança expandida de Pina Bausch

Cristiane Pimentel NEDER¹

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
cristiane.neder@uemg.br

Teresa NORTON DIAS

Universidade da Madeira (UMa)
teresa.dias@staff.uma.pt

Resumo: Partindo do *trailer* do filme *Pina*, de Wim Wenders (2011) e do teaser lançado *is it DANCE, is it THEATRE, or is it just, LIFE, LOVE, FREEDOM, STRUGGLE, LONGING, JOY, DESPAIR, REUNION, BEAUTY, STRENGTH* (Wenders, 2011), mergulhámos numa reflexão do campo da Dança, de que a já icónica frase *Dance, dance... otherwise we are lost*, referida por Pina Bausch (1999) por ocasião da aceitação do título de Doutor Honoris Causa na *Discipline delle Arti, Musica e Spettacolo* da Universidade de Bolonha, Itália, em 1999, também faz parte. Às palavras e testemunhos, de quem com Pina Bausch trabalhou, sucedem-se movimentos protagonizados pelos próprios, agora eternizados através da tela. Trata-se efetivamente de um tributo do cineasta Wim Wenders e do coletivo artístico do *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*. A particularidade do 3D não se apresenta, neste texto, como objeto de reflexão, mas sim a mensagem perpetuada através desta partilha compilada de peças e outros trabalhos de Pina Bausch (1940-2009) e testemunhos do coletivo artístico que consigo trabalhava.

Palavras-chave: cinema, dança expandida, Pina Bausch, Wim Wenders

Abstract: Starting from the trailer of the film *Pina*, by Wim Wenders (2011) and the teaser released *is it DANCE, is it THEATRE, or is it just, LIFE, LOVE, FREEDOM, STRUGGLE, LONGING, JOY, DESPAIR, REUNION, BEAUTY, STRENGTH* (Wenders, 2011), we plunged into a reflection of the Dance field, of which the already iconic phrase *Dance, dance... otherwise we are lost*, mentioned by Pina Bausch (1999) on the occasion of the acceptance of the title of Doctor Honoris Causa in the *Discipline delle Arti, Musica e Spettacolo* of the University of Bologna, Italy, in 1999, is also part of it. The words and testimonies of those who worked with Pina Bausch are followed by movements performed by the artists themselves, now eternalised on canvas. This is effectively a tribute by the filmmaker Wim Wenders and the artistic collective of the *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*. The particularity of 3D is not presented, in this text, as an object of reflection, but rather the message perpetuated through this shared compilation of pieces and other works by Pina Bausch (1940-2009) and testimonials from the artistic collective that worked with her.

Keywords: cinema, expanded dance, Pina Bausch, Wim Wenders

¹ Pesquisadora Produtividade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-PQ).

Dançar é mais do que movimentar o corpo. É elevar-se a alma para outros hemisférios; é deixar a música tomar-nos e levar-nos. É se desprender do chão, no sentido mais amplo de se desprender, não apenas do corpo. É acompanhar um ritmo e ser o ritmo em si. Dançar é construir passos, gestos como se o corpo todo sorrisse envolvido na poesia de cada melodia. Dançar é saber que o corpo existe, é tomar consciência de cada pedaço de si, é tornarmo-nos íntimos de nós mesmos e saber que o corpo não foi feito apenas para o trabalho, mas para o prazer. Dançar é um ato dionisíaco, onde o corpo se estende para um território além da razão. A dança é uma arte em que o corpo é emprestado à sonoridade dentro e fora de cada um(a).

Sendo apaixonadas por música, dança e cinema escolhemos o filme sobre o legado social e artístico de Pina Bausch, do realizador Wim Wenders (2011) para analisar e falar de dança performática, na sétima arte. Um filme que homenageia Pina Bausch (Philippine Bausch, 27 de julho de 1940, Solingen/Alemanha - 30 de junho de 2009, Wuppertal/Alemanha) e o seu coletivo artístico (1973-2009).

Bausch (1940-2009) teve uma carreira completa e diversificada: foi coreógrafa, bailarina, pedagoga e diretora. Era conhecida por contar histórias enquanto dançava. A maioria das suas coreografias foram baseadas na trajetória de seus bailarinos e bailarinas e criadas, colaborativamente, entre eles e ela.

Entre as temáticas favoritas de Bausch (1940-2009) estava a interação entre o feminino e o masculino, construindo uma linguagem corporal andrógina. O corpo para Bausch (1940-2009) é um corpo sem territórios de gênero, de pátria, porque é um território de artista e da arte, que é abrangente e plural. O filme é em linguagem documental, retratando Pina Bausch através da sua obra e do testemunho dos que com ela trabalharam, contribuindo para a sua relevância internacional na dança. Foi lançado em fevereiro de 2011, na Europa e em março de 2012, no Brasil, promovendo-a já depois da sua morte².

Da síntese a partir do trailer

No *trailer* do filme temos um resumo do que trata a obra e principalmente, como a dança pode revelar o corpo nas suas mais variadas vertentes. Lê-se, de forma faseada, a frase/interrogação: “Isto é dança” (*is it DANCE*) para desmistificar que dança não é apenas acompanhar uma música ou criar um bailado; que dança vai além de apenas se seguir a fluidez musical com o corpo.

Depois a frase: “isto é TEATRO” (*is it THEATRE*), que o que Bausch (1940-2009) fazia não era apenas dança, mas também teatro, que tinha personagens a se revelar, que estava além da dança, mas era um espetáculo que contava histórias através dos gestos, das fisionomias, dos olhares, do impulso dado em cada movimento, das vírgulas e pontuações que o corpo abre na sua linguagem. Que além de dançar, Bausch (1940-2009) sabia representar. Que a dança se conjuga e se acasala com outras artes. Que através da dança podemos contar histórias e revelar sentimentos.

Depois outra frase, a que se seguiram palavras soltas cuja primeira aqui colocamos depois das reticências: “Ou é apenas... VIDA” (*Or is it just... LIFE*). Ou seja, o primeiro reconhecimento que temos da vida é ter consciência do nosso corpo, das lágrimas ao nascer, dos sorrisos frouxos, dos pés afofando a terra ou a grama, do corpo interagindo com a natureza, com outro corpo, com outros seres, com o calor, com o frio, com a água, com tudo o que tem vida e nos convida a tocar e a estender além do nosso ser. Isto é vida,

² Este documentário foi pensado e projetado por Pina Bausch e Wim Wenders, tendo a sua precoce morte alterado o rumo do projeto inicial, que Wim Wenders concluiu. De relevar o facto de ser um filme preparado para ser visto em 3D. Há ainda uma publicação em livro sobre o filme (Wenders & Wenders, 2012).

porque a vida é saber que o corpo é regido pela mente, pela razão e pelas emoções, que o corpo arquitetado no útero já se movimenta antes de vir ao mundo, que a dança nasce conosco e que nós renascemos sempre quando dançamos ou tomamos consciência de tudo o que o corpo pode manifestar. Que dançar é até sentir a respiração em cada parte do nosso corpo em que o ar nos leva a flexionar os órgãos, que o ar enche os pulmões e que para dançar colocamos em cada respiração, vida. A dança é vida, porque desde o momento em que nascemos nos movimentamos e expressamos em cada gesto, nossos desejos. O *trailer* mostra o bailarino escalando uma montanha e ao chegar ao topo dança e todo seu corpo é felicidade; ele se entrega ao vento e o vento movimenta seus cabelos, um dos seus pés estão afastados do chão, num meio voo com os braços estendidos para o universo, expondo todo seu esplendor nos gestos.

Depois, a cena de um homem beijando a mulher no pescoço, envolvendo o corpo, se tocando, depois girando juntos, dançando e ao mesmo tempo se amando. A palavra é: “AMOR” (*LOVE*), ou seja, a dança também é amor, com o corpo nosso e com o corpo do outro. É colocar sentimento em cada gesto e tomar consciência do nosso corpo e do corpo do outro. Dançar é acasalar-se, num certo sentido. Assim, como muitos dos animais dançam antes de se acasarem, nós, seres humanos, nos tocamos, beijamos, temos a troca de energias, somos atraídos um pelo outro, pelo olhar, pelo cheiro, pelo calor do corpo, pela volúpia e a dança é o conjunto de todas estas emoções, mesmo que não façamos sexo ao dançar, mas nos envolvemos com a beleza do mundo e dos outros. A dança é a entrega da alma às diversas formas de beleza, como o amor.

Depois a palavra, “LIBERDADE” (*FREEDOM*). Quando dançamos nos sentimos livres, artistas completamente, divorciados de qualquer sistema, podemos nos jogar no ar, ter a sensação de voar; mostra um bailarino invadindo o espaço do ar com seu corpo, se soltando ao saltar, estando completamente liberto de amarras, tanto físicas, quanto psicológicas. A dança nos liberta, nos dá a sensação de sermos pássaros, de nos desprendermos de qualquer amarra, de ficarmos leves para sermos levados pela vontade do corpo, pela vontade de nos encontrarmos soltando a alma do próprio corpo, sendo conduzidos pela leveza como um espírito, nossa essência quebra todas as fronteiras e sai de si mesmo para entrar num vazio onde nada nos aprisiona. Um bailarino é livre até numa cadeia, porque em matéria ele pode-se encontrar lá, mas em mente estar em qualquer lugar - seu corpo se estende além da matéria.

E a palavra “LUTA” (*STRUGGLE*). Percebemos, que quando os orientais e seus discípulos de artes marciais pelo mundo lutam, o corpo tem movimentos fortes, mas também se expressa, tanto no Kung-fu, como no Karatê, Judô e outras artes marciais. O corpo lutando tem uma experiência similar a voar: os movimentos são de defesa e de ataque. Lutar é ensaiar o corpo para o imprevisto. É demonstrar nos movimentos os vários guerreiros que possuímos e que o corpo se pode transformar numa arma de combate, que o corpo se pode transformar em tudo que sonhar, desde que a mente acompanhe a sua metamorfose.

Depois “ANSEIO” (*LONGING*) e vemos uma bailarina carregando nas costas um outro bailarino. O seu corpo se alonga e o corpo de ambos são a extensão do outro. Quando dançamos temos um desejo intenso, uma angústia de irmos além do esperado. É carregar o mundo nas nossas costas sem sentir, absorver o peso de cada ser de uma maneira que não nos pese, mas nos integre, nos faça maiores do que somos. Quando dançamos ampliamos os nossos corpos e estendemos os nossos limites.

E “ALEGRIA” (*JOY*): vemos um exercício de dança com cadeiras, treinando como saltar e como se entregar, sem medo das alturas. É a completa alegria de poder brincar com o corpo e os espaços vazios. Poder ser um ioiô, brinquedo infantil feito com uma

roldana e um fio, que se enrola e desenrola e faz o disco subir e descer. A alegria de fazer o corpo subir e descer, de ser um brinquedo de nós mesmos.

E depois a palavra “DESESPERO” (*DESPAIR*), que pode ser interpretada, também, como se despedaçar. É completamente cair, dar uma queda. Quando dançamos aprendemos a cair, a dar uma queda. A sermos possuídos pelo desespero de encontrar o chão e nos despedaçarmos sem nos desfazermos. É um jogo de poder, onde somos tombados, mas, porém, não aniquilados. Somos jogados por vontade própria: o desespero faz com que o corpo se suicide por alguns momentos. É um arrebatamento. Somos vencidos pelo cansaço da alma e do corpo, que nos leva ao desespero, ao se despedaçar. Quando dançamos nos desintegramos e ao mesmo nos encontramos. Nossos pedaços caem no chão, para se refazer, depois então. É um abandono de si mesmo para a força maior da dança e da arte.

E a palavra “REUNIÃO” (*REUNION*), que é sermos abraçados um pelo outro, não apenas pelos braços, mas afagados pela proteção de um ser com o outro, que pode ser pelos braços, pelo olhar, pelo toque das mãos; é reunir-se com o outro, nas suas várias formas. Reunir-se com as nossas metades ou até nossos opostos, mas estarmos integrados em alguém ou em alguma coisa. Reunir pele com pele, olhar com olhar, sentimento com sentimento: é juntar aquilo que nos faz encontrarmo-nos e o encontro é uma extensão da vontade de se abraçar com as partes que possamos conjugar com o outro.

“BELEZA” (*BEAUTY*) aparece um casal de jovens dançando e a moça apoia o corpo dela nele, jogando o peso dela todo nas suas mãos e ele vai segurando-a enquanto ambos dançam: é uma dança de uma simetria que é composta com passos que vão e voltam e ele não a deixa cair no chão, embora o espectador tenha a sensação de que ela vai cair. Há uma beleza no corpo, no jogo de sedução, na relação de entrega e confiança, em que o corpo da bailarina é conduzido e gingado ao mesmo tempo, numa queda que não acontece, não pelo menos de cair, mas talvez no abandono do ser, que sendo tão leve o outro a jogue de um lado para o outro, sem que nos dê a sensação de peso, mas de uma leveza enorme, como se a bailarina fosse uma pluma, fosse papel de celofane, conduzindo-a como se o seu corpo dependesse do seu apoio. É uma cena bonita de entrega e de leveza.

Depois a palavra “FORÇA” (*STRENGTH*), que mostra a bailarina flexionando o braço, mostrando os seus músculos, num sinal de força, de resistência. De o corpo tendo consciência do seu poder através da energia colocada em cada movimento de superação. Quando ela exercita os músculos mostra-se a fazer força. O seu rosto e todo o corpo trazem a força interna do seu ser, porque não são apenas músculos, mostrando sua capacidade de suportar algo, mas todo seu corpo, trazendo sua força para fora transparecendo no seu rosto, exteriorizando não apenas a sua “massa muscular” (qual homem que se encontra atrás de si, numa colagem física quase irrepreensível), mas a sua força de ser mente e corpo. Seu equilíbrio em suportar os pesos não apenas tangíveis.

Por fim, uma frase já icônica assinada por Pina Bausch³: “Dancem, dancem... ou então estamos perdidos” (*Dance, dance... otherwise we are lost*). Esta frase sintetiza,

³ Esta frase foi dita a Pina Bausch por uma criança no seio de uma comunidade cigana na Grécia, que enquanto todos dançavam, procurava convencer Bausch (1940-2009), de como era importante fazê-lo, também. Este momento foi partilhado por Pina Bausch (1999) no discurso de aceitação do título de Doutor Honoris Causa na *Discipline delle Arti, Musica e Spettacolo* da Universidade de Bolonha, Itália, em 1999: “Signore e signori, vorrei cominciare con una storia. Una volta, in Grecia, sono andata a visitare alcune famiglie di zingari. Ci siamo seduti insieme e abbiamo parlato; ad un certo punto tutti hanno cominciato a ballare ed io dovevo partecipare. Avevo una gran paura e la sensazione di non essere in grado. Allora è venuta da me una ragazzina, forse sui dodici anni, e mi ha pregato ripetutamente di danzare assieme a loro. Diceva: “Dance, dance, otherwise we are lost.”” Balla, balla, altrimenti siamo perduti (Bausch apud Morselli, 1999, pp. 1-5).

igualmente, a importância que a dança tinha para Bausch (1940-2009) de que a dança era seu tudo para se proteger de um mundo cheio de problemas, de mazelas, de decepções, tornando o ato de dançar uma válvula de escape, uma fuga para algum paraíso perdido, uma entrada ao Jardim de Éden. Dançar é aquilo que nos permite sobreviver a todo o caos. É aquilo que nos humaniza mais, como todas as artes. É aquilo que nos leva a encontrarmos-nos com a nossa verdadeira essência. Dançar é estar possuído pela felicidade e sem a dança não temos o gosto de passar para o lado em que nos podemos “soltar do sistema”. Quando dançamos nosso corpo se torna poesia. A dança muda a forma de ver a vida. Nos alegramos quando dançamos, entrando num estágio de deixar a alma sorrir. O corpo corre atrás de sonoridades das nossas melhores essências.

Falamos neste artigo do caráter diferenciador do trabalho de Pina Bausch. Percebamos por este *trailer* do filme de Wenders (2011), que o que Bausch (1940-2009) criava não eram apenas espetáculos de dança: apostava em novas revelações do corpo quando conjugado com as suas emoções. Pina Bausch era uma investigadora, uma pesquisadora das dimensões do corpo e da dança e não apenas mais uma bailarina e sabia que a dança se podia expandir para outras artes e para outras funções. Deste processo nos dão nota os elementos do seu coletivo artístico, através dos testemunhos singularmente partilhados.

Observava o cotidiano e a realidade das pessoas e, através deste ato, construía estórias. Seus pais tinham um restaurante que facilitava esta observação com as pessoas que frequentavam o local. Poderiam ser meros desconhecidos ou não, mas como qualquer outra pessoa tinham uma vida para retratar, uma estória para contar. Bausch (1940-2009) conseguia expandir a dança para o teatro e romper a quarta parede de apenas fazer arte, indo além do teatro sentido, além do teatro físico. Teve influência de seus mestres e artistas que conheceu durante seus aprendizados, principalmente em Nova York, muitos deles coreógrafos com práticas experimentais e alternativas (ex: Paul Sanasardo e Paul Taylor).

Em 1973, Pina Bausch (1940-2009) é convidada pelo Intendente Geral do Wuppertal Bühnen, Arno Wüstenhöfer, para dirigir o *Wuppertal Ballet*, que ela renomeia como *Tanztheater Wuppertal* a que mais tarde é associado o seu próprio nome, Pina Bausch, fundando um novo método de criação coreográfica, em que questiona o(a)s bailarino(a)s, cruzando com ideias e memórias até atingir o objetivo⁴, que resulta num espetáculo que traz o cotidiano a palco: cabelos soltos, saltos altos, corridas, cadeiras espalhadas pelos espaço e um cenário sempre relacionado com a natureza.

Conhecendo as ciências do audiovisual diríamos que os espetáculos de teatro-dança que Pina Bausch (1940-2009) criou são semelhantes aos movimentos do Cinema Novo no Brasil, do Neorealismo Italiano, em Itália, da Nouvelle Vague e do Cinema de Vanguarda, em França e outros, que romperam com o cinema clássico e fizeram um cinema moderno, onde não queriam romantizar a realidade, mas mostrar a vida como ela é. Pina Bausch (1940-2009) foi pioneira no método, como cineastas de movimentos modernos o foram.

Bausch não procurou que a dança fosse uma arte onde as pessoas estão engessadas num padrão, mas ao contrário, procurou que a dança fosse uma arte onde as pessoas possam criar as suas identidades ao dançarem e expor os seus sentimentos e emoções de uma forma ampla, em que o corpo seja porta-voz dos seus desejos.

No teatro-dança da Pina Bausch (1940-2009), o corpo é desafiado a encontrar novas soluções de manifestação. Torna-se um conteúdo e não apenas uma forma, uma narrativa de resistência e de revolução, fazendo do ser dançante um palco de si mesmo, mostrando

⁴ A esta metodologia designou Teresa Norton Dias por “metodologia colaborativa por incitação” (Norton-Dias, 2021, p. 19).

a beleza de se revelar e não apenas dançar, afastando-se da mera técnica que formata a arte. Bausch (1940-2009) busca que o corpo e as emoções sejam uma unidade.

O coletivo artístico, que integrava com os bailarinos-atores e as bailarinas-atrizes, era intérprete deste seu método. Aqueles que o compunham, como a sua designação indica, eram artistas que tinham um talento expandido além da dança, que conseguiam alcançar as outras artes e ciências como o teatro, a música, a poesia, a antropologia e a psicologia e tudo aquilo que fosse relacionado com o universo humano e com seus desdobramentos. Cada papel de cada bailarino-ator ou bailarina-atriz, nos seus espetáculos, eram definidos segundo seus corpos e experiências pessoais (Norton-Dias, 2021). Então, ela não buscava os talentos apenas por conhecimento na dança, mas por suas trajetórias e sua linguagem corporal não verbal. Bausch (1940-2009) conseguia, não apenas absorver o que cada um(a) sabia dançar, mas o que o corpo de cada um(a) trazia na sua memória genética, histórica, poética, pessoal e filosófica. Afinal, não temos apenas cicatrizes deixadas quando machucamos de forma externa o corpo, mas carregamos várias marcas ao longo da nossa existência. Bausch (1940-2009) conseguia ir além do que o ser humano apresentava materialmente apenas: não era um corpo, mas um livro ou parte dele.

Na sua metodologia não havia solistas ou hierarquias entre estrelas maiores ou menores. Todos eram iguais na criação do espetáculo. Esta quebra de hierarquias é inclusiva, um socialismo pragmático, artístico, de que ela conseguia obter bons resultados porque tirava de cada um(a) o seu melhor, sabendo que cada um(a) tem uma riqueza diferente do(a) outro(a), que não pode ser comparada, mas valorizada na sua diferença.

Notas finais

Tratámos neste texto do sentido e das emoções que a obra de Pina Bausch (1940-2009), reunida em filme por Wim Wenders (2011), dois anos após a sua morte, proporciona ao espectador. Deixámo-nos levar pelo intercalar de testemunhos com partes de emblemáticas peças, que marcaram a carreira artística de Pina Bausch e do coletivo artístico do *Tanztheater* de Wuppertal (ex: Sagração da Primavera (1975), Café Müller (1978) e Kontakthof nas 3 versões (1978; 2000; 2008) e Vollmond (2006)). Estes testemunhos têm a particularidade de o(a)s bailarino(a)s apenas aparecerem na imagem, exprimindo-se apenas com o olhar no infinito e quase nenhum movimento facial, ouvindo-se a sua voz em *off*, na sua maioria, no seu idioma natal, conferindo ao elenco carácter intercultural, pelo conjunto da diversidade de línguas, cultura e costumes faladas e partilhados, e forma transcultural ao resultado conseguido.

A cada testemunho, segue-se ou antecipa-se, um momento protagonizado pelo(a) bailarino(a). De salientar ainda, a forte componente exterior, com presenças na natureza e na cidade de Wuppertal, a cidade, que apesar de todas as contrariedades, deu vida ao projeto de Pina Bausch (1940-2009).

Pelo conjunto de signos apontados por Wenders (2011) nesta sua obra 3D (peças, momentos e testemunhos) chegámos a um conjunto de aspetos significativos da obra de Pina Bausch: refletimos sobre vida, amor, liberdade, lutas, desespero e contentamento em gestos que transmitem isso mesmo e que Wenders (2011) imortalizou: *is it DANCE, is it THEATRE, or is it just, LIFE, LOVE, FREEDOM, STRUGGLE, LONGING, JOY, DESPAIR, REUNION, BEAUTY, STRENGTH* (Wenders, 2011).

Referências

- Criterioncollection (2012). *Trailer do filme Pina. Dancem, Dancem ou então estamos perdidos*. <https://www.youtube.com/watch?v=F-cV74Mq7KU>
- Morselli, V. (2019). *Discurso di Pina Bausch per la Laurea ad honorem dell'Università di Bologna. La danza e la sua storia - Volume III. Rivoluzioni ed evoluzioni nel XX secolo*. Dino Audino Editore. <https://www.audinoeditore.it/libro/9788875274238/3561>
- Norton-Dias, T. (2021). *'Criatividade participativa' intercultural: o processo de criação no Tanztheater de Pina Bausch*. Edição de autor. ISBN 978-989-33-2177-5
- Tangney, Tom (2012). *An interview with Wim Wenders* [Ficheiro de vídeo]. My Northwest. <https://www.youtube.com/watch?v=LAGEngwHXCo>
- Tanztheater Wuppertal Pina Bausch. <https://www.pina-bausch.de/>
- Wenders, D. & Wenders, W. (2012). *Pina. Der Film und die Tänzer*. Schirmer/Mosel.
- Wenders, W. (Realizador). (2011). *Pina. Dancem, Dancem ou então estamos perdidos* [DVD]. Neue Road Movies, Eurowide Film Production, Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF)

Há um espaço para Saramago em Bausch

Teresa NORTON DIAS
UMa | CEMRI-UAb
teresa.dias@staff.uma.pt

Resumo: Trata-se, neste artigo, de um aspeto que liga a coreógrafa alemã, Pina Bausch (1940-2009) e o escritor, português, José Saramago (1922-2010): apresentar a vontade de duas artistas do coletivo *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*, em propor a Pina Bausch, na sua condição de cocriadoras, integrar frases de José Saramago em cenas de peças em criação. Esta participação no processo criativo acontece porque ele é colaborativo e participado, não obstante a assinatura única e agregadora, da coreógrafa. É destas propostas e da importância de se dar espaço à palavra num espetáculo de Dança, que trata o presente texto.

Palavras-chave: Pina Bausch, José Saramago, *Tanztheater*, criação colaborativa, criação participada, cocriação

Abstract: *This article deals with an aspect that links the German choreographer Pina Bausch (1940-2009) and the Portuguese writer José Saramago (1922-2010): to present the will of two artists of the Tanztheater Wuppertal Pina Bausch collective to propose to Pina Bausch, in their condition of co-creators, to integrate sentences by José Saramago in scenes of pieces in creation. This participation in the creative process happens because it is collaborative and participatory, despite the unique and aggregative signature of the choreographer. It is about these proposals and the importance of giving space to the word in a Dance performance, that this text is about.*

Keywords: *Pina Bausch, José Saramago, Tanztheater, collaborative, participatory, co-creation*

*O povo não para de aplaudir. Mas o palco permanece vazio.
Este é o último aplauso para Pina Bausch do lugar
de onde ela saiu para o mundo: a Ópera de Wuppertal¹. (Schwarzer, 2010)*

No decorrer de um processo de trabalho não é invulgar para o investigador cruzar-se com informação inesperada, como aquela que aqui vos trazemos. Estudávamos a obra de Pina Bausch (1940-2009) com enfoque especial em *Masurca Fogo*² (1998).

¹ Texto no original: „Die Menschen hören nicht auf zu klatschen. Aber die Bühne bleibt leer. Dies ist der letzte Beifall für Pina Bausch von dem Ort aus, von dem aus sie in die Welt gegangen ist: das Wuppertaler Opernhaus.“ (Schwarzer, 2010).

² Peça encomendada a Pina Bausch pela Expo'98 (última grande exposição do século XX, em Lisboa e que resulta de uma 'residência artística' naquela cidade, em setembro de 1997. Estreou em Wuppertal/Alemanha, em abril de 1998 e apresentou-se em Lisboa, em maio do mesmo ano. (Norton-Dias, 2021).

Preocupavam-nos os aspetos visuais, estéticos, coreográficos e musicais. Não nos preocupava o texto, uma vez que estes são curtos, ou simples frases soltas, que acontecem no meio de todo o resto e não se encontram acessíveis, a não ser pela audição, não havendo, das falas, um registo escrito tornado público. A singularidade de um autor como Saramago fez parte de uma conversa com membros do *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*, sobre a sua obra e o interesse por ela, não fora a coincidência do ano do prémio Nobel, atribuído a José Saramago (1922-2010), ser o ano de estreia de *Masurca Fogo* (1998), tema central de um encontro informal entre investigador e coautores.

No processo criativo de Pina Bausch há espaço para a proposta e espaço para a sua absorção pela obra. Ainda, que não fosse uma opção, por ser essa a forma que instituíra para trabalhar, havia um processo democrático³ de criação e foi dessa forma que se registaram e trabalharam as propostas. Isso aconteceu a partir do momento em que Bausch entendeu coresponsabilizar os seus colaboradores e colaboradoras, atriz, bailarinos-atores e bailarinas-atrizes, pela obra apresentada a público. Fê-lo a partir da primeira cisão no grupo, em 1977 após duras críticas internas ao seu trabalho, a par das que já se vinham registando na opinião pública, desde 1973, ano em que se estreou à frente do *Wuppertal Ballet*, por si renomeado para *Tanztheater Wuppertal* (Norton-Dias, 2021).

Bausch contava com a criatividade de quem consigo trabalhava para construir as peças (*Stücke*) que assinava. Era um processo de incitação à criação⁴, que estimulava os seus bailarinos-atores e bailarinas-atrizes a desenvolverem movimento ou fazerem outras propostas artísticas, a partir de frases ou vocábulos, que traduziam através de palavras, gestos ou movimentos, aquilo que haviam pesquisado, não só no exterior (pesquisa etnográfica que Pina Bausch desafiava a fazerem, sobretudo quando em ‘residência artística’), mas também no seu interior, recorrendo, com regularidade, à memória afetiva de cada um(a), trazendo à cena momentos familiares recordados – *Masurca Fogo* (1998) tem bons exemplos do que aqui nos referimos, sejam da autoria de Fernando Suels Mendoza (1968-), sejam da autoria de Nazareth Panadero (1955-), quando ambos relatam momentos vividos com familiares próximos, os avós.

Saramago é citado em três das obras de Bausch: palavras de *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (Saramago, 1991), em *Ten Chi* (Bausch, 2004); palavras de *O ano da morte de Ricardo Reis* (Saramago, 1984), em *Vollmond* (Bausch, 2006); e, palavras de *A Caverna* (Saramago, 2000), em *Sweet Mambo* (Bausch, 2008). Contudo, as palavras são ditas sem se anunciar a sua autoria⁵. Não fora a coincidência e o acaso, nunca nos teríamos apercebido. Seria apenas mais uma expressão ou frase. Há, ainda, um outro aspeto conexo: a circunstância de as palavras serem ditas numa língua diferente da original, fruto de uma tradução para a língua espanhola ou para a língua alemã, de acordo com a naturalidade de quem as propôs e a leitura que fez. Outro aspeto é o facto de não se fazerem citações, em palco; de em palco se dizer texto.

A pergunta que se segue poderia muito bem ser: porquê a escolha de palavras de Saramago para aquelas peças de Bausch? A afinidade com o autor e a pertinência das suas palavras na obra é algo que não conseguimos aprofundar, já que Bausch nada explicava, deixando a interpretação das suas obras à responsabilidade do espetador, postura também adotada pelo seu coletivo artístico, em coautoria. É, por isso, na qualidade de espetadores e com base no estudo já efetuado sobre a obra de Bausch, que

³ Ideia contestada por alguns, por considerarem que a necessidade de um registo escrito para o caso de terem de recuperar as propostas semanas depois de as fazerem nada tem de democrático, mas de imperativo na forma de colaborar/trabalhar.

⁴ Metodologia que Teresa Norton Dias designa de “metodologia colaborativa por incitação” (Norton-Dias, 2021, p. 19).

⁵ Nem em programa ou folha de sala.

podemos adiantar, que frases enigmáticas como as escolhidas pelas coautoras fazem sentido no todo agregado pela criadora, já de si em tudo desafiante ao olhar de quem atentamente assiste ao seu trabalho.

Saramago em Bausch nas palavras das intérpretes

*Não deixes que nenhum pensamento passe por ti incógnito,
e usa o teu caderno de notas com [...] rigor [...].*
(Benjamin, 2022, p. 7)

É interessante que uma atriz como Mechthild Großmann⁶ (1948-) e uma bailarina-atriz, como Nazareth Panadero (1955-), tenham escolhido palavras de José Saramago, para incluir nas suas contribuições, durante o processo de construção de três peças do vasto repertório de Pina Bausch. As frases, autênticas, constituem propostas para a sua atuação aceites pela coreógrafa.

Vejam os então do que falamos:

- Por Mechthild Großmann (atriz, 1948-)

Peça: Ten Chi (2004), fruto da 'residência artística' no Japão.

Frase: „*Ich kann dir nicht Alle fragen stellen. Du kannst mir nicht Alle Fragen beantworten.*“⁷

- Por Nazareth Panadero (bailarina-atriz, 1955-)

Peça: Vollmond (2006)

Frase: *Los fantasmas también tienen que sentarse a veces.*⁸

Peça: Sweet Mambo

Frase: *Los viejos no pueden lo que saben, los jóvenes no saben lo que pueden.*⁹

Neste processo é necessário compreender-se que as frases estão descontextualizadas das obras de que foram retiradas, mas nem por isso perdem importância ou impacto, devido à pertinência das expressões. Leiam-se as frases no original: “Nem eu posso fazer-te todas as perguntas, nem tu podes dar-me todas as respostas” (Saramago, 2019b [1991],

⁶ Nas palavras de Mechthild Großmann, com tradução livre da autora: “Só que com ela não havia texto nem enquadramento. Muitas vezes eu já tinha pensado em algo de antemão - e depois simplesmente tirava alguma coisa dela para realizá-lo. Se ela dizia “lua cheia” ou “saudade” ou “macieira” - as palavras-chave surgiam sempre. [...] Todos os textos que falo nas peças de teatro de Pina eu própria inventei ou montei. Só não estou no programa.” (Großmann apud Schwarzer, 2010). Texto no original: „*Nur: Bei ihr gab es weder Text noch Rahmenhandlung. Oft hatte ich mir schon vorher etwas überlegt – und dann einfach irgendein Stichwort von ihr zum Anlass genommen, das vorzutragen. Wenn sie „Vollmond“ sagte oder „Sehnsucht“ oder „Apfelbaum“ – die Stichworte kamen jedes Mal vor. [...] Alle Texte, die ich in Pinas Stücken spreche, habe ich mir selber ausgedacht oder zusammengesucht. Ich stehe nur nicht im Programm.*“ (Großmann apud Schwarzer, 2010)

⁷ Texto no original: “Nem eu posso fazer-te todas as perguntas, nem tu podes dar-me todas as respostas” (Saramago, 2019b, p. 448).

⁸ Texto no original: “[...] às vezes a um morto há-de apetecer estar sentado [...]” (Saramago, 2019a, p. 324).

⁹ Texto no original: “Nem a juventude sabe o que pode, nem a velhice pode o que sabe.” (Saramago, 2018, p. 12).

p. 448); “[...] às vezes a um morto há-de apetecer estar sentado [...]” (Saramago, 2019a [1984], p. 324); “Nem a juventude sabe o que pode, nem a velhice pode o que sabe.” (Saramago, 2018 [2000], p. 12), muito perto de um “Teatro do Absurdo” defendido por Martin Esslin como um esforço para expressar o sensato do:

[...] sentido da insensatez da condição humana e da inadequação da abordagem racional pelo abandono aberto de dispositivos racionais e do pensamento discursivo, [...] através de uma “poesia que deve emergir das imagens concretas e objectivadas do próprio palco”. (Teatro do Absurdo, 2020)

Outro aspeto significativo é o facto de encontrarmos texto de autores portugueses, em composições coreográficas de autoria multicultural, em países culturalmente diferentes do nosso. Não podemos desvalorizar a disseminação da cultura portuguesa, por outros autores e através dos nossos autores, além da nossa fronteira física, já que sabemos existir a “[...] possibilidade de o corpo funcionar e ser concebido, entre outras coisas, como objecto, sujeito, fonte de construções simbólicas, suporte material para a codificação de signos e produto de inscrições culturais.” (Fischer-Lichte, 2019, p. 208) e com isso ser capaz de produzir transculturalidade, na medida em que se tratam, neste contexto, de obras performativas, que no processo de criação, se depararam com o fenómeno da interculturalidade, que acontece a partir da partilha de propostas, que em palco ganham outra voz e outro corpo.

Que papel para as palavras?

Os gestos, os movimentos e as palavras do actor podem, de facto, ser transitórios, mas os significados que veiculam existem para lá desses signos efémeros. (Fischer-Lichte, 2019, p. 183)

No contexto dos trabalhos de Pina Bausch, as palavras escolhidas são diretas: cortam a dinâmica do movimento que impera na produção e acontecem. São frases ditas, histórias contadas, não representadas e ao modo do teatro épico de Bertolt Brecht, em nome próprio, com a necessária força incutida às palavras, num distanciamento do texto e de si. Não seria, portanto, invulgar que Bausch pedisse: “Não cante como um cantor, não aja como um ator, não dance como um bailarino.”¹⁰ (Großmann apud Schwarzer, 2010).

Entre muitos outros aspetos, relevantes para a compreensão do uso da palavra no ato performativo, Erika Fischer-Lichte (2019), na sua obra sobre estética do performativo é clara ao defender, tal como defendemos para a posição da palavra nas obras de Bausch, que “[...] o acto de falar contém em si uma força capaz de mudar o mundo e de produzir transformações.” (Fischer-Lichte, 2019, p. 40). É como se ali a atenção do espetador se prendesse em novos conteúdos, que a visualidade e a sonoridade lhe trazem, além de uma nova atitude corporal, que a projeção de voz exige, abrandando o ritmo do movimento, assumindo novas e momentâneas poses. Fischer-Lichte (2019) traz-nos à discussão a conceção de *performance* pelo(a) intérprete, de volta do conceito de *embodiment*, registando a sua subjetividade e diferença relativamente ao uso da língua, que “[...] representa um sistema de signos quase ideal, no qual [...] os significados podem exprimir-se de modo «puro», não falsificado, [enquanto que] o corpo humano [se] apresenta como

¹⁰ Texto no original: „*Bloß nicht singen wie ein Sänger, bloß nicht spielen wie ein Schauspieler, bloß nicht tanzen wie ein Tänzer*“ (Großmann apud Schwarzer, 2010).

um *medium* assinalavelmente menos digno de confiança para a descodificação dos signos” (Fischer-Lichte, 2019, pp. 182-183), dando ainda mais expressão à palavra e à forma numa obra dominada pelo movimento corporal. Mesmo que “[...] os actos performativos mediante os quais se produz a corporeidade constitu[a]m processos de encarnação [...] independentemente do facto de com eles se criar uma personagem [...]” (Fischer-Lichte, 2019, p. 209), em Bausch, a performatividade do dizer terá tanta importância, quanto o movimento da *performance*, dando-lhe o espaço e o palco para a sua percetividade, não obstante o necessário foco que tal implique, já que a dinâmica é grande e o ato, efémero, a que se associa a língua, que pode não ser a do(a) espetador(a), mas será, muito certamente, a do(a)s nativo(a)s do lugar onde acontece – quase sempre inglês, francês, alemão e outra língua (tantas quantas os países em que se apresentam, já que à atriz, aos bailarinos-atores e às bailarinas-atrizes cabe a função de traduzirem os seus textos para que, desta forma, a mensagem se torne percetível ao público que assiste).

Não terá sido o acaso que trouxe as palavras para a *performance* conduzida por Bausch, mas a necessidade complementar de reforçar a mensagem, já por si tão poderosa, porventura menos direta na interpretação do movimento, atribuindo complexidade às peças de sua criação.

De lembrar, contudo, que, excetuando-se a presença, mais ou menos constante, da atriz Mechthild Großmann (1948-) a formação do coletivo artístico, que com Pina Bausch trabalhava, era em Dança e que apenas por desafios colocados por si, se aventuravam em áreas para os quais não se haviam preparado, como as falas em cena, próprias da expressão artística, Teatro. Acresce a esta realidade, a naturalidade multicultural dos bailarinos-atores e bailarinas-atrizes, que através dos seus contributos, muitas vezes colhidos na sua memória afetiva, conferiam aos trabalhos caráter intercultural e ao resultado, transculturalidade (Norton-Dias, 2021).

Notas finais

A ideia de escrevermos este texto foi podermos continuar a contribuir para o conhecimento do processo criativo de Pina Bausch e a compreensão das suas obras. Se pensarmos nos contributos do coletivo artístico, que integrava o *Tanztheater* de Wuppertal, que sabemos ser de uma enorme diversidade artística e cultural, ficamos a saber que a sua colaboração era vital para o sucesso de cada peça. Cada um(a) era diferente e, por isso, cada contributo era diferente. Essa diferença, além de enriquecer o todo construído, enaltecia cada um(a) do(a)s contribuintes. Neste sentido, o que faltou, no legado de Pina Bausch, foi a extensão da assinatura das obras, assinadas apenas por si, ao coletivo artístico que a acompanhava. Tal teria sido um passo importante e mais do que merecido e nesta altura estaríamos a falar em coautorias.

Através do arrojo nas suas obras e da expansão da sua forma de trabalhar, não só no seu país, mas além-fronteiras, Bausch ajudou a transformar o processo criativo de muito(a)s jovens promissore(a)s bailarino(a)s e coreógrafos. O seu legado é tão estimado e aplaudido, quanto as peças continuam em cena pela Companhia *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*, o seu arquivo é preservado pela *Fundação Pina Bausch* e o futuro aguarda a concretização do projeto denominado *Pina Bausch Zentrum*¹¹, onde se perpetuará, através de uma prática continuada e do estudo da sua obra. No ano em que se comemora o centenário do nascimento de José Saramago, regista-se que frases de sua autoria integram peças da artista.

¹¹ Estas três instituições têm sede na cidade de Wuppertal/Alemanha.

Referências

- Benjamin, W. (2022). *Diários de Viagem*. Assírio e Alvim.
- Fischer-Lichte, E. (2019) [2004]. *Estética do Performativo*. Orfeu Negro.
- Norton-Dias, T. (2021). '*Criatividade participativa*' intercultural: o processo de criação no *Tanztheater de Pina Bausch*. Edição de autor. ISBN 978-989-33-2177-5
- Saramago, José (2019a). *O ano da morte de Ricardo Reis*. Herdeiros de José Saramago, Fundação José Saramago e Porto Editora [1984].
- Saramago, José (2019b). *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*. Herdeiros de José Saramago, Fundação José Saramago e Porto Editora [1991].
- Saramago, José (2018). *A Caverna*. Herdeiros de José Saramago, Fundação José Saramago e Porto Editora [2000].
- Schwarzer, A. (2010, janeiro 1). *Ein Stück für Pina Bausch*. EMMA Beibt Mutig! <https://www.emma.de/node/264664>
- Tanztheater Wuppertal Pina Bausch. <https://www.pina-bausch.de/>
- Teatro do Absurdo (2020, março 16). Wikipédia, a enciclopédia livre. https://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_do_absurdo



CONSELHO
de CULTURA
UNIVERSIDADE de MADEIRA



NÚCLEO DE
PESQUISA COREOGRÁFICA



FAPEMIG



UEMG

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
MINAS GERAIS