

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Paludo

**O LUGAR DA COREOGRAFIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM  
DANÇA DO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL**

Porto Alegre  
2015

Luciana Paludo

**O LUGAR DA COREOGRAFIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DO  
RIO GRANDE DO SUL, BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Educação: Arte Linguagem  
Tecnologia

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Paludo, Luciana  
O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em  
Dança do Rio Grande do Sul, Brasil / Luciana Paludo.  
-- 2015.  
241 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Educação. 2. Dança. 3. Coreografia. 4.  
Composição. 5. Formação de Professores. I. Icle,  
Gilberto, orient. II. Título.

Luciana Paludo

**O LUGAR DA COREOGRAFIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DO  
RIO GRANDE DO SUL, BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2015.

-----  
Prof. Dr. Gilberto Icle (PPGEDU-UFRGS) (Orientador)

-----  
Profa. Dra. Cássia Navas Alves de Castro (PPGADC-UNICAMP)

-----  
Profa. Dra. Suzane Weber da Silva (PPGAC-UFRGS)

-----  
Profa. Dra. Clarice Salette Traversini (PPGEDU-UFRGS)

-----  
Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (PPGEDU-UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

### Agradeço:

- Aos meus pais, que também foram meus professores, por terem sido as primeiras pessoas que acreditaram que eu poderia dançar e educar a partir da dança.
- Aos meus alunos, especialmente, dos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul (RS): da UNICRUZ, por terem compartilhado danças e dúvidas; da ULBRA, por eu ter encontrado, à presença deles, o tema da minha tese; da UFRGS, por acompanharem o percurso da pesquisa, compartilhando comigo descobertas.
- Gabriela, Carolina, Leonardo e Laércio: não importa se estamos perto ou longe, vocês são *minha família*, pois viveram comigo os momentos mais significativos de minha existência – inclusive este doutorado.
- Gilberto, meu orientador, que acompanhou, acreditou e me auxiliou, sempre, a movimentar e a organizar os pensamentos que culminaram nesta escrita.
- Aos professores dos Cursos de Graduação em Dança do RS que, generosamente, se disponibilizaram a participar de minha pesquisa, acolhendo-me em suas aulas e concedendo as entrevistas. As vivências com vocês foram inspiradoras e geradoras de pensamentos, ideias e escritos.
- Minhas queridas colegas/amigas: Cibele Sastre, Gisela Habeyche e Ciça Reckziegel, Tatiana da Rosa (ainda vamos dar *andamento* ao nosso duo), Maria Falkembach, Anna Fuão, Mônica Bonatto e Milena Mariz pelas trocas, dúvidas compartilhadas e ajudas, em todos os momentos que foram necessários.
- E àquelas que mais dividiram as angústias finais, Cibele e Mônica, por compartilharmos *arduamente* nossos últimos esforços, ajustes, compilações, dúvidas e esperanças.
- Às professoras que aceitaram participar deste processo, na qualidade de avaliadoras, pelas provocações e pelos caminhos apontados, os quais foram fundamentais para o meu refinamento como pesquisadora: Suzane Weber, Clarice Traversini, Luciana Loponte e Cássia Navas. Também a Sandra Meyer, que contribuiu de maneira significativa na banca de defesa do projeto.
- Aos meus colegas, professores do Curso de Dança da UFRGS, por compreenderem todos os momentos de felicidade e dificuldade, durante essa caminhada.
- Ao Departamento de Educação Física da UFRGS, o qual generosamente incentivou a concessão da minha licença, para o término do doutorado.
- À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *um lugar possível*: de trabalho, de estudos e construções de pensamento.

– Aos artistas do projeto Manchas Urbanas, amigos queridos, os quais não me deixaram parar a dança: Eduardo Severino, Luciano Tavares, Andrea Spolaor, Cibele Sastre, Leonardo Dias e Ana Paula Reis.

– Aos meus mestres que sempre me inspiraram, em especial, Eva Schul e Carla Reinecke, minhas primeiras professoras de composição coreográfica; Claudia Gitelman e Elaine de Markondes, as quais me ensinaram que a abordagem do ensino constrói a abertura de pensamento em *qualquer* gênero de dança; Dona Toshie Kobayashi, que sempre me incentivou como bailarina; professora Jacira Cardoso de Moreira, que me apresentou maneiras de pensar em metodologias para o Ensino Superior.

– Por fim, a todos aqueles que acreditam que *visões diferentes de mundo* podem coexistir, bem como desenvolver problematizações e respeito mútuo – inclusive em coreografias.

*SÓCRATES: Ó meus amigos, o que é verdadeiramente a dança?*

*ERIXÍMACO: [...] — Que queres de mais claro sobre a dança, além da dança nela mesma?/[...]*

*SÓCRATES: [...] Um olhar frio tomaria com facilidade por demente essa mulher bizarramente desenraizada, que se arranca sem cessar da própria forma [...]. Afinal, por que tudo isso? — Basta que a alma se fixe e faça uma recusa, para só conceber a estranheza e o repulsivo dessa agitação ridícula... Se quiseres, alma, tudo isso é absurdo!/[...]*

*FEDRO: Queres dizer, amado Sócrates, que tua razão considera a dança como uma estrangeira, cuja linguagem ela despreza, cujos costumes lhe parecem inexplicáveis, senão chocantes; ou até mesmo, totalmente obscenos?*

*ERIXÍMACO: A razão, por vezes, me parece ser a faculdade que nossa alma tem de nada entender de nosso corpo!*

*FEDRO: [...] Athiktê me parecia representar o amor. [...]*

*ERIXÍMACO: Fedro quer, a todo custo, que ela represente alguma coisa!*

*FEDRO: Que pensas, Sócrates?/[...]/ Crês que ela representa alguma coisa?*

*SÓCRATES: Coisa nenhuma, caro Fedro. Mas qualquer coisa, Erixímaco. [...] Não sentis que ela é o ato puro das metamorfoses?*

*FEDRO: [...] não posso ouvir-te sem acreditar em ti, nem acreditar sem ter prazer em mim mesmo ao acreditar em ti. Mas que a dança de Athiktê nada represente, e não seja, acima de tudo, uma imagem dos transportes e das graças do amor, eis o que considero quase insuportável de ouvir...*

*SÓCRATES: Eu nada disse de tão cruel ainda! — Ó amigos, nada faço além de perguntar-vos o que é a dança; um e outro de vós parece respectivamente sabê-lo; mas sabê-lo totalmente em separado! Um me diz que ela é o que é, e que se reduz àquilo que nossos olhos estão vendo; e o outro insiste em que ela represente alguma coisa, e que não existe então inteiramente nela mesma, mas principalmente em nós. Quanto a mim, meus amigos, minha incerteza fica intacta!*

*(VALÉRY, Paul, 2005, p. 37-45).*

## RESUMO

Esta tese se ocupa em discutir o status da coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Buscou-se compreender o contexto dos referidos cursos por intermédio de observação de aulas e entrevistas com os professores que trabalham com procedimentos coreográficos em seus processos de Ensino. Problematizam-se as práticas de criação de movimentos e de composição coreográfica e de recriação de repertórios de dança já existentes. Descreve-se o modo como professores e alunos empenham esforços para colocar suas produções à apreciação do público em apresentações diversas. Apresentam-se os Projetos de Extensão, coordenados pelos professores estudados, cujos objetivos têm relação com práticas coreográficas distintas. Discute-se a coreografia como procedimento de Ensino e como recurso pedagógico. Os Projetos de Extensão são apresentados e descritos como dispositivos de visibilidade da dança que propiciam tempo e espaço para o desenvolvimento de um refinamento estético na criação em dança. Compreende-se que o empenho para criar, produzir e apresentar as coreografias feitas nos Cursos de Graduação em Dança do RS circunscreve-se como prática de formação em dança.

Palavras-chave: **Educação. Dança. Coreografia. Composição. Formação de Professores. Educação Superior.**

## ABSTRACT

This thesis is concerned to discuss the status of choreography in the Undergraduate Dance Courses in the state of Rio Grande do Sul (RS) - Brazil. The research focused on understanding the context of these courses, by observing classes and interviewing professors who work with choreographic procedures in their teaching processes. Practices of Movement creation, choreographic composition and recreation of existing dance repertoires were problematized. It is described how teachers and students engage efforts to put their productions to appreciation in diverse presentations. The thesis also presents the extension projects, coordinated by the studied teachers, whose objectives are related to various choreographic practices. Choreography is discussed as a teaching procedure and as a pedagogic resource. The extension projects are presented and described as a device of visibility in dance that offers time and space for developing aesthetic refinement in dance creation. It can be understood that the effort to create, produce and present choreographies made in the RS Undergraduate Dance Courses is applied as a practice in dance formation.

Keywords: **Education. Dance. Choreography. Composition. Teacher Formation. Undergraduate.**

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Capa do livro *Chorégraphie, ou L'art de décrire la dance par caracteres, figures et signes desmonstratifs, avec lesquels on apprend facilement de soy même toutes sortes de dances*, de Raoul-Auger Feuillet. Paris, 1713 ..... 21
- Figura 2 – *Dance Baroque*. Página do livro *Chorégraphie, ou L'art de décrire la dance par caracteres, figures et signes desmonstratifs, avec lesquels on apprend facilement de soy même toutes sortes de dances*, de Raoul-Auger Feuillet. Paris, 1713 ..... 22
- Figura 3 – Cartaz do evento *Percurso Docente* ..... 169
- Figura 4 – Verso do programa do Cri-Ação Dança 2014 ..... 180
- Figura 5 – Cartaz de divulgação do XIV Cri-Ação Dança..... 181
- Figura 6 – Programa da Mostra do Curso de Graduação em Dança:  
Licenciatura da UERGS, 2014 ..... 182

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	
<b>[Preâmbulo livre]</b> .....	<b>13</b>
OS ATOS CINÉTICOS DAS PALAVRAS.....	14
SOBRE COREOGRAFIAS.....	19
O GOSTO POR [NARRAR] HISTÓRIAS .....	32
INSTRUÇÕES PARA REMONTAR A COREOGRAFIA DO PENSAMENTO.....	35
DA ESTRUTURA DA TESE .....	39
<b>1 A COREOGRAFIA DA PESQUISA .....</b>	<b>41</b>
1.1 OS CAMINHOS PARA ENCONTRAR UMA QUESTÃO .....	42
1.1.1 <b>A questão se fez</b> .....	<b>43</b>
1.1.2 <b>As falas do outro e o movimento das concepções</b> .....	<b>45</b>
1.2 DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DO RS.....	47
1.2.1 <b>O percurso pelos Cursos de Graduação do RS</b> .....	<b>48</b>
1.2.2 <b>Dos deslocamentos</b> .....	<b>49</b>
1.2.3 <b>Os sujeitos de pesquisa</b> .....	<b>52</b>
1.2.4 <b>Uma segunda busca de dados</b> .....	<b>60</b>
<b>2 O CONTEXTO DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA NO RS.....</b>	<b>63</b>
2.1 ANTES QUE QUALQUER COMPOSIÇÃO DE COREOGRAFIA SE FAÇA.....	77
2.1.1 <b>Identidades fixas num contexto plural?</b> .....	<b>79</b>
2.1.2 <b>Sair da comunidade de origem e encontrar os outros</b> .....	<b>83</b>
2.1.3 <b>A pluralidade de gêneros em analogia ao termo multicultural</b> .....	<b>84</b>
2.2 AS IDENTIDADES DANÇAM E COMPÕEM COREOGRAFIAS.....	87
2.3 CADA CORPO, UMA HISTÓRIA .....	90
2.4 A CLASSIFICAÇÃO DOS CORPOS - ENTRE CORPOS BALÉTICOS, INDUSTRIAIS, RELAXADOS E VOLUNTÁRIOS E, AINDA, OS CORPOS QUAISQUER .....	95

2.4.1	A palavra <i>qualquer</i> como conceito operatório: inspirações em Merce Cunningham.....	99
<b>3</b>	<b>PROCESSOS DE CRIAÇÃO NOS CURSOS DE DANÇA DO RS: O QUE PUDE PRESENCIAR .....</b>	<b>103</b>
3.1	IMPROVISAÇÃO, COMPOSIÇÃO E COREOGRAFIA .....	105
3.1.1	A improvisação e a composição coreográfica no dia a dia da atividade docente em dança.....	116
3.1.2	Improvisação e técnicas de dança codificadas.....	120
3.2	A IMPROVISAÇÃO COMO APRENDIZADO DE DANÇA.....	130
<b>4</b>	<b>ESPAÇOS POSSÍVEIS PARA COREOGRAFIAS POSSÍVEIS .....</b>	<b>136</b>
4.1	ESPAÇOS IMAGINÁRIOS.....	140
4.1.1	Os espaços do interior do corpo .....	145
4.2	UM RITUAL DE ATELIÊ COREOGRÁFICO: ESPAÇO PARA CONSTRUÇÕES DE DANÇAS .....	148
4.2.1	Coreografia: entre o espaço e a produção .....	151
4.2.2	Entre o aquecimento e a coreografia há um <i>deslizar</i> .....	154
4.3	ESPAÇO E COREOGRAFIA .....	157
<b>5</b>	<b>MOSTRAR, APRESENTAR O QUE SE CRIA: A COREOGRAFIA SAI DA SALA DE AULA .....</b>	<b>159</b>
5.1	NOÇÕES DE DANÇA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO.....	163
5.1.1	Intervenções coreográficas num campus da “Educação Física”: ressignificações .....	167
5.2	RECURSOS E MECANISMOS DE VISIBILIDADE .....	170
5.2.1	Os eventos da cidade: visibilidades possíveis .....	173
5.3	DAS COREOGRAFIAS QUE VI NAS MOSTRAS.....	177
5.3.1	Um <i>Cri-Ação</i> visto da plateia.....	177
5.3.2	Uma noite em Montenegro .....	181
5.4	OS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A CRIAÇÃO, PRODUÇÃO E DIFUSÃO DA DANÇA: UM <i>DISPOSITIVO DE VISIBILIDADE</i> .....	186
5.4.1	Um projeto de Extensão chamado <i>Transeuntes</i> .....	188

5.4.2	A coreografia nos Projetos de Extensão da ULBRA.....	190
5.4.3	A variedade dos Projetos de Extensão da UFPel.....	191
5.4.4	Os projetos da UFRGS: múltiplos gêneros de dança e o ecletismo das coreografias.....	197
5.4.5	Os Projetos de Extensão da UFSM e a coreografia .....	203
5.5	SOBRE A COREOGRAFIA NO CURSO DE TECNOLOGIA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL .....	207
5.6	A COREOGRAFIA É UM <i>DISPOSITIVO DE VISIBILIDADE</i> .....	209
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>213</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>220</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro guia de perguntas para a entrevista verbal com os professores .....</b>	<b>237</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro da segunda etapa de busca de dados .....</b>	<b>238</b>
	<b>APÊNDICE C – Dos deslocamentos inusitados que nutriram a finalização da tese: uma última narrativa sobre a possibilidade de uma coreografia .....</b>	<b>239</b>

## INTRODUÇÃO

### [Preâmbulo livre]

Este preâmbulo é **um solo a mais**, dentre tantos que já criei e dancei. Agora o movimento se faz em palavras. Para dar o tom da dança, inicio esta **coreografia** numa qualidade de **improvisação**, ou, também, de uma organização de início de **processo coreográfico** na qual os dados são lançados como **temas de movimento**. Estas palavras são como um aquecimento improvisado, no qual busco elementos de minhas referências para compor instantaneamente as sequências de movimento. Aos poucos, no empenho de trabalhar para que o movimento das palavras seja produtivo e ganhe um **nexo**, formarei a coreografia do texto.

Então, passado o aquecimento, o restante da coreografia do texto será engenhosamente estruturada. Aqui, jogo os dados e me permito a gerar esta tensão de início – por isso chamo de *preâmbulo livre*. Aqui, as palavras em negrito são os temas; então, convido o leitor para a **dança**, para o **jogo**. No *preâmbulo livre* determinarei algumas **regras** – as quais ajudarão na leitura do texto.

Compor um texto é como compor uma coreografia: um trabalho constante para engendrar uma **lógica**, ou, o tal do **nexo**, a partir dos elementos escolhidos para *estarem ali*. Muitas vezes, no ato da composição, nos valem de elementos díspares; e isso também pode ser jogo, mas, nos requer atenção redobrada. José Gil (1997, p. 117) irá dizer que, “A escrita abre a ameaça de uma distância: é signo de um signo, a palavra”. Mas, busco uma propriedade cinética para as palavras em minha escrita. Então, que as palavras que compõem esta tese se encham “[...] das forças do corpo (do fígado, das entranhas, do estômago) e das forças da coisa nomeada” (GIL, 1997, p. 117-118). Assim, convido o leitor para atuar, para restituir movimento às palavras.

## OS ATOS CINÉTICOS DAS PALAVRAS

Em 2005, estive presente no *I Encontro Internacional de Dança e Filosofia*, no Rio de Janeiro<sup>1</sup>. Entre os palestrantes, estavam alguns autores que darão respaldo teórico a esta tese: José Gil, Roberto Pereira, Paulo Caldas, Cássia Navas e André Lepecki. Na fala de Lepecki<sup>2</sup> havia uma provocação potente, cinética, que povoou minha mente em diversas imagens; fazia menção, ele, à “balística da linguagem” (Caderno de notas - PALUDO, 2005), dessa relação profunda entre palavra e modo de movimento; palavra e ação. Do meu caderno de notas do evento – consultado como material de pesquisa –, capturei: “[...] o movimento que a classificação da palavra abre no chão / um ato topográfico e coreográfico” (PALUDO, 2005). Ainda, em outra anotação solta, escrevi “a balística do ato de fala” (PALUDO, 2005) – algo sobre a força do impacto linguístico. Para elaborar o conceito de sua forma de falar, Lepecki citou Frantz Fanon (1925-1961)<sup>3</sup>. E anunciou que havia uma busca cinética para sua fala; então, mencionou um trecho do texto de Fanon: *Olha, um preto, estou com medo... Tropecei*. Aquela narrativa, na introdução de sua conferência, tinha algo de coreográfico; prendeu minha atenção – era puro jogo que se estabelecia pela sua própria presença e pelo cinético ato de sua fala.

Não sei ao certo se foi por essa ocasião, ou, porque *um estilo de pensamento* meu se fez matéria, encontrou eco – ou um reflexo, mesmo que borrado –, mas, me afeiçoei ao tal do tropeço. E, dali em diante, o tropeço *não* permaneceu. Não permaneceu, pois se desdobrou; caminhou. E passou a operar como imagem. Mais do que conceito, pela potência que a palavra evoca. E, então, ao escrever esta tese, retomo meu gosto pelo jogo por coreografar palavras.

O tropeço é um verbo que sugere várias consequências, entre quedas e recuperações, desestabilizações e desequilíbrios – até que o corpo recupere o prumo. O tropeço redefine o passo, à medida que altera as velocidades e os tempos, na ação cinética de um corpo. Recoloca o corpo em atenção – é um susto. Tropeçar

---

<sup>1</sup> Organizado por Roberto Pereira (*in memoriam*) e realizado no SESC Copacabana em setembro de 2005, numa parceria entre a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) / Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, o SESC e a UniverCidade / Programa de Graduação em Dança.

<sup>2</sup> Em conferência proferida no SESC Copacabana, em 16 set. 2005, 20h30min.

<sup>3</sup> Psiquiatra e ensaísta francês da Martinica, influente pensador do século XX; temas como colonização e descolonização marcam suas reflexões.

é um verbo deflagrador de ação; coreográfico. Trata-se de uma coreografia que solicita a improvisação, pela demanda do acaso que lhe está implícita.

Anos mais tarde, encontrei esses conceitos apresentados por André Lepecki no *I Encontro Nacional de Dança e Filosofia*, compilados em um artigo – também voltei a atenção ao livro de Frantz Fanon (2008), ao qual Lepecki se refere. Publicado no primeiro capítulo do livro *Cartografias – Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010* (GREINER; SANTO; SOBRAL, 2010), *Planos de Composição* é um artigo que faz uma exposição de seis tópicos, ou temas (o que o autor nomina *planos*), para se pensar a composição e a coreografia. É no *Quarto plano, ou planos da gravidade ou do tropeço*, que apresenta Fanon como um “[...] fenomenologista de uma política cinética do tropeço” (LEPECKI, 2010, p. 17). E descreve o jovem médico, preto, da Martinica, passeando pela cidade de Lyon como um burguês, quando escuta a voz de uma criança, que grita do outro lado da rua: “Mamãe, olha um preto, estou com medo” (FANON, 2008, p. 106 apud LEPECKI, 2010, p. 18-19).

Caminhando por Lyon, Fanon descobre por meio do tropeço que o chão não é só terreno, mas é sempre composto também de atos de fala. E descobre que todo ato de fala é um corpo a corpo com a linguagem, um embate em que o terreno social se organiza produzindo e reproduzindo corpos (LEPECKI, 2010, p. 18).

Eis que um dia tropecei na palavra coreografia como problema central da tese, no compromisso de dizer como esse termo, essa prática se desenvolve nos Cursos de Graduação em Dança no Rio Grande do Sul (RS). Sou professora nesse contexto desde o ano de 2000, quando trabalhei na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), que foi o primeiro Curso de Dança do RS. Lá permaneci até 2008. Entre os anos de 2009 e 2011, trabalhei no Curso de Dança da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e, desde 2011, no Curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>4</sup>. Alguns anos antes, eu cursei a Graduação em Dança, bacharelado e licenciatura, em Curitiba/PR (1987-1990)<sup>5</sup> – onde iniciei meus estudos relativos à composição coreográfica, em diversas disciplinas: Composição coreográfica I, II, III, IV; Interpretação Teatral I e II; Improvisação I e II. Essas

---

<sup>4</sup> Especificidade do edital do concurso que realizei: Área: Dança; Subárea: Composição coreográfica.

<sup>5</sup> Na época, a chancela era da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), em convênio com a Fundação Teatro Guaíra; depois, passou a ser da Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Hoje em dia, a chancela é da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

disciplinas eram específicas de laboratório de criação de próprios movimentos, a partir de propostas diversas, de vários professores<sup>6</sup>.

A coreografia, no que movimenta a pesquisa e a escrita desta tese, é um conceito operatório, compreendida também como um dispositivo pedagógico. Assim, o objetivo da pesquisa não está centrado em analisar as obras coreográficas produzidas nos Cursos de Dança, mas em verificar qual a parcela de colaboração que as práticas coreográficas ocupam nessa formação.

E a palavra coreografia está aqui justamente pela sua potência; pela sua carga histórica no campo da dança. Diria que é a palavra articuladora do pensamento em dança desta tese. É o lugar do qual se parte. É o tropeço, a provocação. O jogo. A impertinência. O incômodo. E esse lugar está aberto para o terreno instável e movediço do termo coreografia – nos modos de se trazer à tona e nominar uma composição em dança e nos entendimentos a respeito da coreografia.

Desses entendimentos, no decorrer da escrita serão trazidas diversas histórias de *situações de coreografia* que pude presenciar, nos Cursos de Graduação em Dança do RS, das seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade de Caxias do Sul (UCS).

O trabalho de campo de minha pesquisa consistiu em observar o empenho de professores e alunos para compor coreografias. Observei aulas, ensaios, conversas sobre produção e apresentações. Trataria esse conjunto, na formação em dança, como *experiências de composição*. Quanto à experiência da composição para a formação de um bailarino, Laurence Louppe (2012, p. 226) dirá: “A experiência da composição é indispensável a essa formação”.

Na mesma investida da pesquisa de campo, ao encontrar os professores para observar suas aulas, realizei entrevistas com eles e constatei que, pelo modo como os conteúdos são abordados, uma **coreografia não é apenas os movimentos** que estão ali a se fazer, os quais estão organizados em uma determinada forma. Em um

---

<sup>6</sup> Além dessas disciplinas de criação e improvisação, tivemos Repertório da Dança I, II, III e IV, com objetivo de aprender coreografias e remontá-las – referentes a repertórios de ballet clássico e, também a obras coreográficas do Teatro Guaíra. Entre essas obras, estava “Pantanal”, da coreógrafa Eva Schul.

dos depoimentos, depois de uma aula observada, a professora Heloísa Gravina nos inspira a pensar nessas experiências de composição como algo muito peculiar, próprio do fazer em dança em um espaço acadêmico:

[...] pra formação dos alunos, eu acho tri importante a criação. Esse processo de ter que compor, de ter que se apresentar, de ter que pensar dramaturgia, de ter que pensar: bom, o que a gente seleciona de tudo que a gente trabalhou no semestre – e que fala do que a gente fez pra um público (GRAVINA, 2012).

Nas *experiências de composição*, observei os seguintes aspectos: preparação dos corpos em acordo às estéticas de movimento, a partir das quais as coreografias seriam desenvolvidas; pesquisa de movimento realizada de maneiras individual e coletiva; trabalho de arquitetura espacial e temporal das sequências; escolhas de trilha sonora; composição de figurino e de cenografia. Além disso, os alunos e professores estavam constantemente preocupados com os aspectos e mecanismos da produção e da apresentação de suas coreografias; e com o relato de suas experiências, de modo verbal, nas aulas, e em documentos escritos.

Vi um labor de dança, muito parecido com os esforços que os artistas contemporâneos realizam para fazer suas obras e conseguir mostrá-las. Presenciei o exercício crítico se construindo, após os ensaios, na sala de aula. Percebi a preocupação latente dos ajustes finais da coreografia, em momentos de direção cênica compartilhados ou assumidos por um dos integrantes do grupo – não necessariamente o professor.

Ao mesmo tempo em que observava os *problemas da coreografia no lugar* em que me propus fazer a pesquisa, os Cursos de Graduação em Dança do RS, entrava em estado de empatia com os professores e os alunos – com as suas *experiências de composição* que resultariam em coreografias. No meu silêncio de observadora, pude refletir sobre como eu mesma organizava as minhas aulas de composição, ou, *aulas que desenvolvia processo coreográfico e coreografia* com os meus alunos.

Uma das coisas que pude pensar – a partir desse espelhamento meu para com as aulas dos outros – foi que as discussões sobre produção e circulação estavam muito interligadas em minhas aulas, junto ao processo coreográfico. Quando sou professora, em *experiências de composição*, ao mesmo tempo em que nos empenhamos em resolver a coreografia, provooco os alunos para comporem os

títulos de suas breves composições – as quais poderiam funcionar isoladamente, ou em conjunto. Ao final dos períodos de trabalho, sempre lhes pergunto: *onde iremos mostrar isso?; como falaremos disso/sobre isso?* – e compomos espécies de sinopses e *releases*. Então, essa maneira de proceder, até então muito intuitiva, pode ser descrita em meu caderno de notas, conforme apresento neste parágrafo.

Esse meu modo de agir como professora, em muito, devo às experiências como bailarina que, em diversas ocasiões, criou, dançou, produziu e fez circular suas coreografias. Poderia dizer que cada ato coreográfico é um embate no terreno social em que se organiza, “produzindo e reproduzindo corpos” (LEPECKI, 2010, p. 18). Terreno nem sempre plano – no sentido literal e metafórico (*o chão não é só terreno*). No empenho de levar minhas coreografias a diferentes lugares, percebi também que cada escolha de movimento sinaliza um **pertencimento**. Assim, passei a compreender que a coreografia implicava, sim, o meu corpo que estava ali, a dançar, mas, isso só faria sentido no momento em que esse corpo e essa organização entrassem em relação com as pessoas e os **lugares** nos quais eu conseguisse mostrar o que havia composto. Ou seja, a coreografia precisaria disso, de ser apresentada, para *existir*. E era justamente nesse processo de torná-la pública que os tropeços vinham à tona. No artigo *Coreopolítica e Coreopolícia*, André Lepecki (2012) aborda de que modo a coreografia pode ser usada, simultaneamente, como prática política e enquadramento teórico.

Para mim, tal expansão do campo coreográfico tem uma consequência incontornável: o entendimento de dança como coreopolítica, uma atividade particular e imanente de ação cujo principal objeto é aquilo que Paul Carter chamou, no seu livro *The Lie of the Land*, de ‘política do chão’. Para Carter, a política do chão não é mais do que isto: um atentar agudo às particularidades físicas de todos os elementos de uma situação, sabendo que essas particularidades se coformatam num plano de composição entre corpo e chão chamado história. Ou seja, no nosso caso, uma política coreográfica do chão atentaria à maneira como coreografias determinam os modos, como danças fincam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo. Nessa dialética infinita, uma corressonância coconstitutiva se estabelece entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças (LEPECKI, 2011, p. 47).

Estabeleci uma analogia entre o que chamo de **lugares** com os **chãos** e os **terrenos** das proposições de Lepecki. Isso tudo, para observar as relações que as coreografias instauradas estabelecem, ou buscam estabelecer, com o meio em que vigem. Essas palavras aguçam a atenção; são propensas a tropeços. E se “o chão

não é só terreno” (LEPECKI, 2010, p. 18), é porque é feito de todas as palavras que são e já foram ditas ao seu respeito. Habitar um chão significa, também, habitar e ser habitado por essas palavras.

E esse emaranhado de palavras se incorporou ao meu *passo* – como bailarina, como professora e como pesquisadora. E o *passo* auxiliou a elucubração, a coreografia, a fala e a escrita sobre a coreografia e os outros nomes que uso para designar o que crio; assim como os chãos, os terrenos e os campos em que faço dançar o meu corpo – o que, inevitavelmente, vai determinar o meu pertencimento (ou não) a outros tantos chãos, campos e terrenos da dança e dos escritos sobre dança.

Com esses atravessadores do pensamento ficaria difícil olhar para uma coreografia, num contexto de formação – especificamente numa Graduação em Dança –, sem que se fizessem questionamentos: como se criam esses trabalhos e qual o status da coreografia, ali, nos procedimentos de ensino? Como são abordados, problematizados esses procedimentos e trabalhos? Que espécies de relações estabelecem com seus pares, no ambiente em que estão inseridos ou buscam se inserir? Por fim, como essas escolhas fazem parte de (se espelham e espelham) um funcionamento do lugar em que cada curso está inserido? E foi com um corpo cheio de perguntas desse gênero que realizei meus trânsitos durante o tempo de pesquisa.

## SOBRE COREOGRAFIAS

Compor uma tese cujo tema central se estrutura a partir da palavra coreografia é falar a partir do campo da dança. Apesar de a coreografia não existir somente nas práticas de dança, essa palavra é quase usada como sinônimo de dança. Então, há um esforço, também, de dar conta dessa terminologia, para situar a problemática que falar a respeito da coreografia – e o próprio termo *coreografia* – implica. Mas, sobre palavras e significados, podemos fazer uma inesgotável discussão.

O que modernos filósofos da linguagem – como Jacques Derrida, influenciados por Saussure e pela ‘virada linguística’ – argumentam que, apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca,

fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade. As palavras são ‘multimoduladas’. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado (HALL, 2005, p. 41).

E é nesse jogo de significados que as palavras – em seus atos topográficos e coreográficos – atuam. Operam, tanto na construção deste texto quanto nas experiências de sala de aula; a partir disso, é possível produzir: escrever/dar aulas/compor movimentos. Mas, “O que é uma coreografia?”, José Gil pergunta e conceitua:

É um conjunto de movimentos que possui nexos próprios, quer dizer, uma lógica de movimento. Se nos referimos especificamente à dança, devemos acrescentar: ‘um conjunto concebido ou imaginado de certos movimentos deliberados...’. Se se trata de uma coreografia improvisada, a exigência do nexo mantém-se, ainda que se abandone parcialmente a ideia da pré-concepção e o caráter voluntário dos movimentos. Como toda definição no campo da arte, a da coreografia põe imediatamente múltiplos problemas [...] (GIL, 2004, p. 67).

*Coreografia* é um substantivo feminino; como adjetivo correlato existe o termo *coreográfico*. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio, coreografia é “1. A arte de conceber e compor a sequência de movimentos, passos e gestos de um bailado, e de fazer sua respectiva notação. 2. A arte da dança ou do bailado” (FERREIRA, 1999, p. 556). Na segunda definição, coreografia e dança são sinônimos.

No livro *Agotar la Danza: performance y política del movimiento* (LEPECKI, 2009), o autor trará a seguinte informação: “*Orcheosographie* (escrita, *graphie*, da dança, *orchesis*) é a primeira versão da palavra coreografia, título de um manual de dança de 1589, do sacerdote jesuíta Thoinot Arbeau” (2009, p. 23). Vejamos o que Paulo Paixão elucida sobre o termo coreografia:

O termo coreografia surge na dança em 1700, na corte de Luiz XIV, para nomear um sistema de signos gráficos, notação da dança, capaz de transpor para o papel o repertório de movimentos do balé daquela época. Seu criador Raoul Auger Feuillet, mestre de balé, introduziu seu neologismo que literalmente quer dizer a grafia do coro (PAIXÃO, 2003, s.p.).

Raoul-Auger Feuillet (1653-1709) havia sido aluno de Charles-Louis-Pierre de Beauchamps (?-1730). *Chorégraphie ou Art de noter La danse* (coreografia ou Arte de anotar a dança) de Feuillet foi publicado em 1700. Nos registros de Paul Bourcier, um outro dançarino, André Lorin, havia publicado uma obra com o mesmo teor, “[...]”

após ter redigido dois manuscritos (Biblioteca Nacional) para o rei, em que utilizava um método de anotação parecido” (BOURCIER, 2011, p. 118). Foi então que,

Em 1704, Beauchamps – que não havia reagido à publicação de Feuillet – apresenta uma queixa diante do Conselho do rei, enquanto acadêmico e oficial do rei, contra esta ‘espécie de furto’, sentindo-se no direito de exigir reparação. Em sua queixa, expõe que ‘[...] para obedecer à ordem de Sua Majestade [...] de encontrar um meio de explicar a arte da dança por escrito, esforçou-se em construir e dispor os caracteres e palavras em forma de partitura para representar os passos de dança e de balé’. No mesmo ano, o Conselho toma providências e atende às exigências de Beauchamps de reparação de danos, ao mesmo tempo em que o reconhece ‘como autor e inventor’ dos caracteres empregados por Feuillet (BOURCIER, 2001, p. 118-119).

No artigo *Planos de Composição* (LEPECKI, 2010), no *Primeiro plano, ou plano introdutório, ou plano do quadrado branco de Feuillet*, André Lepecki escreve: “Em 1700, Raoul-Auger Feuillet publica ‘Chorégrphie ou l’Art de Decrire La Danse, par Caracteres et Signes Démonstratifs’. Nessa obra magnífica a palavra coreografia aparece impressa pela primeira vez” (2010, p. 15). Nas figuras que seguem, temos a capa do livro mencionado e uma folha de notação.

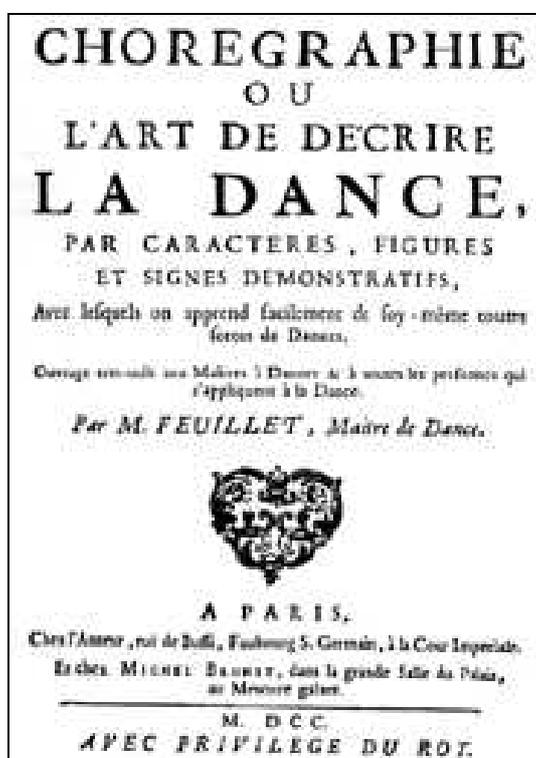


Figura 1 – Capa do livro *Chorégrphie, ou L’art de décrire la danse par caracteres, figures et signes desmonstratifs, avec lesquels on apprend facilement de soy même toutes sortes de dances*, de Raoul-Auger Feuillet. Paris, 1713. Fonte: THE LYBRARY OF CONGRESS – AMERICAN MEMORY (2015).

Abaixo, uma notação de Feuillet, *Table des Pirouettes* (Tabela de Giros), com os indicativos da coreografia.

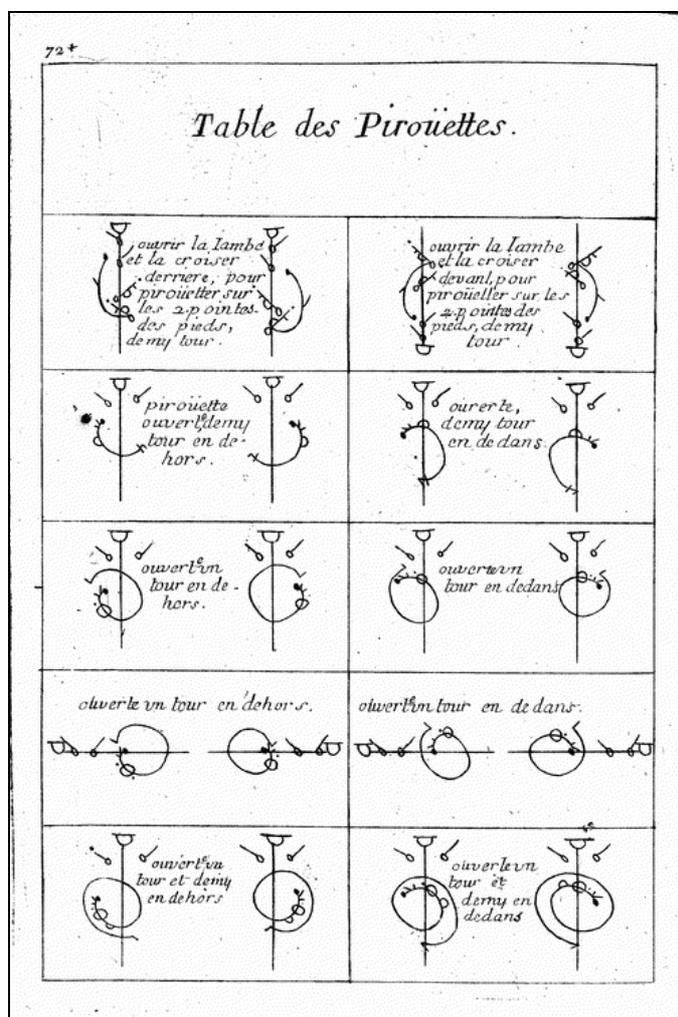


Figura 2 – *Dance Baroque*. Página do livro *Chorégraphie, ou L'art de décrire la dance par caracteres, figures et signes desmonstratifs, avec lesquels on apprend facilement de soy même toutes sortes de dances*, de Raoul-Auger Feuillet. Paris, 1713. Fonte: THE LYBRARY OF CONGRESS – AMERICAN MEMORY (2014).

Há uma discussão iniciada por André Lepecki, no sentido de como essa noção *plana* povoa as práticas de dança, até os dias de hoje, do chão perfeito no qual se possa perfeitamente dançar, sem tropeços. A folha seria, simbolicamente, o espaço no qual se cria a fantasia de que “o chão da dança é um espaço em branco, neutro, liso” (LEPECKI, 2010, p. 15). A folha lisa e branca remeteria a um espaço de dança sem volume, para o qual se criam códigos para descrever os passos e os deslocamentos que o corpo realiza (as *figuras*). Dessa maneira, a tridimensionalidade do corpo e do espaço é subtraída, ou, não é possível de ser trazida. A notação de Feuillet, diria eu, é como uma *planta baixa*, em analogia à

arquitetura. Também podemos incorrer à analogia da partitura na música, a qual apenas confere os indicativos, tornando o intérprete um *restaurador*, um coautor, no sentido de instaurar novamente o que foi grafado, a partir dos indicativos escritos e descritos em símbolos.

Ao lembrar os *chãos* em que pude andar, ao ver as coreografias dos Cursos de Graduação em Dança do RS sendo dançadas, diria que, às vezes, são lisos – mas não os veria como neutros – e o que seria neutro? Seria algo *não pensado*? Vi *chãos* diversos servirem de espaço e, no capítulo 4, trarei alguns indicativos disso, ao escrever a respeito de lugares possíveis, imaginados e imaginários que pude ver se tornarem *chão*. O fato de *olharmos com atenção a qualquer chão que se possa vir a dançar*, já não o torna mais neutro – mesmo que seja liso e branco, como a folha/Feuillet<sup>7</sup>.

Depois de Raoul-Auger Feuillet, algumas mudanças significativas viriam a se pronunciar nas coreografias da dança ocidental. Em 1760, por exemplo, foi editada a primeira versão do texto das *Cartas de Noverre* (MONTEIRO, 2006). Jean-Georges Noverre criticou o excesso de virtuosismo técnico dos bailarinos e clamou por uma autonomia da dança – e essa dança era o ballet clássico que, aos poucos, saíria das *entrées* das Óperas para iniciar sua independência, a partir de montagens dos grandes ballets – que hoje temos como ballets de repertório (BOURCIER, 2001).

Uma das obras coreográficas mais famosas<sup>8</sup> foi “A sílfide” (1832), coreografada por Filippo Taglioni, o qual “[...] havia composto para sua filha Marie uma dança sob medida, procurando efeitos de alongamento do corpo, o macio, o não-peso que convinham a seu estilo e a um sobrenatural” (BOURCIER, 2001, p. 203). As coreografias que iriam se estabelecer depois dessa época se configurariam entre uma tendência narrativa, com usos sutis de gestos e mímicas, e o que podemos considerar *dança pura*, onde não há explicações gestuais, como no ato das *Willis*, no Ballet *Giselle* (1841); também no segundo ato de *O Lago dos Cisnes* (1893) e, segundo Sasportes, “[...] até atingir seu ponto máximo com *Les Sylphides* (1909). É o triunfo da linguagem que defendia a primazia da dança sobre a pantomima” (SASPORTES, 2006, p. 17). E, para esses ballets citados, a figura do

---

<sup>7</sup> “[...] dado que Feuillet significa, em francês, ‘folha de papel’ [...]” (LEPECKI, 2010, p. 15).

<sup>8</sup> Porque foi a primeira vez que uma bailarina, Marie Taglioni, usaria sapatilhas de ponta – e isso tinha relação com a intenção coreográfica da obra. Penso isso no sentido da invenção, do aparato tecnológico sendo também criado, em detrimento a um desejo de configuração coreográfica.

coreógrafo era fundamental – apesar de que, cada obra, com o passar do tempo e das remontagens, passou a ter inúmeras versões. O papel dos bailarinos era executar, estar a serviço da obra; da ideia do coreógrafo ou do remontador. E essa era uma lógica compositiva dessa dança, a qual permanece, em algumas situações, até os dias atuais.

Então, o modo de fazer coreografia se desenvolveu na medida em que as configurações estéticas apareciam em diferentes obras coreográficas. Nessa arte de compor e criar organizações de danças, o termo coreografia tem sua raiz etimológica do grego (*choreia*, “dança” e *grapho*, “escrita”). Nos séculos XVII e XVIII, designava um sistema de sinais gráficos que representavam os movimentos dos bailarinos.

Não se sabe ao certo como aconteceu a mudança no emprego do termo coreografia como sistema de notação para estrutura de organização dos movimentos do corpo no tempo e no espaço, a nossa hipótese é de que como em outros casos, a marca coreografia tenha assumido tamanha popularidade que substituiu o produto Dança. Sabe-se, no entanto que foi Serge Lifar quem publicou o Manifesto coreográfico 1935<sup>9</sup> onde coreografia aparecia em sua nova acepção. Esse manifesto seguiu a lógica de outros manifestos da época em diferentes áreas da arte, não trazia uma sistemática de abordagem prática e sim apresentava linhas gerais, nas quais a arte da dança deveria se pautar (PAIXÃO, 2003 s.p.).

O livro da bailarina e coreógrafa Doris Humphrey (1895-1958), *El arte de crear danzas* (1965)<sup>10</sup> (A arte de criar danças), foi um marco para as reflexões acerca dos processos coreográficos que se desenvolveriam no decorrer do Século XX; também no que se refere às proposições pedagógicas da criação em dança. De acordo às suas próprias palavras, o material do livro nunca teve a intenção de se constituir em uma fórmula e, sim, de sua maneira de encarar o tema da composição e da coreografia. Os escritos e os exercícios propostos foram compilados a partir do que, durante muitos anos, Humphrey construiu por sua experiência como bailarina e coreógrafa. Em seu intuito aparece a esperança *de que essa experiência sirva a outras pessoas*, interessadas em compor danças.

---

<sup>9</sup> O manifesto coreográfico de Serge Lifar está disponível em: <[http://www.contemporary-dance.org/The\\_Dance\\_Thinker-choreographers-manifesto.html](http://www.contemporary-dance.org/The_Dance_Thinker-choreographers-manifesto.html)>. Acesso em: 17 jan. 2015.

<sup>10</sup> O livro de Humphrey *El arte de crear danzas* foi lançado em sua versão em espanhol pela Eudeba Editorial Universitária de Buenos Aires, em 1965. O título da obra original, na língua inglesa, é *The art of Making Dances*. Foi editado pela primeira vez pela Holt, Rinerhart, and Winston – editoras – em Nova York, 1959. Todas as traduções do livro em sua edição em espanhol são minhas.

Gosto de pensar que a teoria e o estudo da coreografia é um ofício e nada mais, porque não digo que possa ensinar-se a criar, mas talvez o talento e a genialidade possam ser apoiados e informados por conhecimentos técnicos, bem como o arquiteto, por maior que seja, deve saber sobre o uso de aço, do vidro e da pedra (HUMPHREY, 1965, p.18).

Na primeira parte, *Introducción a la Coreografía* (1965, p. 11-18), a autora nos conduz a pensar que os problemas relacionados à composição em dança não eram muito discutidos pelos dançarinos. Humphrey (1965) inicia o capítulo introdutório problematizando que a dança, até pouco tempo, havia sido como uma menina afável e dócil, criada no teatro e na corte, onde a ensinaram a ser juvenil, bonita e graciosa (HUMPHREY, 1965, p. 13). Também escreve que o ballet clássico, em seus repertórios, guardaria a imagem de uma dança eternamente adolescente, como “A Bela Adormecida” (HUMPHREY, 1965, p. 13). Em seguida reconhece que

[...] a partir de 1900 foram muitas as novas influências. Isadora Duncan eliminou a fábula da dança e insistiu que o ballet poderia ser um transbordamento da alma e das emoções. Ruth St. Denis e Ted Shawn proclamaram a validade da experiência religiosa e do ritual entre um número de temas novos, e as descobertas da psicologia renovaram profundamente a maneira de encarar o caráter dos personagens e o drama (HUMPHREY, 1965, p. 14).

Também, nesse período de início de Século XX, a partir das novas investidas dos artistas, se modificou a relação com a coreografia e a música, o que requereu atenção de grandes compositores. “Às vezes até chegou a relegar a música por completo e a buscar efeitos sonoros ou instrumentos raros (HUMPHREY, 1965, p. 14)”. O contato com outras artes, como a literatura e a arquitetura influenciou conceitos de cenografia, assim como para o arranjo da forma e do conteúdo da obra coreográfica. Em resumo, aqueles que se interessavam pelo “[...] despertar da Bela Adormecida, julgavam que deveriam renunciar aos artifícios e transformar a adolescente em adulta” (HUMPHREY, 1965, p. 14).

No capítulo XV do livro (*La Música*), Humphrey discute questões da dança com a música e menciona uma de suas coreografias, a qual havia sido estruturada sem música, *Estudio sobre el agua* – composta para 14 dançarinas. Então ela descreve: “Os corpos se elevavam e caíam, se precipitavam e surgiam com ímpeto, como os diversos aspectos da água, ouvia-se apenas o som dos pés que corriam,

semelhante ao bater das ondas” (HUMPHREY, 1965, p. 151). Então, *A Bela Adormecida havia acordado*.

Durante a primeira metade do Século XX, a dança teve tanta expansão e experiências em tantos sentidos que uma simples enumeração levaria demasiado tempo. As mudanças que foram produzidas na arte foram mais assombrosas, mais súbitas e múltiplas do que houve em qualquer outro campo. Abarcaram diferenças radicais quanto à técnica, o estilo, a forma e o conteúdo, e o mais gratificante e surpreendente, diferentes teorias sobre coreografia (HUMPHREY, 1965, p. 14-15).

Foi somente na década de 1930, de acordo com Humphrey (1965, p. 15-16), que se iniciou uma preocupação com a invenção e o ensino das teorias da coreografia. E por que haveria surgido subitamente a teoria da coreografia na década de 1930? “Ao meu entender, os transtornos sociais do primeiro cataclismo mundial [*em referência à Primeira Guerra Mundial*<sup>11</sup>] foram a causa primordial do surgimento de uma teoria da composição coreográfica” (HUMPHREY, 1965, p. 16). Com as mudanças sofridas, a partir das experiências com a guerra, Humphrey afirma que esse fato influenciou alguns bailarinos, especialmente nos Estados Unidos e na Alemanha.

O choque repercutiu até na vida irrefletida dos bailarinos, especialmente na América [*do Norte*<sup>12</sup>]. Tudo foi objeto de uma reavaliação, à luz da enorme violência e perturbação, não excetuando a dança. Dois centros mundiais reagiram com muita força. Nos Estados Unidos e na Alemanha os bailarinos começaram a se fazer perguntas sérias. ‘Que estou dançando?’, ‘Isso tem valor, em relação ao que sou e com o mundo em que vivo?’, ‘Se não tem, que outra aula de dança pode haver e como havia de se estruturar?’ (HUMPHREY, 1965, p. 16-17).

No livro *Agotar La Danza*, André Lepecki (2009) abordará a ideia de que a coreografia e a filosofia contemporânea podem apontar para os mesmos problemas. Ele afirma: “o diálogo com a filosofia é um diálogo em que os artistas que me refiro aqui são explicitamente envolvidos” (LEPECKI, 2009, p. 22)<sup>13</sup>. Então, faz referência a artistas como Bruce Nauman, Juan Domínguez, Xavier le Roy, Jérôme Bel, Trisha Brown, La Ribot e Vera Mantero. De acordo com o autor, abordar a ideia a partir da obra desses artistas é uma escolha metodologicamente importante, para a

---

<sup>11</sup> Grifo meu.

<sup>12</sup> Grifo meu.

<sup>13</sup> Tradução minha.

argumentação de seu livro. Um dos argumentos do livro “[...] gira em torno da formação da coreografia como uma invenção peculiar da primeira modernidade, como uma tecnologia que cria um corpo disciplinado para que se mova conforme as ordens da escrita” (LEPECKI, 2009, p. 22)<sup>14</sup>.

O autor salienta artistas que não são propriamente bailarinos e não se reconhecem a si mesmos como coreógrafos, como Bruce Nauman, o qual experimentou suas criações a partir de exercícios coreográficos e William Pope. L, que “tem abordado explicitamente a motilidade política contemporânea” (LEPECKI, 2009, p. 20). Em outro exemplo, Lepecki ainda dirá que, embora não seja diretamente explícita, a obra de Trisha Brown [que se reconhece como bailarina e coreógrafa] “conversa com a teoria arquitetônica” (LEPECKI, 2009, p. 22).

Em seguida, explanará que “abordar o coreográfico fora dos limites da dança” (LEPECKI, 2009, p. 20), proporia uma ampliação para os estudos da dança, o que possibilitaria que os referidos estudos adentrassem em outros campos artísticos, para criar “novas possibilidades para pensar as relações entre corpos, subjetividades, política e movimento” (LEPECKI, 2009, p. 22). Então, Lepecki discorre a ideia de que o conceito de coreografia estará relacionado a um corpo cinético da modernidade.

Na medida em que o projeto cinético da modernidade se converte na ontologia da modernidade (sua realidade inevitável, sua verdade fundacional), o projeto da dança ocidental se alinha cada vez mais com a produção e exibição de um corpo e uma subjetividade aptos a executar esta incessável motilidade (LEPECKI, 2009, p. 17)<sup>15</sup>.

A esta tese interessa perguntar: de que forma poderíamos conduzir, hoje, uma discussão a respeito do “corpo disciplinado”? Como seria possível abordar, usar, ou, se referir a essa *classificação*? Estaria, essa *disciplina*, relacionada a qualquer tipo de estudo e prática em alguma técnica em dança? Porque as técnicas, de certa maneira, conformam o corpo a uma disciplina, o que faz emergir determinada configuração estética. Subliminarmente, poderíamos entender que a busca por um saber, relativo a alguma técnica de dança, estaria, ainda, sendo vista e dita como restritiva ou antiga [moderna]? O termo “moderno” vem como sinônimo de

---

<sup>14</sup> Tradução minha.

<sup>15</sup> Tradução minha.

quê, de ultrapassado? Afinal, com quais afirmações essas palavras estariam lidando?

Ao fazer esse apontamento, de que a coreografia estaria relacionada com o corpo cinético da modernidade, Lepecki impinge uma classificação e, talvez, um constrangimento. Pelo fato desta pesquisa ter a coreografia como mote inicial, formulo duas perguntas: o que cabe na palavra *coreografia*, hoje? O que cabe nas práticas coreográficas? Mais do que responder essas questões de maneira assertiva, o que está em jogo nesta pesquisa são formas de abordagens relativas à palavra coreografia e às práticas coreográficas.

Nos Cursos de Graduação em Dança do RS há aulas práticas de dança e estudos relativos a diversos gêneros de dança, nas organizações dos currículos. Isso ocorre, também, nos Projetos de Extensão e, pelo que pude observar, nos desejos dos alunos em fazer aulas e nas experiências de dança dos professores. Tratar-se-ia do fato que, ainda, os cursos de Dança do RS se alicerçam em um projeto que se relaciona ao *desejo hipercinético da modernidade*? Ou essa profusão de movimentos realizados nos cursos de Dança do RS é parte de um fenômeno, dado por uma pluralidade e afirmação do trabalho dos diversos gêneros de dança no Estado do RS?

Eis aqui outro bloco de perguntas que *pularam e fizeram coreografias* mirabolantes durante o meu percurso de pesquisa para esta tese. No decorrer da escrita, a organização dos assuntos destrinchará alguns argumentos para essas questões. Observe no capítulo 2, por exemplo, uma discussão sobre a formação dos corpos dos bailarinos e seus referenciais de dança a partir das danças veiculadas nos videoclipes. Também, o raciocínio desenvolvido por Susan Foster (2014), para os *corpos contratados* da cena contemporânea de dança. Foster irá propor três categorias: os *corpos baléticos*; os *corpos industriais* e os *corpos relaxados*. De certa maneira, ela relativiza certos funcionamentos de danças na contemporaneidade. Proponho, então, abordar o coreográfico *nos limites da dança*, atenta, porém, ao que essa abordagem possa vir a tangenciar.

Aproveito o ensejo das menções a esses dados históricos, os quais foram trazidos até aqui – a respeito da coreografia e da dança –, para contar como essas referências pretendem funcionar na escrita da tese. Primeiro, diria que as informações históricas podem nos servir de alento: pelo simples fato de se saber a respeito, ou, para que tenhamos conhecimento de *histórias da coreografia* na dança

ocidental do século XX e XXI, em alguns lugares. Em um segundo momento, podem-se imaginar relações possíveis, de analogias e reflexões, a partir dessas histórias, com as danças que fazemos hoje.

No livro *Poética da Dança Contemporânea*, Laurence Louppe (2012) desenvolve uma abordagem histórica na qual busco referência. A Introdução da Edição em língua portuguesa, editada em Lisboa, é escrita por Maria José Fazenda; explica que a autora “[...] rejeita a concepção linear das tradicionais histórias da dança” (FAZENDA, 2012, p. 9). Esclarece que as historiadoras Janet Adshead-Lansdale e June Layson já haviam dado contribuição fundamental nesse sentido, para propor outros modos de fazer história da dança, em 1983, com a publicação do livro *Dance History: A Methodology for Study*, o qual aprofunda

[...] a noção de que a história da dança não é feita de evoluções ou progressões, mas de transformações que implicam novas aquisições e inevitáveis perdas, aspectos a que se renuncia em prol de outros, estas historiadoras cortam definitivamente com a visão linear, universal e etnocêntrica da história da dança, valorizando, em contrapartida, uma orientação contextualizada, suscetível de evidenciar a complexidade desta expressão nos vários contextos socioculturais, dos seus diferentes estilos, estéticas e tipos que prosperam, declinam ou se transformam ao longo do tempo (FAZENDA, 2012, p. 9).

Quando li esse trecho, na Introdução do livro de Louppe (2012), busquei algo que eu já havia escrito, no momento da defesa do Projeto; de como eu pretendia lidar com os dados históricos, ou abordá-los na escrita. A ideia tem relação com a maneira pela qual Michel Foucault coloca a questão dos *Deslocamentos e transformações dos conceitos*, a partir das análises de G. Ganguilhem, na Introdução de “A Arqueologia do Saber” (FOUCAULT, 2010). Para esboçar a relação que fiz ao ler, tomo a coreografia como um “conceito” e proponho uma analogia com o que Foucault aborda sobre a *história de um conceito*, na seguinte citação:

[...] a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas, a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração (FOUCAULT, 2010, p. 4-5).

Para além dos *refinamentos progressivos*, ao pensarmos a coreografia no campo da dança, vemos que ela emerge e se configura a partir de entendimentos

estéticos vigentes em cada ambiente e situação artística; também por influência do que já foi construído em outras épocas e contextos. O entendimento de coreografia, no curso da história ocidental da dança, bem como a forma de se fazer coreografia, se modificou, se democratizou e se expandiu, mas isso não pode significar que as realizações em termos de coreografia hoje são melhores ou piores do que o que era apresentado no passado.

Os bailarinos começaram a criar suas danças, para além de um autor denominado coreógrafo. Mas, esse fator não fez desaparecer os coreógrafos; o que ocorreu foi uma expansão, no sentido de que os bailarinos começaram a trabalhar em colaboração uns com os outros e a realizar experimentos coreográficos. Também se negou a coreografia (e o termo *coreografia*); houve uma revisão e uma reinvenção dos procedimentos, não só coreográficos, mas de preparação do corpo (e de que corpo era preciso ou possível se ter para dançar). E esses fatores revigoraram metodologias de composição. Obviamente, uma prática não substitui a outra e as maneiras de proceder com a coreografia (para criar, apresentar, nominar) passam a coexistir, a se sobrepor, gerar tensões, acordos e segmentações.

Como bailarina, desde o período de minha graduação, observo esse fluxo de transformações da coreografia e percebo as parcelas de influência em minhas danças e docências. Para minha pesquisa, interessa observar o que desse fluxo histórico de transformações da coreografia – e dos modos de coreografar – é encontrado nas práticas de outros professores que trabalham as coreografias nos Cursos de Graduação em Dança do RS.

No que se refere à escrita do texto, apresento descrições históricas que acompanham as práticas coreográficas e compreendo que “[...] as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias” (FOUCAULT, 2010, p. 5). E essa citação está aqui como inspiração, no que eu trouxe a respeito de informações históricas no texto.

Talvez ainda seja difícil ou inevitável falar de alguns fatos sem recorrer a uma linearidade histórica. Por exemplo, sempre que penso na expansão das maneiras de compor e de apresentar coreografias, localizo como fundadoras as ações artísticas de Loie Fuller (1862-1928) e de Isadora Duncan (1877?-1927), as quais abriram precedentes a um movimento de liberdade de criação coreográfica em dança que ocorreu no século XX. Com as invenções dessas bailarinas e de outros tantos

artistas, a diversidade de estéticas coreográficas passou a ser tão abrangente quanto seus modos de composição. As danças de Fuller vieram respaldadas pelo advento da luz elétrica, da imagem fílmica e pela liberdade que começava a se delinear para a criação no campo das artes. Também pelas primeiras conquistas significativas para a liberdade de ação das mulheres, na arte e na sociedade. A historiadora Sally Banes (1987) pondera os seguintes aspectos:

Fuller estabeleceu dois pontos de partida para a dança moderna: liberdade de movimento e a forma solística. Exagerando o tamanho da saia do dançarino e usando brilhantemente os efeitos de iluminação (os quais ela inventou e patenteou) para transformar-se e a seus objetos cênicos e figurinos em esculturas em movimento de luz e cor, Fuller (que também foi atriz, escritora, produtora e dançarina) operou mudanças radicais na arte da dança (BANES, 1987, p. 2)<sup>16</sup>.

Na década de 1960, em Nova York, no movimento compreendido como o *pós-modernismo* da dança, especificamente pelas ações do *Judson Dance Group*, algumas questões que Loie Fuller havia suscitado em suas coreografias encontraram eco, respaldo e lugar. Banes enumera características da arte de Fuller, as quais se identificam como presentes na dança considerada pós-moderna – o que, de certa maneira, persiste em práticas coreográficas na contemporaneidade. Ela

[...] evitou a projeção emocional ou de personalidade individual do dançarino, assim como o virtuosismo técnico e a apreciação da beleza física no dançarino. Ao contrário, ela enfocou como ponto central da performance, a imagem: objeto criado com tecidos, cabos, luzes e sombras. O movimento requerido para criar o efeito visual desejado era o movimento correto. Raramente havia narrações nas danças de Fuller: o texto da performance era a criação física da presença objetiva (BANES, 1987, p. 2).

No espaço experimental da *Judson Memorial Church* – uma igreja que abrigou a efervescência artística da vanguarda de Nova York da década de 1960, um grupo de artistas instituiu um coletivo de jovens coreógrafos, entre eles, Anna Halprin (1920), Trisha Brown (1936), Steve Paxton (1939), Débora Hay (1941), Yvonne Rainer (1934), entre outros. De acordo com Almeida (2012), havia uma semelhança entre o *Judson Dance Group* (o qual denomina *Judson Dance Theater*), e o movimento do *Fluxus*, que “[...] propunha uma agenda política-social com o

---

<sup>16</sup> Todas as citações referentes s Banes, 1987 são de tradução minha.

objetivo de repensar a relação entre a arte e a vida, o papel do artista e do espectador, tal como a natureza do objeto de arte” (ALMEIDA, 2012, p. 156).

Essas histórias sempre foram motivos de inspiração para mim. Poderia reconhecer nelas *alguns modos dos quais me sirvo*, uma vez que minha formação em composição coreográfica tem influências trazidas pelos meus professores, que comportam relação com o contexto da dança moderna, em sua vertente norte-americana, com influências da dança moderna alemã. Por exemplo, Eva Schul, minha professora durante todo o período em que cursei a graduação em Dança, em Curitiba (1987-1990), estudou durante a década de 1970 em Nova York, onde teve a oportunidade de ter aulas com muitos artistas, dentre os quais destacaria Alwin Nicolay (1910-1993) e Hanya Holm (1893-1992). Hanya Holm, por sua vez, fora aluna de Mary Wigman (1886-1973), ícone da dança expressionista alemã, da primeira metade do século XX.

Ainda no período da faculdade, a professora Claudia Gitelman (1936-2012) foi nossa professora durante um período. Gitelman havia sido bailarina da companhia de Alwin Nicolay e professora no estúdio de Hanya Holm (DANCE MAGAZINE, 2014). Para nossa turma, seus ensinamentos foram tão significativos que, no momento de nossa formatura, Claudia Gitelman foi nossa patronesse.

Depois da graduação, em trabalhos colaborativos que fiz com diversos artistas, as maneiras de criar e compreender a coreografia continuaram a ser trabalhadas – no sentido da pesquisa de movimentos e dos modos de organizar os resultados. A cada situação vivida, seja como professora, como bailarina ou como pesquisadora, é parte de um certo ritual meu esse empenho em conhecer os contextos e observar as histórias de cada lugar. Sendo assim, essa maneira de buscar fazer relações com as *histórias de longe*, e as *histórias que nos são próximas* estará permeando, também, minha escrita.

## O GOSTO POR [NARRAR] HISTÓRIAS

Faz um bom par de anos que me inspiro no texto *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, de Walter Benjamin. A “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198) é algo que sempre tenho em

mente no momento em que me refiro à “arte de narrar” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Sobre essa arte, um livro de Merce Cunningham (1919-2009) voltou a tornar sua trajetória na dança surpreendente para mim, justamente pelo seu teor narrativo, autobiográfico. O livro *O dançarino e a dança: conversas com Jacqueline Lesschaeve/Merce Cunningham* (2014) inspirou-me novamente a pensar na narrativa como uma das formas de escrita para a dança.

As narrativas no livro de Cunningham começam a partir de suas obras coreográficas; depois, ao falar de como e quando começou a dançar, pelas suas palavras, Cunningham nos coloca em uma cidadezinha do interior dos Estados Unidos, onde seus pais o incentivavam a tomar aulas de dança com uma professora de sapateado, da qual ele fala com encantamento, pela sua destreza ao dançar e maneira de ensinar. Mas é em suas falas sobre coreografia que surgem aspectos formais da composição coreográfica. Por exemplo, ao fazer referência à obra *Torse*, o *mestre* dá uma aula de coreografia.

Digamos, por exemplo, que você tenha dois grupos, não com o mesmo número de dançarinos, um na frente do palco e outro ao fundo, meio em diagonal, e digamos que eles deveriam simplesmente trocar de lugar, embora estivessem seguindo duas sequências diferentes. Bem, é claro que poderiam passar um pelo outro, mas digamos que o movimento não permita isso. Suponhamos que o ritmo de um dos grupos seja mais lento, e que quero que ambos os grupos terminem ao mesmo tempo (isso poderia acontecer, sim...). Eu poderia, por exemplo, fazer com que o primeiro grupo começasse e parasse um instante; então o segundo grupo começaria e passaria através do primeiro. Por causa dos ritmos diferentes, eles poderiam terminar juntos, já que o primeiro começaria mais rápido, pararia e depois seguiria em frente, enquanto o outro grupo iria mais lentamente, porém de maneira regular (CUNNINGHAM, 2014, p. 16).

Ao ler esse trecho do livro, com a descrição minuciosa, pude imaginar o que Cunningham pensou, coreograficamente. Isso me levou a pensar em que medida esse *recurso descritivo* estaria dialogando com o conceito de *narrativa* de Benjamin, no sentido de intercambiar experiência – e com o conceito dos *atos cinéticos das palavras* de Lepecki, que trouxe no início. Ao se referir à natureza da narrativa, Benjamin dirá que ela

[...] tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer forma, o narrador é um homem que sabe dar conselhos [...]. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história narrada (BENJAMIN, 1994, p. 200).

E os *conselhos* dados por Cunningham estão na sua forma de construir o texto, que é composto por transcrições de conversas feitas com Jacqueline Lesschaeve, a respeito de problemas e soluções da atividade de coreografar. Trago essa questão, pois, em muitos momentos, essa forma de constituir o texto servirá de inspiração para a escrita da tese, uma vez que lançarei mão do recurso da narrativa. Faço isso por dois motivos: porque entrevistei vários professores dos Cursos de Graduação em Dança; assisti as suas aulas e viajei por muitos lugares para observar e conviver com as pessoas que habitam os Cursos de Dança do RS. Walter Benjamin irá dizer “quem viaja tem muito que contar” (BENJAMIN, 1994, p. 198). A tese, então, estará permeada de histórias de muitas viagens – e essas histórias serão contadas em detalhes a partir do primeiro capítulo. A partir disso, a ideia é fazer emergir as questões, os problemas relativos à coreografia no âmbito observado.

Quando estou na condição de professora, gosto de contar algumas histórias aos alunos – e o tom se estabelece pela narrativa: *vocês sabiam que algumas pessoas já inventaram muitas danças e modos de coreografar, antes da gente?* A fala é provocativa, lúdica. Em um segundo momento, destrincho a provocação. E a reflexão se faz, no sentido de observarmos que *em diversas situações, no decorrer dos acontecimentos que temos registros*, ações específicas realizadas por artistas da dança instituíram aberturas, no que diz respeito aos modos de atuar, de compor coreografias e de refletir e escrever sobre o que se está a fazer.

E esse legado de ações dos artistas, para além da simples informação, pode ser lastro para deflagrar novos pensamentos e movimentos, no presente de nossas atuações. Durante todo o processo de escrita da tese, minha dúvida sempre foi: como tramar as referências históricas, de acontecimentos que se desenvolveram em outros lugares, com o contexto que estou atuando e observando – e agora pesquisando? Então, determinei que toda referência trazida ao texto tencionaria buscar alguma relação com alguns comportamentos que emergem hoje, no terreno contemporâneo das práticas de dança e de coreografia – especificamente no contexto observado [das Graduações em Dança do RS]. E assim espero encontrar uma medida, de modo que essas referências não sejam escassas e nem excessivas.

Em resumo, apresentarei alguns conceitos que estarão permeando a escrita: 1) as palavras buscarão serem cinéticas; provocar danças e movimento – esse movimento encontra seu mote inicial na palavra *coreografia*; 2) as referências históricas de dança aparecerão no texto como inspiração, para serem associadas ao que se observa no contexto das Graduações em Dança; 3) a narrativa será um recurso para organizar o texto.

## INSTRUÇÕES PARA REMONTAR A COREOGRAFIA DO PENSAMENTO

Nesta parte introdutória, antes que o leitor possa avançar na leitura para saber como a pesquisa foi construída e, também, de seus resultados, apresento o que chamo de *ferramentas de leitura*. Para *remontar a coreografia de meu pensamento*: no texto, sempre que houver o recurso gráfico das [palavras em letra 10 entre colchetes] é o que denomino de *cochicho do pensamento*. O cochicho é algo que sempre é dito num tom de voz abaixo do normal, quase inaudível – ou, audível para um único interlocutor [para o ato de escrita é um tropeço, porque trunca e desvia o texto]. O cochicho é o que não está [ou, o que não considero] autorizado a ser dito em voz alta. A *tarafa* que dou ao leitor é experimentar ler, de maneira audível e cochichada, pelo menos nas primeiras vezes em que os colchetes aparecerem no texto.

*Tarefa*, aliás, é um termo usado por Anna Halprin, bailarina e coreógrafa norte-americana do *Judson Dance Theater*, para designar as ações que os bailarinos deveriam realizar. Laurence Louppe nos conta o

[...] Judson Dance Theater acompanha estes desvios do ato composicional mediante a aplicação das *tasks*<sup>17</sup> inspiradas na prática de Anna Halprin: nas “tarefas”, o constrangimento de uma instrução proibia aparentemente qualquer iniciativa subjetiva direta, mas fazia também da organização coreográfica um percurso não premeditado cujas estruturas dependiam inteiramente do cumprimento da “tarefa” (LOUPPE, 2012, p. 246).

Isso aconteceu na década de 1960, em Nova York. E essa história que já foi referida brevemente, na menção a artistas desse contexto, voltará a ser mencionada depois. Por ora, o que importa é que o leitor entre no *jogo*, com essa instrução. Esse

---

<sup>17</sup> Tarefas.

jogo colaborará para que minha escrita seja lida – e *dançada* – a partir da restituição de seus sentidos, pelas atividades de *remontagem* do *leitor-intérprete*. Como a remontagem de uma dança, grafada numa folha de papel.

Neste jogo, também, se algumas palavras aparecerem em **negrito**, significa que são palavras *solistas*; ganham um status diferenciado, naquele momento. As palavras que aparecerem em *itálico* terão relação com termos utilizados na dança, na composição coreográfica e na coreografia, por exemplo, *processo*, *temas de movimento*, *tarefa*, *improvisação*, *situações de coreografias*, *experiências de composição*, etc. Também em *itálico* estarão escritos os títulos de livros e obras, bem como, algum termo metafórico, ou *frase que funcione como força de expressão*. As citações aos autores, fontes de livros e artigos, aparecerão com recuo, em letra 10. As citações às entrevistas dos sujeitos de pesquisa não terão recuo e serão escritas em letra 11.

Gostaria, ainda, de esclarecer alguns termos que estarão *dançando* na escrita. *Coreografia* abarcará a ideia da *forma configurada*; a estrutura, a arquitetura. Sobre a forma em dança, Smith-Autard dirá que em uma dança

[...] há muito mais [...] do que o mero arranjo de movimento. Ela tem uma *forma*, um formato, sistema, unidade, molde ou modo de ser. Essa casca externa, ou moldura constitucional é a característica marcante que dá suporte ao arranjo interno de seus componentes. Tendo visto uma dança, o espectador não lembra de todo e cada movimento ou a sua ordem. Em vez disso, a impressão do todo é lembrada; o formato, se ele se arredondou quando começou, a excitação do desenvolvimento dos clímax, a principal mensagem que foi passada e o quão original e interessante foi o impacto geral (SMITH-AUTARD, 2010, p. 42).

Essa *estrutura* pode ser feita de uma maneira totalmente determinada, com os momentos exatos para a execução de cada movimento. Pode ser mista, composta por partes determinadas e outras partes abertas, para que o bailarino componha no momento de apresentar a coreografia. Também pode ser aberta à composição momentânea, conforme o que for estipulado, ou ainda, for decorrendo no tempo e no espaço da ação.

*Composição coreográfica* seria o conjunto de ações necessárias para configurar a forma – a coreografia; abarca os movimentos dos bailarinos, o uso do espaço, do tempo, bem como outras escolhas que participarão da forma, tais como a cor e a textura de um tecido para o figurino; a intensidade e a cor da luz, caso se use o recurso; a hora do dia e o lugar, caso a composição seja feita com intenções

de ser mostrada ao ar livre; os elementos cenográficos; a trilha sonora e outros fatores que forem necessários para trazer à tona a forma. Algumas vezes, composição coreográfica entra como sinônimo de compor danças: “[...] compor uma dança é criar uma obra de arte” (SMITH-AUTARD, 2010, p. 3).

Sobre a natureza da composição, “[...] compor envolve modelar juntos elementos compatíveis que, por sua relação e fusão, formam um ‘algo’ identificável” (SMITH-AUTARD, 2010, p. 5). Sobre a composição na dança, ela menciona que

[...] isso pode ser sobre pessoas, acontecimentos, humores ou até sobre o próprio movimento. A composição em dança como uma entidade pode apenas ser um retrato de emoções ou ideias. Apesar de a sinceridade da interpretação ser essencial para ser convincente, o dançarino não precisa necessariamente ‘sentir’ o que a dança reflete. Pelo contrário, o conteúdo do movimento cuidadosamente selecionado é uma abstração do sentimento ou acontecimentos para sugerir significados que são significantes para a ideia da dança (SMITH-AUTARD, 2010, p. 7).

A ação de *compor coreografia* ou de *compor uma dança* implica um *processo de criação*. Esse processo acontece a partir de exercícios de composição diversos, tais como com as *práticas de improvisação*. Lenora Lobo e Cássia Navas, no livro *Arte da Composição – Teatro no Movimento* (2008), referem que “O improvisado se dá por impulsos, mas é um processo estruturado” (LOBO; NAVAS, 2008, p. 119). Então, “Quem improvisa não improvisa a partir do nada” (LOBO; NAVAS, 2008, p. 119), mas, a partir de sua experiência, dos estímulos recebidos (ou autodeterminados) para improvisar.

Ao longo da escrita, procurarei demonstrar que a *improvisação* pode ser a coreografia. Ou seja, que a forma coreográfica poderá ser estruturada a partir de movimentos que se instaurarão no momento de sua presentificação em uma apresentação. E isso se desenvolverá a partir de um tema, que pode ser sobre *qualquer* coisa que o compositor determinar – e o compositor coreográfico pode ser o próprio bailarino. Sobre esse tema, ou *motif*, Smith-Autard dirá que um *motif* é “[...] um tema ou assunto – um elemento em uma composição, especialmente um elemento dominante” (SMITH-AUTARD, 2010, p. 42).

A dança das palavras que envolvem a coreografia é múltipla. Cada artista buscará recursos de linguagem para denominar o que cria; para falar sobre como compõe suas danças. Cada artista compositor também determinará um nome para aquilo que vier a dançar ou a compor para outros dançarem. Chamar ou não essas

danças, essas composições, de coreografia, também é uma escolha. Nesta pesquisa, deliberei o termo coreografia como conceito operatório – conforme já referi. Como professora, instigo novas composições para o termo coreografia. Por exemplo, em um exercício de uma aula de *Estudos em composição coreográfica II*, a qual ministrei no Curso de Dança da UFRGS, um dia propus um exercício de escrita de *verbetes*; iniciava com a frase: “coreografia é...”. Os escritos foram lidos. Foi um jogo que gerou uma agitação produtiva na aula, pois abriu às discussões. Também produziu material para a continuidade das investigações dos experimentos coreográficos e dos debates.

Sobre os *gêneros de dança*. A palavra *gênero* caracteriza, aqui, o tipo de dança. Algumas pessoas se referem à *modalidade*, mas, essa palavra remete ao esporte, então, nesta tese não será usada, uma vez que a dança é compreendida como uma das manifestações da arte. Outras duas palavras que são empregadas como sinônimo de gênero são *estilo* e *técnica*. Em memória ao historiador de dança brasileiro Roberto Pereira (1965-2009), o qual se referia à palavra gênero, para designar os tipos de dança, fugirei das outras palavras correlatas e direi o gênero dança moderna, o gênero dança de salão, o gênero ballet clássico, o gênero dança do ventre etc.

Pude conviver com Roberto Pereira quando ele era membro do Conselho Artístico do Festival de Dança de Joinville; durante sua gestão, em diversas ocasiões, fui jurada e professora no festival. Ele reestruturou o funcionamento do Festival, promovendo educação da plateia (antes das coreografias serem apresentadas, os locutores instruíam para que as pessoas fizessem silêncio, enquanto os bailarinos estivessem dançando e não era mais permitindo entrar com alimentos para assistir ao espetáculo); também criou o Seminário de Dança – espaço que se incorporou ao Festival, destinado à apresentação de trabalhos científicos e que resulta em publicação de livro. Ele propôs também uma modificação terminológica, trocando a palavra *modalidade* por **gênero**, ao se referir aos tipos de dança. Atualmente, a palavra *modalidade* voltou a ser empregada no Festival de Dança de Joinville.

Percebe-se a dificuldade para modificar um termo, pois as palavras ficam inculcadas nas pessoas, devido a seus usos; adquirem e perdem valores. E, para que um termo *novo* vigore, há de ser trabalhado seu uso, em recorrentes falas e escritos a respeito das coisas que se quer nominar ou ressignificar.

Por ora, acredito que os comentários a respeito desses termos propiciarão chaves para *remontar a coreografia do meu pensamento*. Cercar os termos com alguns significados não os encerra; pelo contrário, amplia a discussão. As citações aos autores auxiliam e dão respaldo ao pensamento; deflagram organizações das palavras. Mas, a prática da composição em minha trajetória artística faz com que essa arte migre para o jogo das palavras. E a provocação, a coreografia pode também ser dada aqui, por um desconforto, por exemplo.

## DA ESTRUTURA DA TESE

Se a **coreografia** nesta tese está sendo pensada como um **dispositivo pedagógico na formação de um acadêmico de Dança** [nos cursos de Graduação em Dança do RS], para cada capítulo compus uma espécie de tema guia. Os temas estarão grafados em negrito, abaixo.

No primeiro capítulo [**A coreografia da pesquisa**] contarei como a pesquisa se constituiu; adianto o assunto e informo que localizo o momento em que comecei a trabalhar no Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA, em 2009, como o incitador da pesquisa. No curso, há uma mostra de final de semestre, chamada *Cri-Ação Dança*; é obrigatória para as disciplinas práticas. Na ocasião tive inquietações e muitas dúvidas a respeito da necessidade de ter que formar uma coreografia para apresentar num evento / espetáculo – e de isso estar vinculado à nota semestral do aluno; de ser obrigatório. Mas, foi justamente a potência dessas experiências de composição que deflagrou a escrita desta tese. E foram os mecanismos de trabalho necessários para (além de todo *conteúdo da disciplina*) organizar com os alunos uma coreografia que me instigaram a me aproximar de um doutorado em Educação: justamente para compreender como os procedimentos de ensino que tangenciam a dança eram construídos a partir da coreografia. No primeiro capítulo, ainda, apresentarei os sujeitos de pesquisa, que são professores dos Cursos de Graduação em Dança do RS. Também explanarei os procedimentos de pesquisa que se fizeram necessários durante o percurso.

O segundo capítulo apresenta as percepções dos sujeitos de pesquisa em relação aos seus alunos. Trata-se de um panorama dos cursos em que realizei a

pesquisa. Evidenciarei como esse contexto é constituído por pessoas que fazem vários tipos de dança. Assim, coloco em discussão como os gêneros de dança afirmam identidades fixas em um contexto de pluralidade; e como essas identidades entram – ou podem entrar – em movimento, no decorrer da graduação em Dança. O tema deste capítulo seria **a coreografia como mecanismo de incitar o convívio com a pluralidade**.

No terceiro e quarto capítulos, apresentarei ao leitor *o que encontrei nos meus deslocamentos*, digo que são os *capítulos da sala de aula*. Neles, apresentarei considerações a respeito dos procedimentos coreográficos observados nos processos de ensino dos Cursos de Graduação em Dança do RS. Um dado a considerar é que, dos onze professores observados, nove trabalham com improvisação. Alguns professores trabalham com a improvisação como forma de instigar as composições em dança, para produzir material, de modo que se possa garimpar novos arranjos de movimento. Outros utilizam a improvisação como recurso cênico, apostando na prática da improvisação como composição, para o momento da apresentação. Assim, o terceiro capítulo movimenta questões a partir da **improvisação na dança**.

O quarto capítulo traz uma reflexão a respeito do **espaço como ponto de partida nas composições**, nos modos de compor/propor/apresentar coreografias. Para o conjunto formado pelos terceiro e quarto capítulos, o tema se configurou assim: **a coreografia como ideia deflagradora [mote / palavra-chave] de processos de criação em dança**.

O quinto e último capítulo se desenvolve a partir de dois temas: **a coreografia como subterfúgio de produção cênica em dança e a coreografia como dispositivo de visibilidade**. Desenvolveu-se a partir da curiosidade de saber como ocorrem os empreendimentos de produção, para apresentar a públicos distintos o que é feito coreograficamente nas Graduações em Dança – e o que esse compêndio implica na formação de um acadêmico. Esse capítulo demandou que eu voltasse a buscar novos dados, no momento em que estava escrevendo. [Contarei esse e outros detalhes no primeiro capítulo, na *Coreografia da pesquisa*]. Se o terceiro e quarto capítulo são *os capítulos da sala de aula*, digo que o quinto capítulo é *o capítulo do espetáculo*, então ressalto que durante todo o tempo de pesquisa foi possível, em várias ocasiões, assistir às produções coreográficas dos alunos e professores – assim, narro algumas situações.

## 1 A COREOGRAFIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentarei um inventário da situação geral da pesquisa, desde seu início. Meu modo de fazer pesquisa, para depois compor um texto, tem muita relação com a maneira pela qual realizo minha pesquisa de movimento. Ao pensar nesse modo de fazer pesquisa, em analogia a compor uma coreografia, o texto é a *coreografia pronta*, após um longo processo de experimentos. Sabemos que a cada dia há um caminho que se inventa, uma pequena descoberta – a qual nos leva a gerar um nexos entre os emaranhados de sequências de textos e ideias.

Para compor uma coreografia, algumas vezes, pauto regras de antemão, como espécie de tarefas e ponto de partida; em outras circunstâncias, só tenho intuição ou uma ideia vaga. Na segunda situação, começo a dançar aleatoriamente, até que algum movimento me dê uma espécie de pista – de caminho por onde seguir. Invento pequenas frases de movimento que, aos poucos, pelos ensaios e pelas apresentações da obra em processo, ganham um sentido entre si. Durante o processo são tomadas decisões: de quais movimentos e tarefas que permanecem ou que saem; qual sequência entra antes ou depois etc. Nesse ínterim, vou inventando as regras, para *fazer* surgir uma forma.

Assim foi o processo de composição desta tese: a intuição inicial de que a coreografia seria um dispositivo pedagógico para se trabalhar com pessoas de referências diversas em dança, numa situação em que essas pessoas estivessem reunidas em uma mesma sala de aula; as muitas dúvidas em como abordar essa intuição; os ensaios de escrita; as apresentações do trabalho em processo, em encontros científicos<sup>18</sup>; a formação dos modos de dizer; e, por fim, o texto – em sua tarefa árdua de organização dos capítulos.

Então, à medida que criei a pesquisa, em todas essas etapas, novas regras se fizeram em acordo às circunstâncias. E, mesmo as compilações que não foram exitosas, trabalharam como variáveis que definiram os seus rumos e a sua forma. Assim, posso dizer que os modos de *fazer pesquisa* se delinearam nas urgências dos acontecimentos do caminho. Nesse sentido, inspiro-me em Luigi Pareyson,

---

<sup>18</sup> PALUDO (2010); PALUDO (2011a); PALUDO (2011b); PALUDO (2012); PALUDO (2013); PALUDO (2014).

nesse *fazer*, “[...] mas um fazer tal que, ao fazer, ao mesmo tempo inventa o modo de fazer” (PAREYSON, 1993, p. 59).

A seguir, será traçado um panorama do estudo que se iniciou, oficialmente, em março de 2010 e que foi finalizado em fevereiro de 2015. Nesta narrativa estarão descritos os percursos da pesquisa, bem como a invenção de um *modus operandi* que foi se constituindo pelas suas demandas, pelas urgências e curiosidades que o próprio ato de *fazer pesquisa* fez aparecer.

## 1.1 OS CAMINHOS PARA ENCONTRAR UMA QUESTÃO

Um ano antes de entrar no doutorado, em 2009, comecei a trabalhar no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), e foi nesse momento que a coreografia *pulou* e se fez questão. O fato é que, no Curso de Dança da ULBRA, há uma mostra chamada *Cri-Ação*, ao término de cada semestre. Ela faz parte do processo de avaliação das disciplinas práticas e perfaz 20% da nota final. Assim, todos os alunos que cursam uma disciplina prática devem ser aglutinados em uma coreografia, para ser apresentada e avaliada.

Minhas aulas eram povoadas de pessoas com referenciais em distintos gêneros de dança<sup>19</sup>, tais como o ballet, o jazz, a dança de salão, a dança do ventre, as danças tradicionalistas do RS, a dança contemporânea, a dança evangélica e, ainda, de alunos sem referências prévias de formação em dança. Achei a tarefa da coreografia deveras difícil e, inicialmente, me tomou de desgosto; *tropecei*. Mas, logo o que parecia um problema, passou a ser uma boa solução; uma via para que pudéssemos discutir concepções e procedimentos de criação, de abordagens técnicas e das diferenças vigentes na sala de aula. A coreografia era uma *porta de entrada* para os assuntos e para os conteúdos da dança.

Então, junto com todas as dificuldades que a ação que visava a um resultado coreográfico comportava, passei a observar, tanto no desenvolvimento das possibilidades individuais, quanto no trabalho do grupo, alguns resultados que me

---

<sup>19</sup> O curso de Dança da ULBRA não exige prova de habilidade específica para o ingresso. Pessoas praticantes de gêneros diversos da dança compõem seu quadro discente.

surpreenderam: por exemplo, a questão de tornar possível um convívio entre pessoas oriundas de tantos *lugares da dança*, cada qual com o seu entendimento e comportamento, com sua peculiaridade. Os *lugares*, para além de qualquer fator geográfico, tinham relação com as diferentes referências de cada aluno nas suas formações de corpo, concepções de arte e entendimentos de composição coreográfica. Percebia que, ao estar envolvido numa *situação de composição*, o aluno participava ativamente das escolhas e construções de repertório do seu movimento, pautava prioridades e formava estratégias de se aproximar de suas intenções e modos de dançar, bem como delineava outra gama de intenções e modos de dançar.

Em 2010 ingressei no doutorado em Educação com essas *ideias pulando na cabeça*, querendo falar sobre isso. E tal foi a minha proposta para o ingresso, no pré-projeto. Mas, a crença inicial de que eu encontraria e formularia um *problema de pesquisa* da tese observando minhas próprias situações de ensino se diluía nas primeiras tentativas de escrita, ainda em 2010. Isso era perceptível nas apresentações ao grupo de colegas do doutorado e nas interlocuções com o orientador. Minha escrita era composta por longas descrições, nas quais os problemas e as soluções acabavam sendo consequências óbvias – pois eram situações pedagógicas que já havia trabalhado para resolver em sala de aula. Os embates que surgiam nas composições coreográficas, por exemplo, conferiam um calor e um valor diferenciado para as aulas e instigavam nossa (minha e dos alunos) produção de ideias. Entretanto, essas constatações não faziam a pesquisa deslanchar para uma questão propriamente dita, a qual pudesse mover a construção de uma tese.

### **1.1.1 A questão se fez**

Foi então que veio uma curiosidade: como será que a coreografia e a composição em dança estão sendo trabalhadas nos procedimentos de ensino, nas Graduações em Dança do Rio Grande do Sul (RS)? Sintetizei a curiosidade e fiz aparecer “a questão”: *qual o status da coreografia no contexto da Graduação em Dança do RS?* Nessa pergunta estava implícita a compreensão de que, ao averiguar

a coreografia, buscava indicativos de procedimentos e processos de composição e, também, observaria em que medida essas produções entrariam em relação com públicos diversos.

A pesquisa se expandiu nesse momento e a questão acima provocou os primeiros movimentos significativos, uma vez que fui a campo verificar as maneiras como essas *questões sobre a coreografia* estavam sendo abordadas nos outros cursos, em outras salas de aula; com outros propositores. Iniciei essa investida com duas entrevistas-piloto, antes da defesa pública do projeto de tese, ao final do segundo ano. E a ideia era esta, ou seja, realizar entrevistas com professores dos Cursos de Graduação em Dança do RS.

Elaborei um roteiro de perguntas (APÊNDICE I) com as curiosidades mais urgentes e contatei duas professoras para realizar as entrevistas-piloto: Cibele Sastre, que trabalhava no Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA (e hoje trabalha na UERGS) e Alexandra Dias, que era coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPel. O critério para a seleção das duas professoras entrevistadas no procedimento-piloto foi o de buscar dois professores que trabalhassem na graduação em Dança que estivessem desenvolvendo procedimentos coreográficos com seus alunos, bem como pesquisa relacionada à coreografia e aos processos de criação.

Na época, a curiosidade mais urgente era saber *como era a percepção e as falas das entrevistadas, em relação à pluralidade de gêneros de dança que compunha o quadro discente*. E, obviamente, não queria perguntar isso diretamente. Então, essa *pluralidade de gêneros* a que me refiro agora era tratada pelas palavras heterogeneidade ou diversidade. Trabalhei com a hipótese de que uma sala de aula na referida situação era constituída de forma heterogênea. Interessava-me, além da coreografia, verificar como essa heterogeneidade estava sendo abordada e vivenciada. O problema principal de pesquisa estava em constatar se a coreografia – ou a produção coreográfica – operava como elemento/artifício por intermédio do qual o heterogêneo era produtivo e formativo nas graduações em Dança no RS. Se a heterogeneidade seria um fator de tensão, de *confrontos de mundos* em sala de aula; e que espécie de acordos eram produzidos para que houvesse um convívio.

### 1.1.2 As falas do outro e o movimento das concepções

Ao realizarmos uma entrevista, abre-se o lastro para a fabulação; o entrevistado recria, de improviso, uma ideia, um conceito, um fato, a partir de sua memória. Dessa maneira, para o pesquisador, “[...] existe uma retomada do pensamento do outro através da fala, uma reflexão no outro, um poder de pensar segundo o outro, que enriquece nossos pensamentos próprios” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 243).

Nunca havia trabalhado com entrevistas como ferramenta de pesquisa e o mais significativo, dessa maneira escolhida para averiguar as hipóteses e curiosidades de pesquisa, foram os encontros com estes *sujeitos*. Falar com tantas outras pessoas o que, costumeiramente, pensava sozinha. Passei a colocar as minhas ideias em embate nos diálogos, com identificações e confrontos de opinião.

Nas entrevistas, tomava o cuidado para não induzir o entrevistado a fornecer explicitamente respostas que eu gostaria de obter. Tentava propiciar um ambiente ameno para deixar o entrevistado à vontade. Também eu passava *um certo tempo falando do tempo*, antes de começar a perguntar. Ao acolher os dados das falas, procurei estar ciente das limitações temporais relativas à memória.

Muitas vezes, ao rememorarmos fatos do passado, recriamos os acontecimentos de acordo com as percepções do presente. Isso, absolutamente, não tira o valor da entrevista como método de pesquisa. Assim, acolhi as falas como fatos, não como verdades absolutas – da mesma maneira pela qual observo a história. De acordo com Poupert,

[...] não é raro dizer que dirigir uma entrevista é uma arte. Ainda que existam divergências sobre o que implica essa arte, não resta dúvida de que a entrevista, pouco importa a sua forma, sempre foi considerada como um meio adequado para levar uma pessoa a dizer o que pensa, a descrever o que viveu ou o que viu, ou aquilo [de] que foi testemunha (POUPART, 2008, p. 227).

Uma prerrogativa importante, desejo dos entrevistados que já apareceu nas entrevistas-piloto, foi manter o nome das pessoas entrevistadas no texto da tese. Essa era a primeira informação que eu passava para a pessoa, para que ela aceitasse participar da pesquisa. Expliquei que a opção de revelar a identidade dos

entrevistados era pelo motivo do tema: coreografia. Intuí que as falas estariam repletas dos procedimentos de criação e de pesquisa; trabalho de vida inteira de investigação e de autoria.

Nas duas entrevistas feitas, no momento de destrinchar a questão sobre a diversidade/heterogeneidade, surgiram aspectos muito importantes para a pesquisa. Ficou muito evidente que a diversidade era um fator preponderante e que as aulas movimentavam entendimentos de dança por conta da coexistência de vários gêneros. E, a partir das respostas das duas professoras, era possível ver que a heterogeneidade não era um problema e, sim, um fato.

No momento da Defesa do Projeto, fui questionada em relação ao termo heterogeneidade, de seu significado na pesquisa, em relação à coreografia. Então, percebi que aquele termo e a percepção *dos diferentes* tinha muita relação, ainda, com o modo pelo qual eu havia feito a minha formação em dança: em Curitiba, dentro de uma instituição vinculada ao Teatro Guaíra. No meu lugar de formação, a heterogeneidade era tênue e as pessoas tinham referências prévias, pelo menos, de ballet clássico.

Para poder ingressar na graduação em Dança, em janeiro de 1987, eu havia feito duas aulas de nível intermediário/avançado de ballet clássico e de dança moderna (isso, antes de prestar o vestibular). Embora já possuísse referência de dança, era uma referência deveras *diferente* das pessoas de lá. Lembro que havia em torno de 100 pessoas, as quais foram divididas em duas turmas, e as aulas foram ministradas por Carla Reinecke (clássico) e Eva Schul (dança moderna). Eram 40 vagas, mas foram aprovadas apenas 33 pessoas. Lembro que uma moça de Barbacena/MG, com quem fiz amizade, não passou e eu não entendi, porque ela era *boa* – como costumamos dizer na dança. Resumindo, o ambiente de minha formação não comportava corpos que não estivessem dentro dos padrões técnicos do ballet clássico (prioritariamente) e da dança moderna [embora eu tenha sido aceita, não foram raras as vezes em que me senti como Fanon em Paris; tropeçava ao ouvir palavras; às vezes, pelo simples fato de ser gaúcha. Outras vezes, pelo fato de não ser *tão boa*...].

Então, talvez de modo inconsciente, essa mistura toda que via em minhas salas de aula me tomava em pasmo – e eu achava que isso poderia ser discutido como problema condutor de pesquisa. Mas, não era bem assim. Isso não era possível apenas porque os contextos eram totalmente diferentes: o contexto da Graduação em Dança de Curitiba e o contexto dos Cursos de Graduação em Dança

do RS. A começar que, mesmo quando há processo seletivo para o ingresso ao vestibular, ele não é excluyente, por uma série de fatores. O primeiro é meramente operacional: o número de pessoas que procura raramente é maior do que as vagas ofertadas. Assim era em Cruz Alta, na UNICRUZ, onde fazíamos a prova específica (parte do protocolo do vestibular) mais no intuito de conhecer as pessoas: dávamos uma aula a partir de princípios que trabalharíamos no curso, com ações básicas de movimento e deslocamentos, um momento de improvisação a partir de tarefas e, também, para *dar as boas vindas*. Ou seja, bastava estar ali, disposto a cursar e não zerar as provas escritas do vestibular. Essa era nossa realidade.

No Curso de Dança da UERGS, na época em que o ingresso não era pelo SISU<sup>20</sup>, havia uma seleção prévia, na qual o candidato deveria apresentar um solo e dizer por que queria cursar Dança. O que podia excluir o candidato era muito mais a sua resposta à pergunta do que a sua coreografia.

Hoje em dia, o único curso que mantém a seleção para ingresso é o Curso de Bacharelado em Dança da UFSM. Mas, para o ingresso de 2015, havia 12 pessoas para as 15 vagas que são ofertadas. A tendência é, sempre, preencher as vagas. Nos demais cursos, o ingresso é feito apenas a partir do vestibular. Ou seja, literalmente, qualquer pessoa pode se habilitar.

A seguir, darei continuidade à narrativa da coreografia da pesquisa. Mas, o primeiro tópico que desenvolvo no subcapítulo abaixo é referente a informações dos Cursos de Graduação em Dança do RS. Na sequência, contarei dos meus percursos por esses cursos e de como esse fator *formou* a pesquisa.

## 1.2 DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DO RS

Atualmente tem-se essa estatística: cinco cursos de licenciatura em Dança, nas seguintes instituições: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS – desde 2002), em Montenegro; Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2002), em

---

<sup>20</sup> Sisu: Sistema de Seleção Unificada. Conforme as informações do Portal MEC, o Sisu foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas do ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase de seu processo seletivo (BRASIL. Portal do Ministério da Educação MEC, 2014).

Canoas; Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2008), em Pelotas; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2009), em Porto Alegre e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2013), em Santa Maria. Em Santa Maria, há o único curso de bacharelado em Dança, na UFSM (2013) e, o mais recente, um curso de Tecnologia (tecnólogo) em Dança, na Universidade de Caxias do Sul (UCS, 2014).

Ressalta-se ainda que o primeiro Curso de Graduação em Dança do RS foi criado na UNICRUZ, em Cruz Alta; iniciou suas atividades em 1998 e encerrou em 2009. Não chegou a ser extinto, tampouco ofertou vagas desde então. Conforme mencionei no preâmbulo livre, esse contexto me é bem conhecido, sendo que lecionei no Curso de Dança da UNICRUZ (2000-2008); no Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA (2009-2011) e, desde 2011, sou professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS.

Um dado a informar é que na época da primeira produção e coleta de dados desta pesquisa, de setembro de 2011 a janeiro de 2013, havia apenas quatro Cursos de Graduação em Dança no RS – todos na modalidade licenciatura (UFRGS, ULBRA, UFRGS e UFPel). Inicialmente, o recorte do estudo se restringiu a esses cursos. Mas, em 2014, o andamento da pesquisa fez com que buscasse mais dados, o que demandou minha aproximação, também, dos Cursos de Dança da UFSM (bacharelado e licenciatura) e do Curso de Tecnologia em Dança da UCS.

Outra questão foi que, de acordo aos meus primeiros critérios, os projetos de extensão e de pesquisa não seriam objeto de averiguação, uma vez que havia determinado que era justamente o processo de ensino e sua relação com a coreografia que estava em jogo. Porém, no decorrer da pesquisa, isso viria a se modificar.

### **1.2.1 O percurso pelos Cursos de Graduação do RS**

Logo após a defesa do projeto, para seguir as recomendações da banca, decidi que, além de entrevistas, faria uma observação nas aulas dos professores. O primeiro procedimento foi enviar um e-mail a todos os professores efetivos<sup>21</sup> dos

---

<sup>21</sup> Os professores substitutos, então, não entraram na amostragem.

Cursos de Graduação em Dança do RS, perguntando quais deles estavam trabalhando com coreografia ou processos de composição em dança nos seus procedimentos de ensino. Foram enviados e-mails para 16 professores – que eram os professores específicos da Dança, nos cursos. Eu já possuía essa lista de e-mails, pelo fato de ter sido uma das organizadoras e idealizadora do I e do II Encontro Estadual das Graduações em Dança do RS, nos anos de 2009 e 2011.

Expliquei aos professores, no referido e-mail, do que se tratava a pesquisa e averigui se eles estavam disponíveis em participar, sob as seguintes condições: 1) receber-me em uma de suas aulas, de modo que eu pudesse realizar observação; 2) participar de entrevista semiestruturada; 3) consentir que seus nomes fossem revelados. Como no procedimento com as entrevistas-piloto, não trabalharia ocultando os nomes dos sujeitos com uso de pseudônimos. Como já dito, trabalhei com a hipótese de que suas falas viriam carregadas dos seus respectivos procedimentos de pesquisas; bem como de questões de ensino e de criação em dança que permeiam suas vidas artísticas e/ou acadêmicas.

Recebi resposta de 14 deles, sendo que 10 se disponibilizaram a participar da pesquisa, uma vez que estavam trabalhando com procedimentos coreográficos na Graduação em Dança. Entre setembro de 2012 e janeiro de 2013 realizei viagens pelos 4 cursos existentes e uma significativa coleta de dados; denominei esse procedimento de “deslocamentos”. Assistia às aulas, fazia entrevistas e tomava nota dos acontecimentos no meu caderno de viagem.

Minha atitude como pesquisadora foi se delineando como uma *participante da aula*; mas, ao mesmo tempo permitia-me recuar, escrever e “desaparecer” – no sentido de gerar a menor interferência possível. Muitas vezes, foi solicitada minha opinião em relação à construção das coreografias. Isso se deu, especialmente, pelo fato de que a maioria das observações foram feitas ao final do semestre – momento de conclusão dos trabalhos coreográficos, sob o prenúncio de apresentações.

### **1.2.2 Dos deslocamentos**

Quando iniciei os deslocamentos para outras salas de aula, nas observações de aulas dos outros professores, a complexidade da pesquisa se fez: entrar no

universo alheio significa recuar do universo próprio. E isso foi muito bom. Penso na palavra recuo ou suspensão [suspender a ação, suspender o modo que se pensa; que eu faria; que eu resolveria etc.]. A sensação de entrar numa sala de aula e não ter que dar aula era incrível, de ver as coreografias se fazendo e não ter que resolver nada – ver os outros resolvendo – era, também, estimulante. Tratava-se de estar ali para ver. Ver as coreografias se fazendo. Ver o como, o engenho das regras. A tensão. O querer formar, latente. E a minha sensação de formar [a pesquisa] se imbricava no que podia perceber ali, nas salas de aula que visitava. Eu sentia que o meu modo de fazer pesquisa também comportava invenção. Sobre *formar*, Pareyson irá dizer que

Em síntese, formar significa por um lado fazer, executar, levar a termo, produzir, realizar e, por outro lado, encontrar o modo de fazer, inventar, descobrir, figurar, saber fazer; de tal maneira que invenção e produto caminham passo a passo, e só no operar encontrem as regras da realização, e a execução seja a aplicação da regra no próprio ato que é sua descoberta (PAREYSON, 1993, p. 60).

E, embora eu não estivesse formando nenhuma coreografia, era um texto sobre a coreografia que almejava fazer. Então, me punha *em processo de formar, ao ver os outros*. Entrava em estado de empatia, devido à familiaridade com aquele contexto. E minha ação corporal nas salas de aula também comportava uma coreografia. As pessoas que me recebiam também esperavam a bailarina, a professora de dança. E, ciente disso, queria estar *bem em cena*; na medida, diria. Como em qualquer ato de dança.

À medida que as visitas para as observações aconteciam, eu incrementava a minha *improvisação* e a minha *ação coreográfica* de pesquisadora. Eu chegava e o professor solicitava que eu me apresentasse aos alunos, que eu falasse um pouco da pesquisa e dissesse por que estava ali. Então eu falava, gesticulava; explanava alguns dados e procedimentos da pesquisa e dizia que era para eles ficarem à vontade com a minha presença.

Passei a fazer a aula junto com eles – e sempre deixava meu *caderno de viagens* ao fundo da sala (lugar no qual eu também me colocava como *aluna*). Eles pareciam à vontade com a minha presença ali; o que me deixava, de certa forma, livre para sair, anotar, voltar a fazer a aula – caso fosse necessário. E, quando eles começavam o trabalho de composição coreográfica e os ensaios, eu sentava e tomava notas. E, só voltaria a me manifestar, caso fosse solicitada – o que ocorreu

em diversas ocasiões. Sentia que os professores gostavam da interlocução gerada pelo fato de eu estar ali, pesquisando sobre coreografia. Também os alunos, que ganhavam ora uma nova colega, ora uma pessoa na plateia.

Como o meu trabalho nos deslocamentos implicava, também, a realização da entrevista, utilizei o roteiro de questões que já havia elaborado como base, para as entrevistas-piloto, de modo a guiar a conversa que teria com os professores. A cada saída a campo, havia um empenho de sintetizar os temas; agrupar os assuntos afins das falas, bem como das recorrências do que eu observava e anotava em meu *diário de bordo*.

O roteiro de perguntas se estruturou a partir destas curiosidades [obviamente não abordava os professores desse modo pragmático que apresento aqui]: 1) como é este contexto das graduações em Dança? [perfil dos acadêmicos, localização, tempo de existência de cada curso]; 2) quais os procedimentos metodológicos para dar origem a coreografias, como estudos de composições em dança? (sem que seja algo pensado para ser apresentado, por exemplo); 3) quais os procedimentos coreográficos que são criados para dar origem a coreografias como obra coreográfica? (visando apresentações públicas); 4) como fazem para apresentar as coreografias?; 5) o que esse conjunto de ações geradas pelas experiências coreográficas implicam no cômputo geral da formação de um graduando em dança? E foi essa ordem que norteou a construções dos capítulos da tese.

Foi então que as respostas dos professores às *curiosidades 4 e 5* (acima) deflagraram, em outubro de novembro de 2014 – no momento da escrita do último capítulo da tese –, nova busca de dados. Em suas respostas havia menção recorrente aos Projetos de Extensão, e eu não coletara dados sobre isso. Em minha intuição de pesquisadora, realizei os seguintes procedimentos: 1) busca da lista atualizada dos professores das Graduações em Dança do RS; 2) envio de e-mail para 41 professores para saber informações a respeito dos Projetos de Extensão; 3) busca de uma resposta pessoal dos professores em relação à tríade *criar, produzir e apresentar* na formação de um acadêmico de Dança.

Na segunda etapa de busca, recebi respostas, por e-mail, de 19 professores. Mas, os detalhes dessa história serão contados no item *1.2.4 Uma segunda busca de dados*, neste capítulo.

### 1.2.3 Os sujeitos de pesquisa

Apresentá-los-ei em ordem alfabética de seus primeiros nomes. Queria poder dimensionar a experiência e passar para as palavras que os momentos de convívio com eles ultrapassaram o dia em que estive em suas aulas, a observar-fazer. Bem como, suas falas gravadas, ao serem transcritas, extrapolaram aquele encontro denominado entrevista. Como é a primeira vez que trago a lista das pessoas que foram meus sujeitos de pesquisa, apresentarei seus nomes completos e colocarei em **negrito** a maneira pela qual serão referidas no decorrer da tese.

**Alexandra Dias**, professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPel, foi a primeira pessoa com a qual me encontrei para conversar; ainda do que considerava *entrevista-piloto*. Foi em setembro de 2011, no estúdio de dança em minha casa. Foi um momento de fala e de dança. E as respostas às perguntas foram gravadas durante alguns alongamentos e movimentos que impediram os nossos corpos de estagnar em imobilidades. A entrevista foi gravada em 6 arquivos mp3, no tempo total de 47min51seg. Alexandra é performer, bailarina. Possui graduação em Artes Cênicas (1999) e Mestrado em Artes Cênicas (2009), ambos pela UFRGS. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em performance e dança, atua principalmente no estudo do corpo e dos processos de criação<sup>22</sup>. Não realizei observação em nenhuma de suas aulas, pois, quando fui a Pelotas, Alexandra estava em licença-maternidade.

A entrevista que realizei com a professora da Licenciatura em Dança da ULBRA, Anette Lopes Lubisco (**Anette Lubisco**), foi realizada em novembro de 2012, na ocasião em que observei uma aula sua – numa das salas de aula prática do Curso de Dança da ULBRA, em Canoas. Gravada em 6 arquivos mp3, a entrevista durou 23min15seg. Naquele dia, eles se preparavam arduamente para a apresentação final da disciplina, no *Cri-Ação Dança*. Anette tem Graduação em História (1984); Especialização em Dança, ambos pela PUCRS; é Mestre em Educação pelo PPGEDU da ULBRA/Canoas. Trabalha com a formação de

---

<sup>22</sup> Texto informado por Alexandra Dias, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6634546415784744>>. Acesso em: 27 dez. 2014

professores de técnica da dança Jazz, direcionados ao ensino informal e formal com cursos realizados em Porto Alegre e na região metropolitana<sup>23</sup>.

**Cibele Sastre** também fez parte dos procedimentos piloto das entrevistas. A fala dela foi recolhida em gravação num encontro realizado em sua casa. Cibele deitou em uma cadeira tipo divã. E isso colaborou para que as reminiscências viessem à tona. Foi uma conversa longa, de 51min25seg, gravada em 7 arquivos mp3.

A observação da aula de Cibele foi feita na segunda fase da pesquisa de campo, em novembro de 2012. Na época, ela ainda era professora do Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA. Hoje, Cibele é professora do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, da UERGS. É graduada e mestre em Artes Cênicas pelo Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutoranda em educação no PPGEDU-UFRGS. Bailarina e coreógrafa, dirige o Grupo de Risco, grupo que pesquisa o *Sistema Laban* e a *Motif Writing* (escrita por motivos) como material de criação em dança. Atua como criadora intérprete independente e em colaborações diversas com o coletivo Artéria – artistas de dança em colaboração e o coletivo 209. É especialista em Laban Análise do Movimento (LMA) pelo *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies LIMS* – em Nova York, curso que realizou com bolsa do Ministério da Cultura, obtendo o título de CMA (*Certified Movement Analyst*). É também especialista em Consciência Corporal – Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP- PR)<sup>24</sup>.

O encontro com Eleonora Campos da Motta Santos (**Eleonora Santos**) foi em janeiro de 2013. Eleonora é professora da UFPel e a Universidade havia aderido à greve das universidades federais em 2012, assim, estavam com o segundo semestre em recuperação, na ocasião. Com ela, a entrevista foi realizada antes da aula, por questões operacionais; durou 28min23seg e foi gravada em 4 arquivos mp3.

Eleonora Santos é Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2009-2012).

---

<sup>23</sup> Texto informado por Anette Lubisco, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2037261777108742>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

<sup>24</sup> Texto informado por Cibele Sastre, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2568060312653649>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA (2008). Licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia (2007). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (1999). De agosto/2012 até abril/2013 atuou como vice-coordenadora do Colegiado do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel. Atuou junto à coordenação (2005-2008) do Projeto Poéticas da Diferença, uma atividade de extensão de caráter permanente, na Escola de Dança/UFBA. Coordena (2010-2013) os projetos de extensão Quilombo das Artes e Poéticas da Diferença, na UFPel. Foi professora da técnica de ballet clássico em escolas privadas de dança e em projetos sociais em Pelotas (RS), Porto Alegre (RS), Recife (PE), Salvador (BA) e na Escola de Dança da Fundação Cultural da Bahia (2008), função que desempenhou até ingressar na UFPel (agosto de 2010)<sup>25</sup>.

A primeira observação feita depois da Defesa do Projeto foi em uma aula de Flavia Pilla do Valle (**Flavia Valle**): Composição Coreográfica II<sup>26</sup> do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, em setembro de 2012. A entrevista com Flavia ocorreu logo em seguida à aula, na sala de aula prática; durou 12min76seg e foi gravada em 4 arquivos mp3. Flavia Valle é professora do Curso de Dança da UFRGS. Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Dança pela *New York University* e Especialista pelo *Laban/Bartenieff Institute*. Tem formação em dança contemporânea, moderna, ballet. Foi autora dos Referenciais Curriculares da Dança/Arte do Estado do Rio Grande do Sul. Em 2013, dois de seus livros foram selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola PNBE do Professor 2013. Desde 2012 coordena o PIBID/Dança da UFRGS/CAPES e, atualmente, desenvolve pesquisa na linha dos estudos culturais, financiada pelo CNPQ<sup>27</sup>.

A experiência com Heloísa Corrêa Gravina (**Heloísa Gravina**) fugiu um pouco do protocolo da pesquisa. A observação que fiz em sua aula foi uma vivência de manhã inteira, para conhecer o Museu Joaquim Felizardo, em Porto Alegre, junto com uma turma de seus alunos. Na época, Heloísa era professora da ULBRA e, naquele ano, 2012, eles faziam o *Cri-Ação Dança* com uma ocupação nas dependências do Museu. Na ocasião, recolhi uma breve fala sua, em que os alunos

---

<sup>25</sup> Texto informado por Eleonora Santos, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1781461287024939>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

<sup>26</sup> Esta disciplina passou a se chamar Estudos em composição coreográfica II, na reformulação curricular feita em 2012 e em vigor desde 2013/1.

<sup>27</sup> Texto informado por Flavia Valle, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5436932725167026>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

também contaram a respeito do processo. Essa gravação tem apenas 03min45seg. Mas, muitas anotações da aula observada foram feitas no meu *caderno de viagem* (caderno de notas). Fiquei de encontrá-la para realizar a entrevista, mas pouco tempo depois, ela prestou concurso para o Curso de Bacharelado em Dança da UFSM e foi embora de Porto Alegre.

Em dezembro de 2014 realizei uma vivência de dois dias nos Cursos de Dança da UFSM. Fiquei hospedada na casa de Heloísa e não gravei entrevista alguma, porém recolhi informações orais, anotei – e obtive materiais impressos de registro das produções dos cursos, para poder recorrer a outras informações. Depois disso, em dezembro de 2014, recebi e-mail com informações solicitadas a ela, por escrito. Heloísa é bailarina, coreógrafa, pesquisadora em dança e antropologia da performance, professora adjunta e coordenadora do Curso de Dança – Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria, onde também integra o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002), mestrado (2006) e doutorado (2010) em Antropologia Social pela mesma universidade, na linha de Antropologia da Performance. Atua principalmente nos seguintes temas: dança contemporânea, educação somática, antropologia, performance e capoeira Angola. Em 2002, fundou o grupo Purê de Batatas – dança, teatro e afins, com o qual desenvolve, desde 2006, o projeto de intervenções artísticas Pequenas Ações Terroristas: o Abraço. Também desde 2002 participa do coletivo Artéria – artistas de dança em colaboração. É professora colaboradora no curso de Especialização em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>28</sup>.

As vivências com Jair Felipe Umman (**Jair Felipe**) e com Maria Lúcia Brunelli (**Lúcia Brunelli**) seguiram a ordem de eu observar/fazer a aula e de realizar a entrevista, logo após a aula. A entrevista com Jair durou 15min56seg; foi gravada em 4 arquivos mp3. A entrevista com Lúcia foi gravada em um arquivo único e durou 11min36seg.

As *danças populares* dos Cursos de Licenciatura em Dança da UFRGS e da ULBRA estavam em pleno furor de composição quando fiz as respectivas visitas e as entrevistas. E o calor do mês de novembro de 2012 se mesclou às últimas

---

<sup>28</sup> Texto informado por Heloísa Gravina, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8914552643538049>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

decisões dos processos coreográficos, os quais logo ganhariam a apreciação de públicos, com as apresentações de final de semestre.

Em seu currículo na Plataforma Lattes, Lúcia Brunelli informa que possui Mestrado em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2009); Especialização em Dança pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/RS (2004); Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1980). Atualmente é professora titular da Universidade Luterana do Brasil e coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança; docente do curso de Especialização em dança da PUC/RS; Coreógrafa de grupos e eventos em dança, coreógrafa do grupo de danças do CTG Aldeia dos Anjos, do grupo Bailado Gaúcho-Folclore, Arte e Dança, produtora de espetáculos cênicos. Integra a Comissão do prêmio Açorianos de Dança, da Prefeitura de Porto Alegre. Tem experiência na área de Artes e docência, com ênfase em coreografia, produção e gestão, atuando principalmente no seguinte tema: folclore, cultura popular e tradicional<sup>29</sup>.

Jair Felipe, em seu texto informado na Plataforma Lattes, se apresenta como professor assistente nos cursos de Educação Física e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestre em Educação, Professor de Educação Física, Especialista em Psicologia Transpessoal. Atua nas áreas de dança, cultura popular e ensino superior. Diretor e coreógrafo do Grupo Paralelo 30 – Folclore e Cultura Popular, que, desde 2004 se dedica ao estudo, montagem e apresentação de quadros artísticos sob o tema: manifestações da cultura popular brasileira<sup>30</sup>.

Em minha ida a Pelotas, em janeiro de 2013, também tive a oportunidade de encontrar Maria Fonseca Falkembach (**Maria Falkembach**). Fiz a aula junto com ela e os alunos e realizei a entrevista, que durou 35min71seg. Em seu currículo na Plataforma Lattes, Maria informa que está com o doutorado em andamento no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que possui mestrado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2005), graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio

---

<sup>29</sup> Texto informado por Lúcia Brunelli, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5089769655311313>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

<sup>30</sup> Texto informado por Jair Felipe Umann, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9696262153304396>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

Grande do Sul (1995). Também que é professora do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas; e professora convidada da *Escuel de Danza da Universidad Nacional de Costa Rica* desde 2007. Maria foi professora substituta do Curso de Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de interpretação teatral, por dois anos (2006-2007). Foi fundadora e integrante do grupo Depósito de Teatro até 2007, grupo com o qual montou e atuou em nove espetáculos. É coordenadora do Programa de Extensão Núcleo de Dança-Teatro e coreógrafa-diretora do grupo Tatá e tem experiência na área de Artes, com ênfase em estudo do corpo e do movimento cênicos e dramaturgia do corpo e na área de Educação, com ênfase em pedagogia da dança, educação estética e formação do professor-artista<sup>31</sup>.

Com Sílvia da Silva Lopes (**Sílvia Lopes**), professora do Curso de Dança da UERGS, foi outra intensa experiência de observar a finalização de uma coreografia. Nas anotações de meu *caderno de viagem* está a riqueza do momento caótico de finalização de uma composição em dança, na qual a professora conduzia, mas os alunos se empenhavam de forma colaborativa em igual proporção. Fui a Montenegro de ônibus e voltei de carona com Sílvia; arrependo-me de não ter gravado parte de nossa conversa, no carro. Para realizar a entrevista, fiquei de encontrá-la depois – o que nunca pôde ocorrer. Porém, na segunda etapa de consulta a professores dos Cursos de Graduação em Dança do RS, Sílvia participou de entrevista escrita por e-mail, na qual revelou aspectos do trabalho de composição coreográfica e coreografia no Curso de Dança da UERGS.

A professora Sílvia Lopes é graduada em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista-Instituto Porto Alegre (1991), é especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida (RJ-2004) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009); sempre realizou suas pesquisas na área da Dança. Atualmente é professora assistente e coordenadora do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e bailarina intérprete colaboradora da Cia de Dança Troupe Xipô de Montenegro. Em sua experiência na área da Dança, atua nos seguintes temas: dança, ensino da dança em espaços formais e não-formais, ensino de dança na

---

<sup>31</sup> Texto informado por Maria Falkembach, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3998116807262286>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

educação infantil, metodologias de ensino, estágios, ballet clássico, dança moderna, dança contemporânea, dança-teatro e composição coreográfica<sup>32</sup>.

Todas as entrevistas gravadas foram transcritas e se transformaram em textos de consulta. Foram alguns anos de convívio com esses dados; diria, com esses sujeitos. Juntamente com as anotações de meu diário de campo. Os sujeitos/professores serão mencionados como autores nesta tese. As citações de suas falas, no texto, aparecerão no texto em letra Arial 11, espaço simples, sem recuo; no meio dos parágrafos, estarão sendo citados como os demais autores. E, nas referências, os professores serão mencionados no sistema: SOBRENOME, Nome. *Tipo de colaboração na tese*. Cidade, ano.

Depois de eu ter feito todas as transcrições, realizei mais uma observação, numa aula da professora Maria Luisa Oliveira da Cunha (**Malu Oliveira**), professora da Licenciatura em Dança da UFRGS, a qual não havia participado na primeira etapa de observações. Foi no segundo semestre de 2013, em uma disciplina de *Estágio de Docência em Educação Infantil II*.

O que me levou a observar essa aula foi por eu ter ficado sabendo, pelos meus alunos, que Malu estava desenvolvendo um processo de criação coreográfica, naquela disciplina, a partir de uma história oral, que ela havia escutado numa entrevista com Paixão Côrtes (história que contarei no terceiro capítulo da tese). Solicitei a ela autorização para assistir a uma aula. Na aula que presenciei, pude ver o momento de finalização do processo de criação. Depois da aula obtive dados a partir de informações orais concedidas pela professora, mas não gravei; tomei nota em meu diário de viagem. Depois, Malu viria a participar de uma entrevista objetiva, por e-mail, sobre os Projetos de Extensão.

A professora Malu Oliveira tem Graduação em Educação Física (1997), Especialização em Psicologia do Exercício (1999) e Mestrado em Ciências do Movimento Humano (2009) todos pela UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ela possui segundo Mestrado em Ciências aplicadas à Atividade Física e ao Esporte pela Universidad de Cordoba/ES (2005), revalidado pela Universidade Gama Filho/UGF. É doutoranda no programa de Ciências do Movimento Humano

---

<sup>32</sup> Texto informado por Sílvia Lopes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8814824835447110>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul e realiza pesquisas em história da dança no Rio Grande do Sul. Coordena desde março de 2007 o projeto de Extensão TCHÊ/UFRGS Grupo de Danças Tradicionais Gaúchas da UFRGS. É credenciada pelo MTG – Movimento Tradicionalista Gaúcho, como Professora de Danças Tradicionais Gaúchas e Danças Gaúchas de Salão<sup>33</sup>.

As minhas experiências docentes também permeiam o texto da tese, dessa maneira, incluirei algumas informações a meu respeito neste subcapítulo. Sou graduada em Dança (Bacharelado e Licenciatura – PUCPR / Fundação Teatro Guaíra, 1990). Atuei como professora em uma escola que criei em São Luiz Gonzaga, RS (1992-2000); nesse tempo, sempre continuei a me aperfeiçoar como bailarina e como coreógrafa. Em 1998 compus meu primeiro solo; nos anos seguintes (1999-2001) acirraria o trabalho de composição e interpretação de minhas próprias coreografias e as levaria para festivais competitivos de dança, entre eles o Festival de Dança de Joinville, no qual ganhei o prêmio de melhor bailarina (2001).

Em 2000, pela visibilidade que os festivais de dança estavam dando ao meu trabalho, recebi convite para iniciar a docências no Curso de Dança da UNICRUZ, onde permaneceria até 2008. Em 2002, como Projeto de Extensão da UNICRUZ, criei o *Mimese Cia de dança-coisa*, o qual se tornou independente em 2004. No *Mimese*, os exercícios como coreógrafa, as questões a respeito de coreografia e os problemas de composição eram compartilhados com outros artistas, os quais eram professores, acadêmicos e egressos do Curso de Dança da UNICRUZ. Entre os anos de 2001 e 2003 cursei a Especialização em Linguagem e Comunicação (UNICRUZ). Depois, entre 2004 e 2006, o Mestrado em Artes Visuais (UFRGS).

O trabalho como bailarina e coreógrafa começou a ganhar visibilidade no RS e, depois, em outros Estados, por causa de dois prêmios recebidos via edital: Prêmio FUNARTE Klauss Vianna de Dança, 2006; Caravana FUNARTE de Circulação Nacional, 2007. De 2009 a 2011 dei aulas no Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA; em 2010 realizei concurso para ser professora do Curso de Dança da UFRGS, fui aprovada e assumi em 2011. Atualmente trabalho em colaboração com os artistas do *Coletivo de Dança da Sala 209*, em Porto Alegre.

---

<sup>33</sup> Texto informado por Malu Oliveira, disponível em:

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4162118H4>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

#### 1.2.4 Uma segunda busca de dados

No momento da escrita do último capítulo da tese, em novembro de 2014, necessitei de informações a respeito da coreografia nos Projetos de Extensão. Então, recorri novamente aos professores dos Cursos de Graduação em Dança do RS. Busquei a lista de e-mails atualizada dos professores dos cursos em cada instituição. Dessa vez, foram 41 professores: 5 da UERGS; 10 da UFRGS; 12 da UFPel; 10 da UFSM e 4 da ULBRA.

Houve um aumento significativo no número de professores. Isso ocorreu devido à abertura de novas vagas para concursados nas universidades Federais e, também, na universidade Estadual – a qual, na época da primeira etapa de busca de dados, contava apenas com uma professora titular (a professora Silvia Lopes). Os outros professores haviam sido demitidos, por conta de irregularidade da UERGS e convênio com a FUNDARTE de Montenegro, que sedia os Cursos de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais da UERGS. Isso teve como consequência a abertura de novos concursos para suprir as vagas. Outro motivo do aumento de número de professores foi a criação de dois novos cursos, o bacharelado e a licenciatura em Dança, ambos na UFSM.

A consulta foi feita por e-mail e buscaram-se dados a respeito da *coreografia nos Projetos de Extensão* – pois os Projetos de Extensão foram mencionados recorrentemente nas falas dos professores. Dessa maneira, foi inerente realizar um levantamento desse quesito. O questionário enviado por e-mail foi organizado em duas questões. A primeira era para saber se o professor participava de algum projeto de Extensão cujo objetivo era *criar-produzir-apresentar* coreografias. Em caso afirmativo, a questão se desdobrava, pois o professor deveria informar qual era sua forma de participação no projeto e dizer se existia preocupação ou discussão a respeito de procedimentos coreográficos no projeto; caso houvesse, comentaria a respeito.

A segunda questão foi construída desta maneira: *nos processos de Ensino e Extensão, quais considerações você faria a respeito do conjunto 'criar, produzir, apresentar' na formação de um acadêmico de Dança? Caso ache necessário*

*especificar sua resposta, direcionando a modalidades Licenciatura ou Bacharelado, fique à vontade.*

Dos 41 e-mails enviados, recebi resposta de 19 professores, dentre os quais, 16 trabalham com Projetos de Extensão que tem por objetivo *criar, produzir e apresentar* coreografias. Participaram desta segunda entrevista os seguintes professores: Juliana Vicari e Andrea Bittencourt (ULBRA); Sílvia Lopes (UERGS); Aline Nogueira Haas, Rubiane Falkemberg Zancan, Carla Vendramin, Maria Luiza Oliveira, Izabela Gaviolli, Jair Felipe Umann e Claudia Daronch (UFRGS); Eleonora Santos, Carmen Anita Hoffmann, Maria Falkembach e Thiago Amorim (UFPeI); Mara Rubia Antunes, Gustavo Duarte, Carlise Scalmato, Silvia Wolf e Heloísa Gravina (UFSM).

Para o curso de tecnologia em Dança da UCS, optei por não enviar o questionário, em face de eles terem iniciado as atividades no segundo semestre de 2014. Porém, realizei entrevista com Sigrid Nora, coordenadora do curso, por telefone (conversa que foi gravada e transcrita) para perguntar *qual o status da coreografia no Curso de Graduação Tecnológica da UCS*. Os dados produzidos por essa investida final servem, principalmente, de embasamento para a escrita do último capítulo da tese.

Assumi o risco de buscar novos dados ao final da pesquisa, mas, afirmo que foi muito significativo para a tese ter a lista atualizada de professores dos cursos, bem como ter uma noção da dimensão dos trabalhos coreográficos desenvolvidos nos Projetos de Extensão. Em complemento a isso, quis buscar de uma maneira muito direta a opinião dos professores – que se dispuseram a me responder aos e-mails – quais considerações eles fariam a respeito do conjunto criar, produzir e apresentar coreografias na formação de um acadêmico de Dança.

Já havia percebido *a importância* dessa tríade, mas prefiro não tomar o assunto nesse sentido. Mais do que tudo, busquei uma interlocução; quis ter acesso a palavras que fizessem comentários específicos dos aspectos de criação, produção e apresentação de quem está trabalhando com isso todos os dias, no contexto da pesquisa. O momento de escrita é muito solitário e posso dizer que, ter trocado esses e-mails ao final do processo de composição do texto, foi, novamente, uma oportunidade de estabelecer trocas e alimentar a inspiração.

Na verdade, apenas atendi a uma demanda do que a pesquisa necessitava; criei novas regras e continuei o processo de formar. Apostei infinitamente que isso era uma intuição muito parecida com aquelas que me acometem ao finalizar uma coreografia – quando consigo, por fim, concluir. Mas, depois que danço, sempre percebo que poderia ter feito de outra maneira [ou, melhor].

Pareyson dirá: “Há casos em que o artista participa de tal modo no próprio tema que aborda, que se pode dizer que o determinou com base no conteúdo e este se lhe impôs por sua própria espiritualidade” (PAREYSON, 1993, p. 38). Não estou aqui na condição de artista e, sim, como pesquisadora. Mas, as formas de agir se imbricam nos processos de composição – de texto e de coreografia. E, sim, pelo tema que escolhi abordar na pesquisa – a coreografia – e por ser também professora no contexto em que observo, a forma de pesquisa, assim como o texto, adquirem contornos de processos artísticos e de procedimentos pedagógicos.

## 2 O CONTEXTO DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA NO RS

Há coisas específicas que se constituem em determinados lugares; fenômenos que eclodem, pensamentos que se formam, a partir da conjunção de um grupo de pessoas. Trata-se de acontecimentos que nos fogem a maiores explicações. O fato de o Rio Grande do Sul ter sete cursos de Graduação em Dança, sendo cinco cursos de licenciaturas, um curso de bacharelado e um curso de tecnólogo, leva a pensar nisso como a *constituição de um lugar a mais* para a dança, no funcionamento dessa arte em nosso Estado. É um fato singular: o Estado do Brasil que mais possui cursos do gênero. Algo está acontecendo ali; um movimento. Talvez ainda seja cedo para compreender o fenômeno. O fato é que, para além do que o número de cursos [sete] indica, esse lugar comporta a pluralidade, em aspectos igualmente plurais.

Este capítulo tem a intenção de fazer uma *apresentação* do contexto dos cursos que foram visitados nesta pesquisa; é como um ritual, daqueles que costumo realizar no primeiro dia de aula. [como são e de onde vêm essas pessoas que nos processos seletivos para ingressar na universidade (como aluno ou professor) compõem os referidos cursos?]. Absolutamente, essa apresentação não tem a intenção de catalogar ou etiquetar as pessoas, a partir de gêneros distintos de dança e de suas diferenças. Quaisquer que sejam, entende-se essas diferenças como elemento operativo, no sentido que é a partir delas que as maneiras de existir estão se delineando.

Após essa apresentação do contexto, trabalharei com a premissa de que a *coreografia* seria, em um primeiro momento, *um mecanismo de incitar o convívio com a pluralidade. Um campo de forças diversas no qual as identidades entrariam em pequenos colapsos, o que determinaria uma mobilidade das identidades*. Então, observaremos o fato de que identidades fixas se impõem em um contexto plural. Para esta discussão, mencionarei alguns artistas que realizaram uma abertura, no que diz respeito ao trabalho com corpos que tenham referências diversas em dança, quando estão agrupados em uma mesma sala de aula ou contexto. Autores como Klauss Vianna, Sally Banes e Laurence Louppe serão fontes de informação para esse assunto. Também buscarei suporte teórico e inspiração nas reflexões de Stuart Hall, sobre identidades culturais; nesse sentido, como complemento, algumas ideias de Néstor García Canclini também permearão a discussão.

Também trarei relatos de minhas docências para comentar as discussões. Quando instigo os alunos para se apresentarem, ao começar um processo em alguma disciplina, para além de querer saber de onde esse aluno vem e o que ele fez ou faz de sua vida e de suas danças, é a maneira pela qual ele constrói sua fala que interessa *ver* – e aqui lembro o conceito de Lepecki (2009), de a palavra ser *um ato coreográfico e topográfico*. Ao organizar as palavras para *se apresentar*, o aluno protagoniza sua *figura em cena*. Nos improvisos de uma fala assim há algo de coreográfico [escapam-lhe muitos gestos] – daquelas *coreografias semiestruturadas*, das quais se lança mão de movimentos que já temos familiaridade e domínio, para mesclarmos às contingências do que aquela situação nos solicita.

Nas entrevistas feitas aos sujeitos de pesquisa, a primeira questão que lhes colocava era muito simples; uma provocação introdutória: *há quanto tempo você trabalha na Graduação em Dança? Você lembra como foi sua primeira aula?* Na verdade, essa pergunta era para deixar a pessoa à vontade para falar, mas, essa simples indagação provocava nos professores toda uma organização de suas histórias de dança e de vida. Talvez porque, para dar aulas, nós passamos a nos relacionar com nossas referências de aprendizado. Então, entendi que essa era uma pergunta que movimentava uma *apresentação* da pessoa com a qual eu iria conversar – e que era importante estar ali, logo no início. Sim, porque as entrevistas se constituíram em momentos de encontro, conversas, trocas de ideias sobre a construção do conhecimento em dança e sobre coreografia. Poderia dizer que essa primeira questão teve um efeito narrativo autobiográfico intenso.

Em seguida, perguntava quais disciplinas a pessoa havia ministrado no curso; para essa questão, as respostas foram mais objetivas. Na terceira provocação, procurava buscar indicativos para saber dos alunos. Queria que eles falassem um pouco de como percebiam os seus alunos; de onde vinham, quais eram as referências de dança que traziam – e como isso podia ser evidenciado. E foram as respostas a essa terceira questão que inspiraram a construção deste capítulo. Alexandra Dias (2011) nos apresenta as primeiras pistas:

[...] é um público totalmente diversificado. Então tem gente que dança balé desde criança, balé clássico, tem gente que está trabalhando com jazz, tem gente que dança em grupos da cidade; trabalha com dança contemporânea e tal, tem gente de CTG, tem gente da dança do ventre, tem gente da dança de rua, tem gente... que mais? E tem aquelas pessoas que não sabem o que estão fazendo ali. Tem gente que quer emagrecer; que gostaria de fazer educação física; que sempre gostou de dançar e os pais nunca deixaram. E tem gente que

'ah, cheguei num momento da minha vida que eu decidi fazer algum curso de graduação' e cai na dança. Então, dentro disso, dentro dessas inúmeras possibilidades que estão nos aparecendo por lá, acontecem coisas maravilhosas, das pessoas se superarem e aparecerem brilhos onde tu não esperavas. E também o oposto: de onde tu achas que vai ter um impulso, a coisa esmaece. Então, isso está sendo um aprendizado (DIAS, 2011).

Eleonora Campos da Motta Santos (2013) nos conta que,

[...] tem o grupo de alunos que é da cidade, e tem muitos alunos que são de fora devido ao Sisu, que vêm pra isso. Os alunos da cidade, muitos deles, trabalham durante o dia, em algum turno, e muitas vezes optam pela dança por ele ser um curso noturno, mas ao mesmo tempo trabalham em outras coisas, em outras atividades não relacionadas com a dança, como uma demanda pra se sustentar. Em compensação, poucos são aqueles que a gente sabe que são do universo já da dança e que enxergaram no curso aquela oportunidade que sempre quiseram pra uma formação superior e que então optam por estar. Aqueles [*da dança*] que conseguem entrar fazem o curso muito lento, porque esse horário do final da tarde / início da noite é um horário onde eles estão bastante ocupados com as tarefas da dança, do mercado de trabalho da dança vamos dizer assim, do mercado de trabalho tradicional da dança (SANTOS, 2013).

Nas Graduações em Dança, os alunos trazem referências diversas de dança; isso cria uma pluralidade operante, uma profusão de concepções distintas de modos de se fazer danças, modos de preparar um corpo e de fazer coreografias. Lúcia Brunelli (2012) nos oferece o seguinte relato, para continuarmos a delinear uma ideia dessa pluralidade:

Nós temos uma infinidade de pessoas e de grupos diferentes trabalhando aqui, desde o *street dance* até, enfim, gente do candomblé, gente de religião evangélica que faz dança nas igrejas, pessoas que dizem: 'não posso fazer tal movimento porque a religião não permite; eu não posso dançar ou estudar a cultura africana no Brasil porque minha religião não permite', assim como a gente tem o bailarino clássico que se nega a fazer qualquer coisa corporal diferente da técnica da dança clássica. Então isso é uma coisa muito interessante, é um universo que vai se constituindo; é uma amálgama, assim, que a gente vai vendo, desses alunos que vão chegando, se misturando uns com os outros, e os professores também vão transformando a sua visão, relacionados a isso (BRUNELLI, 2012).

A professora Anette Lubisco (2012) reconhece que essa pluralidade, por vezes, lhe gera angústia. Em sua fala, aborda que esse assunto foi motivo de estudo de seu mestrado:

Em meu trabalho de mestrado, trabalhei sobre a racionalidade, das diferentes racionalidades, o que elas provocam socialmente e culturalmente; tem a ver com o que está acontecendo hoje, uma gradiente de tipos de alunos [...]. Não é mais aquele aluno como era antigamente que vinha focado, sabendo que as habilidades eram *tais*. [...] Então, é uma gradiente de aluno que vem por 'n' motivos, e por isso que eles vão abandonando [...] E aí

aquele que vem com aquela competência já, segue o trabalho – e são bem poucos (LUBISCO, 2012).

As diversas fontes de referência dos alunos que buscam uma graduação em Dança, bem como suas motivações para ingressar no curso, são aspectos ponderados de maneira recorrente nas falas dos professores entrevistados. Anette Lubisco, além disso, menciona acima sobre a evasão dos alunos.

Em minhas experiências como docente, observo essas variáveis: 1) há pessoas que procuram a graduação em Dança para buscar suporte à sua prática artística e/ou pedagógica; 2) há uma parcela que vem porque simplesmente se interessa em aprender vários gêneros de dança; 3) existem alunos que entram no curso para fazer aula, porque sempre quiseram dançar e nunca tiveram oportunidade – e querem trabalhar o corpo, sem foco artístico [percebo, nos últimos dois anos, que essa parcela recuou]. E aí entra toda uma questão e preocupação: a maioria dos cursos no RS tem sua habilitação em licenciatura, conforme já mencionado. Quer dizer, em algum momento, esses alunos estarão atuando em estágios, nas escolas. A experiência artística em dança é e será necessária, para compreender essa experiência em si. Isso será imprescindível ao aluno, de modo que ele possa vir a pensar no *seu* ato de lecionar. Maria Falkembach (2013) pondera o assunto no seguinte sentido:

[...] o que acontece com essas pessoas, que entram sem nunca ter participado desse mundo artístico ou dessa perspectiva artística, é que tem um momento que entra em crise; alguns não aguentam a crise e alguns ultrapassam [...] é muito mais numa perspectiva de entender, de sentir e de se dar conta do que significa a dança, do que se tornar um exímio bailarino (FALKEMBACH, 2013).

Anete Lubisco ainda enfatiza que a continuidade de suas pesquisas partirá da curiosidade de entender como grande parte dos alunos não se relaciona com eventos culturais da cidade. Então, cita o Porto Alegre em Cena<sup>34</sup>, “[...] existe um abismo, às vezes, entre os eventos culturais [*e eles*] que essa *galera gradiente* nem

---

<sup>34</sup> Festival Internacional de Artes Cênicas que acontece em Porto Alegre; já está em sua 21ª edição. Grandes artistas da cena internacional já estiveram no Porto Alegre em Cena, tais como Pina Bausch (em 2006) - em 2011, a companhia retorna a Porto Alegre para a apresentação de mais um espetáculo; Bob Wilson (em três ocasiões, inclusive em atuação solo, em 2011) e Ariane Mnouchkine (em duas ocasiões, 2007 e 2011), com o Théâtre du Soleil (PORTO ALEGRE EM CENA – FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS, 2015).

compreende. E é isso que eu quero entender, a falta de alfabetização cultural eu diria, já nem é de dança, é cultural” (LUBISCO, 2012).

Sobre a pluralidade das referências de dança nas Graduações em Dança do RS, não somente os alunos são oriundos de fontes múltiplas de formação em dança, mas, também, os professores – conforme já foram referidos no primeiro capítulo. Então, podemos inferir que as fontes de referência cultural são, também, diversas. Aos poucos, essas referências começam a encontrar maneiras de dançar juntas – com sua dose de conforto e desconforto; então, as coreografias se fazem, nesses estranhamentos e ajustes, entre um e outro. A referência cultural do aluno, na maioria das vezes, está restrita à sua escola de dança. E, quando o aluno não tem referência de dança, raramente ele já teve contato com *a cena das artes cênicas*, dança e teatro, na cidade.

No Rio Grande do Sul existem escolas de dança que desenvolvem distintos gêneros de dança – e isso é um dado empírico que conheço devido aos meus trânsitos e trabalhos pela capital e pelo interior do Estado. Os acadêmicos dos cursos, em grande medida, são oriundos dessas escolas. Em Porto Alegre, além de escolas de dança que ofertam o ensino de gêneros diversos, temos alguns espaços que disponibilizam oficinas e workshops de criação em dança, de vertentes da educação somática, de contato improvisação. Também temos os artistas que trabalham com essas práticas<sup>35</sup>, os quais ministram aulas para difundir seus conhecimentos. Então, o acadêmico de dança da UFRGS, por exemplo, espelha essa organização da Cidade<sup>36</sup>.

Minha hipótese é de que esse ecletismo faça parte de um funcionamento de Porto Alegre. Por exemplo, essa segmentação de gêneros de dança aparece em alguns eventos e instituições que são legitimadores: o Prêmio Açorianos de Dança (promovido pelo Centro Municipal de Dança, setor ligado à Secretaria Municipal da Cultura), que concede distinções às produções e aos artistas que se destacaram no ano. Recentemente, o prêmio foi reformulado e nominou essa diversidade; há o que

---

<sup>35</sup> O Coletivo de Dança da Sala 209; o Centro Meme; mais recentemente, a reativação da Casa Cultural Tony Petzhold promove formações livres e encontros diversos entre artistas e estudantes de vertentes contemporâneas de dança. Também o Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre investe numa formação mista, sem excluir as linhagens, buscando ofertar uma visão abrangente de dança, para um início de formação do aluno.

<sup>36</sup> Essa organização é referida ao contexto estudado, porém, compreende-se que a pluralidade de gêneros de dança e as práticas diversas que se circunscrevem na sociedade nesse sentido, não estão restritas à delimitação geográfica do contexto desta pesquisa.

se pode considerar o Prêmio Principal – no qual pode estar danças de qualquer gênero, mas, também há os destaques por gêneros<sup>37</sup>. Essa separação funciona de várias maneiras: 1) dá visibilidade à diferença; 2) sublinha uma segmentação; 3) valoriza determinadas comunidades em seus esforços de trabalho; 4) funciona como uma força conservadora no campo da dança de Porto Alegre e região, no sentido da identidade de cada gênero de dança; 5) hierarquiza os gêneros. Isso tudo é muito visível, também, nas produções coreográficas dos cursos de Graduação em Dança do RS.

Percebo que há, subliminarmente, um *discurso da diversidade* que permeia nossos funcionamentos: nos cursos, pelas organizações de seus currículos, e na cidade de Porto Alegre, no sentido da diversidade de gêneros que aparece nominada em mostras e prêmios. Outro fato para o qual chamo a atenção é a maneira como foram construídas as falas de divulgação do espetáculo do Projeto Piloto da Companhia Municipal de Dança de Porto Alegre (que estreou em 30 de novembro de 2014). De acordo com Luiza Piffero, em reportagem do Jornal Zero Hora, o elenco foi composto de maneira eclética, com “[...] bailarinos formados em balé, sapateado americano, jazz e danças de rua e salão”. Ressalta ainda que “[...] dar coerência ao conjunto foi um dos principais desafios dos coreógrafos convidados Eva Schul e Fernando Campani” (PIFFERO, 2014, p. 4).

Essa fala recorrente do ecletismo também permeia os habitantes (professores e alunos) dos Cursos de Graduação em Dança do RS. E isso não é ruim e nem é bom; apenas é; está aqui, em pleno vigor e funcionamento.

Os professores, por sua vez, têm vivências culturais e artísticas que contam com muitos anos de experiência. Os alunos, muitas vezes, não se relacionam com a produção artística da cidade – conforme ressaltou Anette Lubisco anteriormente. Diria, porque não adquiriram o hábito. Pude perceber isso em diversas situações, quando levo à sala de aula informações de espetáculos, artistas e oficinas – e de como tais referências parecem distante da maioria dos alunos. Mesmo aqueles que já têm experiência em dança parecem vir com as informações restritas do *universo* no qual faziam ou fazem suas aulas semanais, fora da universidade. Mas, há

---

<sup>37</sup> Há destaque para o ballet clássico, para o jazz, para o sapateado, para as danças folclóricas/étnicas; danças urbanas, danças de salão, dança do ventre, flamenco, dança contemporânea e novas mídias em dança. Para cada destaque, há um grupo de 3 ou 4 jurados especializados na área. Para o prêmio principal, há um grupo de jurados maior, em torno de 7 pessoas.

provocações e construções que podem ser feitas, a partir dessas *faltas*. Em termos de referências, a defasagem não é necessariamente uma falta, é algo a ser completado, construído; um lugar do qual se pode *partir para outros lugares*.

Como professora, em diversas disciplinas proponho para assistirmos juntos a espetáculos, ou de participarmos de palestras e eventos formativos em dança, de modo a enriquecer experiências e debates. Isso gera discussão posterior em sala de aula, por exemplo: 1) sobre as coreografias vistas: como eram os bailarinos, de que maneira ocupavam o espaço; quais as considerações que podem ser feitas sobre as variações de tempo dos movimentos; da duração do espetáculo; trilha sonora, figurinos etc.; 2) sobre o que demanda a realização de determinado evento ou do espetáculo – aí entra assuntos relacionados a respeito de políticas culturais e captação de recursos financeiros, formação de público etc. Certa vez, na disciplina de Produção Cênica, ao abordar o fator *público(s)*, as alunas [era uma turma em que não havia rapazes] reclamavam que não havia público para a dança. Então, lhes perguntei: *a que espécie de espetáculo vocês estão se referindo? E vocês, como vocês se comportam como público? Costumam ir a espetáculos? Costumam assistir à produção de dança da cidade? Assistem a alguma peça de teatro, concerto; vão a exposições de arte?* A problematização desses aspectos gerou assuntos para além da obra coreográfica que havíamos assistido, no sentido de *nos* vermos como parte desse público que mencionamos.

No livro *Dance Composition*, Jacqueline M. Smith-Autard (2010) comenta que compor danças, performar danças e apreciar danças, essa abordagem de três aspectos,

[...] se tornou o princípio organizacional central da educação em dança hoje. Há um balanço entre criar, praticar e ver danças e um desejo de que os pupilos venham a apreciar danças como obras de arte, suas próprias e aquelas produzidas profissionalmente nos circuitos de teatro ou de performance (SMITH-AUTARD, 2010, p. 4)<sup>38</sup>.

Então, independente de o aluno ter muito ou pouca referência em dança, uma saída para assistirmos às produções coreográficas feitas fora de nossa sala de aula trabalha no sentido de gerar interesse e discussões sobre apreciação e produção – o que reverberará quando fizerem os exercícios de apreciação dos próprios

---

<sup>38</sup> Tradução minha.

trabalhos. E, nessas situações, é possível disparar muitos assuntos relacionados aos *conteúdos* da dança, tantos dos pressupostos formais da coreografia, quanto daquilo que é necessário fazer para levá-la a existir aos públicos. Percebo que isso tem sido um modo de gerar mais interesse e envolvimento do aluno com o curso. Eleonora Santos, ao abordar questões relativas ao interesse do aluno, traz suas impressões da seguinte maneira:

[...] eu sinto um pouco de falta do interesse específico dos alunos com a dança. Então eu acho que esses alunos que já são do mercado de trabalho talvez, na minha hipótese, apresentem esse interesse mais evidente; esse envolvimento maior com o curso, já que já são do *metiê* e têm interesse em qualificar o seu trabalho (SANTOS, 2013).

Mas, Eleonora expande sua perspectiva dizendo que há casos de “[...] alunos que nunca fizeram dança e que se apaixonaram pela dança, ao serem alunos do curso” (SANTOS, 2013). Ela se refere a uma aluna que aproveitou esse tempo de sua formação superior e, a partir das experiências e vivências artísticas que teve no curso, passou a atuar artisticamente e se tornou professora. Ela ainda pondera que é cedo para se falar em resultados, sendo que, na época da entrevista realizada, a UFPel havia formado apenas uma turma.

Essas primeiras abordagens, colocadas pelas falas dos sujeitos de pesquisa e pelo modo pelo qual as organizei no texto, tocam em dois pontos importantes a serem problematizados: a diversidade de entendimentos de dança vigentes em uma mesma sala de aula e as construções de conhecimento possíveis de se fazer, a partir dessa diversidade.

Considero complexa essa discussão e dou entrada à voz de Cibele Sastre para dar continuidade à averiguação. Quando perguntei a ela sobre suas percepções a respeito de seus alunos, de onde vinham etc., ela respondeu “[...] engraçado, eu não tenho uma preocupação grande com *de onde vêm as pessoas*, tanto geograficamente quanto na sua formação, sabe?” (SASTRE, 2011). Em seguida, ponderou que a forma de abordagem do movimento com a qual ela se relaciona, respaldada pelos estudos do material de Rudolf Von Laban (1879-1958), numa certa medida ajuda na maneira como procede:

[...] eu acabo usando essa abordagem para qualquer outro conteúdo também, que é entender ou a mecânica do movimento ou um padrão de qualidade expressiva do movimento. E isso não é parte da nossa formação informal, que é de onde vem a maioria

das pessoas que chegam até nós [...]. Não é nada que a gente tenha hábito de estudar numa escola de balé, numa escola qualquer de dança, de qualquer tipo de dança. Acho que hoje em dia isso já também muda bastante, eu estou bem feliz de saber disso, de me dar conta disso (SASTRE, 2011).

Cibele refere que essa forma de abordagem do movimento, oriunda do Sistema Laban, dentro da qual seus princípios podem ser transportados a qualquer movimento, independente do gênero de dança, independente de ser dança, costumeiramente não é abordada nas escolas de balé, ou de qualquer outra dança. Mas, pondera que, hoje em dia, isso já tem se modificado. E, assim, arremata o raciocínio, para contar como constrói essa relação com seus alunos, independente de suas referências prévias de dança:

[...] mas então me parece que a minha tendência é dar... não é dar essa zerada, mas [*de pensar ou dizer*]: não importa de onde tu vem, não importa o que tu faz, que dança tu faz, não importa... Claro, vai importar a referência ou a falta de referência que [*o aluno*] tem em relação a esse conteúdo. Meu papel é construir essa referência, sem dúvida, e provocar modos de se mover que lidem com essa questão da presença, com a questão de consciência do corpo e das qualidades expressivas do corpo em relação a qualquer técnica. Continuo achando muito difícil fazer isso até hoje, lá se vão anos, mas continuo achando bastante difícil me fazer entender a partir disso muitas vezes. Mas tenho visto, [...] não sei, me satisfaz ver que alguma diferença faz na trajetória das pessoas (SASTRE, 2011).

Em sua dissertação de mestrado, *Nada é sempre a mesma coisa – Um motivo em desdobramento através da Labanálise* (SASTRE, 2009), Cibele discute procedimentos específicos dos ensinamentos da Análise Laban de Movimento, como aporte do processo de criação. Relata aspectos de sua produção artística e dos desdobramentos dessa produção, com artistas colaboradores e alunos, que é permeada pelas teorias de Laban. Na Introdução, Sastre (2009, p. 15) nos conta que foi em uma aula, em sua formação em Análise de Movimento no *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies – LIMS*, que um dia ela se fascinou pela riqueza coreográfica que havia na realização de um exercício de leitura e interpretação de um *motif*. Em nota explicativa, ela nos diz que esse termo designa o

[...] *motif* ou motivo de movimento representado através de uma linguagem simbólica. Rudolf Laban desenvolveu uma equivalência simbólica para o movimento na busca por uma literatura de comunicação dinâmica entre estudiosos do movimento, organizada em partituras similares às partituras musicais (SASTRE, 2009, p. 15).

Então, Cibele complementa narrando a experiência de um exercício feito a partir da leitura desses símbolos, os quais se encontravam *dispostos em uma tira vertical* e que representavam diferentes ações corporais e qualidades expressivas do movimento. Ela afirma:

[...] percebi que estávamos fazendo movimentos diferentes, mas similares. Compartilhávamos o mesmo 'texto', ou seja, a mesma frase vertical de símbolos. [...] Estávamos todos fazendo movimentos com qualidades similares, elas, em si, faziam sentido, mas todos dançávamos diferentes (SASTRE, 2009, p. 15).

No desfecho da história, Cibele nos dá uma chave: que os movimentos feitos por cada integrante do grupo eram quase a mesma coisa, mas eram diferentes. Disse que aquele exercício era coreográfico “[...] no sentido mais tradicional da palavra” (SASTRE, 2009, p. 15), pois era composicional. Nesse tipo de exercício,

[...] embora não haja um padrão formal de movimento (como em um conjunto que reproduz os mesmos movimentos/passos), todos os dançarinos que movem a tarefa proposta por um mesmo *motif* compartilham um mesmo senso de espaço, de forma, de estados e impulsos corporais, todos estes, conceitos expressivos de LMA<sup>39</sup> (SASTRE, 2009, p. 15).

Essa ideia que se desdobrou acima, a partir de uma fala na entrevista de Cibele Sastre, é encontrada – de maneira contígua – em outras situações, em procedimentos de outros professores; embora com outros termos.

Por exemplo, em uma disciplina que trabalha *danças populares* – uma das disciplinas do curso de Dança da UFRGS que mais recebe aluno de *Curso 2*<sup>40</sup>, o professor Jair Felipe instiga os alunos a criarem suas coreografias inspirados em histórias relativas às danças populares estudadas; em vídeos de manifestações populares, ou em alguma frase de movimento de alguma coreografia de uma dança popular – cada aula trabalha a partir de um ou dois estímulos. Pode-se considerar que essas histórias, os vídeos e as frases de movimento funcionam como temas ou motivos para gerar pesquisa coreográfica. Independente de suas procedências, os alunos realizam as composições dentro de um mesmo tema, a partir das peculiaridades de seus entendimentos.

---

<sup>39</sup> Laban Movement Analysis – sigla em inglês para Análise Laban de Movimento.

<sup>40</sup> Quando um aluno solicita vaga para fazer disciplinas em outro curso, além do seu.

A seguir, o professor fala de algumas ponderações a respeito da pluralidade de referências, a partir de sua experiência nessa disciplina:

[...] a heterogeneidade atua em diversos níveis: das danças que se propõe, das danças que eu proponho, das danças que eles propõem – de onde cada um vem, dos nossos acadêmicos da dança. Tem gente que vem de uma cultura de *ballet* clássico mais forte, tem gente que vem de culturas de *ballet* clássico, mas que beberam em outras fontes. Porém, tem ainda a especificidade de alunos de diversos cursos na disciplina. Nesse semestre tem gente da Letras, do Teatro, das Ciências Sociais, da Educação Física – e isso é um grande aprendizado na disciplina. Os grupos que têm mescla, têm interferência – no melhor sentido da interferência –, de pessoas que vêm de fora do curso de dança e têm uma outra dinâmica do olhar, de alguém que está acostumado com uma outra condução, uma outra proposta, e isso é muito rico (UMANN, 2012).

Se a esta pesquisa interessa saber como a coreografia opera no referido contexto, esses dados também instigam a problematizar a questão do convívio: como alunos e professores, tão diferentes, convivem numa mesma sala de aula? E, como nessa diferença, criam coreografias? Os motivos disparadores para os alunos criarem coreografias estarão relacionados às referências de cada professor. Pelo que pude observar e experimentar nas aulas [pois, como já disse, eu fazia as aulas que ia observar] é que, tanto no aquecimento, quanto para instigar um processo coreográfico, o professor dá um estímulo *qualquer* [um *motif* de Laban, um texto de história de danças populares, etc.] e há uma liberdade de interpretação das propostas de movimento e de criação coreográfica por parte dos alunos. Em consequência, os resultados diversos são acolhidos pelos professores, nas – também – diferentes composições coreográficas que emergem.

Esses procedimentos me remetem aos ensinamentos de Klauss Vianna (1928-1992) e Angel Vianna (1928), especificamente no que diz respeito a compreender as peculiaridades de cada corpo, em um grupo de referências distintas de dança. Klauss Vianna foi um artista estudioso da anatomia do corpo humano – para compreender suas facilidades e limitações. Observou isso no corpo de cada pessoa a quem ensinou dança. Pensou sobre o quê, como e quando ensinar a partir de um método pré-estabelecido.

Um de seus legados para a dança no Brasil foi a formulação do pensamento de que o método deve ser adaptado a cada circunstância de ensino e, ainda, a cada corpo, uma vez que, segundo suas palavras, “[...] em uma sala de aula [...] o desnivelamento existe, e cada caso é um caso” (VIANNA, 2008, p. 34). Klauss apostava no ensino a partir das particularidades do aluno, com isso, operou uma

revolução de pensamento e atitudes na dança brasileira. Isso conferiu algumas diretrizes para pensar a diferença na sala de aula, bem como inspirações para se trabalhar a questão da diversidade no ensino da dança e em seus resultados coreográficos. Klauss Vianna afirmava que a sala de aula massificada

[...] tira a individualidade do aluno e, se as pessoas não se conhecem nem possuem individualidade, não há como participar do coletivo: o corpo de baile tem de ser constituído por pessoas completamente diferentes, para que os gestos saiam semelhantes; a intenção é o que importa (VIANNA, 2008, p. 32).

Assim, deixou-nos ideias em relação à atuação pedagógica no ensino da dança. Nas aulas de ballet clássico, por exemplo, solicitava que seus alunos tirassem as sapatilhas, para poder ver melhor o trabalho dos pés de cada um. No argumento que passo a transcrever, Klauss Vianna deixa transparecer seu modo de agir.

Sempre achei isso bonito: ninguém é igual a ninguém, não existe receita para se fazer arte ou dança. O professor deve apenas aviar a receita [...], mas essa receita é pessoal, não serve para todo mundo. Em uma sala de aula é a mesma coisa: o desnivelamento existe, e cada caso é um caso. O ritmo é sempre o mesmo, mas a aptidão é de cada um (VIANNA, 2008, p. 34).

Angel Vianna<sup>41</sup>, esposa de Klauss, é uma das educadoras de dança mais importante do país. Artista da dança, com formação em Artes Visuais, elaborou seus conceitos de dança, primeiro pelo seu interesse pelas artes, pela tríade dança, música e escultura e, depois, pela parceria com seu companheiro Klauss Vianna. Preocupada com a formação dos profissionais da Dança, essa artista deu um passo à frente com a fundação, no Rio de Janeiro, de uma Faculdade de Dança que leva seu nome.

Em 2001, conquistou a autorização do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino de nível superior resultando na Faculdade Angel

---

<sup>41</sup> Na semana que escrevi este capítulo, Angel Vianna esteve em Porto Alegre; aos 87 anos, apresentou espetáculo e nos proporcionou dois momentos de conversa, dentro das programações do Palco Giratório do SESC. O primeiro momento de conversa foi para falar de sua construção de danças, ao lado de Klauss Vianna; o segundo momento foi após o espetáculo “Qualquer coisa a gente muda”, sobre o processo de criação da obra.

Vianna, que oferece o curso de dança com duas habilitações: formação de docente e formação de dançarino (MILLER, 2007, p. 42).

Ao mencionar os contributos de Klauss e Angel Vianna, concluo que eles criaram uma mudança de paradigma de ensino para a dança brasileira. O pensamento de dança dos Vianna também é difundido em diversas publicações e estudos. Num desses estudos, Neide Neves irá dizer que

Klauss pesquisava exatamente esta relação entre estabilidade e instabilidade no corpo. Buscava instruções que possibilitassem a emergência do novo, a flexibilização e transformação dos padrões individuais de postura e movimento necessárias à criação de movimentos. Interessava-se pelo afloramento das individualidades e da diversidade na expressão através do movimento (NEVES, 2008, p. 18).

As falas dos sujeitos de pesquisa estão impregnadas pelas palavras diversidade e heterogeneidade, mesmo quando isso não é dito explicitamente – ao indicarem que a situação de suas salas de aula é composta por uma variedade de gêneros de dança e comportamentos; concepções diversas acerca de dança, de corpo, de coreografia. E as falas se materializam nas observações que fiz durante as aulas e ao assistir às apresentações. Há diversos *idiomas* ou, *uma pluralidade de sotaques*, que passam a conviver, a partir de estilos dos movimentos, das terminologias, das roupas que se usa para dançar e no que cada um acredita e faz – em termos de coreografias, de composições e de danças. No depoimento de Eleonora Santos são referidas, ainda, as seguintes ponderações:

[...] a gente tem diversidades em diferentes aspectos, assim: físicos, de experiência de dança, de origem cultural, de origem econômica, de formação de ensino básico. Há alunos com uma formação defasada em termos de leitura e escrita – também de experiência técnica de dança. Então eu vejo que é um eterno exercício, eu acho que é um constante exercício (SANTOS, 2013).

No invariável convívio com a diversidade de gêneros, estilos, técnicas e comportamentos de dança, em meu exercício docente nos Cursos de Dança, passei a compreender essa diversidade não como um confronto de formas divergentes, e sim como *variações de um mesmo tema*. Variação de dois fenômenos chamados dança e coreografia. Quer dizer, podem variar as formas, mas os princípios e as questões, tanto no que diz respeito a preparar um corpo para dançar, ou na composição coreográfica, podem *servir* a qualquer gênero de dança.

Por exemplo, na preparação de um corpo, saber o que está movendo, os cuidados que tangenciam um movimento de extensão de coluna ou ter noção do peso de seu próprio braço e cabeça ajudam a qualquer *ser dançante* a compreender o *seu material*. Na composição coreográfica, pensar como se quer ocupar/usar o espaço; quais as variações de tempo que são possíveis em determinado movimento; inventar elementos cenográficos e figurinos será prerrogativa fundamental a qualquer pessoa que pensará em compor uma coreografia – independente do gênero de dança que esteja em questão.

Complemento essa ideia a partir de uma citação de Jacqueline Smith-Autard, quando ela se refere à natureza da composição e diz que, compor, envolve modelar juntos elementos compatíveis que, por sua relação ou fusão, formam algo identificável.

Para efetuar esse modelamento com êxito, o compositor deve estar completamente consciente da natureza dos elementos para melhor julgar como selecioná-los, refiná-los e combiná-los. Pense no conhecimento que está envolvido na confecção de uma aeronave, um móvel, uma construção. Talvez esse conhecimento seja compartilhado por muitas pessoas, cada um responsável por uma pequena parte da composição, mas considerado coletivamente, a natureza dos elementos é completamente entendida antes que tais coisas possam ser produzidas. Sem algum conceito ou imagem prévios, é necessário muita tentativa e erro para formar qualquer coisa com elementos que são completamente estranhos (SMITH-AUTARD, 2010, p. 5)<sup>42</sup>.

A composição é, antes de tudo, um exercício; um trabalho de atelier. O tempo de prática refinará alguns entendimentos a respeito. Obviamente, isso não significará *garantia de sucesso* da coreografia. Mas, pode ser um bom subterfúgio para se pensar uma *aventura coletiva*, na sala de aula de dança em que a diversidade impera. A respeito do trabalho de criação coletiva em um atelier de dança, Sylvia Faure constrói a seguinte ideia:

[...] a criação coletiva implica de um lado respeitar os limites quanto ao ruído que pode ser produzido nas trocas e deslocamentos, de outro lado de se apropriar das proposições coreográficas dos colaboradores, mesmo se elas não agradam sempre. O professor, por sua vez, deve fazer prova de tolerância em relação ao ruído gerado pelo trabalho coletivo. Ele deve também consentir a passar o tempo a acalmar os transbordamentos, a recapitular as proposições e a coordená-los (FAURE, 2000, p. 236)<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Tradução minha.

<sup>43</sup> Tradução de Gisela Habeyche e Luciana Paludo.

Achei interessante a expressão “prova de tolerância” (FAURE, 2000, p. 236) na citação acima. Poderia dizer que, nas aulas que observei, os professores operavam num modo de atenção ao que os alunos trazem em suas falas, em seus movimentos, em suas composições, propondo tarefas e fazendo a mediação entre o que acontecia como resultado. Tratar-se-ia de algo muito parecido com o que Sylvia Faure descreve na citação a seguir.

A partir das restrições dadas pelo professor (restrições temáticas, espaciais, musicais ou rítmicas, etc.) as ideias são encontradas, reutilizando gestos já conhecidos ou pegando-os pelo contrapé daquilo que se conhece, de fato, utilizando um material (o corpo do outro, uma bala...). A direção do atelier depende das intenções pedagógicas do professor: fazer descobrir ou experimentar diferentes qualidades de movimento, trabalhar sobre as trocas de peso e de energia, etc. (FAURE, 2000, p. 238)<sup>44</sup>.

## 2.1 ANTES QUE QUALQUER COMPOSIÇÃO DE COREOGRAFIA SE FAÇA

Antes que qualquer coreografia se faça, os habitantes desses lugares (professores e os alunos) engendram formas de conviverem juntos. E isso está implícito nas falas dos professores – conforme já foram citadas neste capítulo. Sim, “é um exercício constante”, no que Santos (2013) se refere acima; um empenho dos alunos e dos professores. Conforme Lúcia Brunelli sintetizou, numa fala já citada “[...] desses alunos que vão chegando, se misturando uns com os outros, e os professores também vão transformando a sua visão, relacionados a isso” (BRUNELLI, 2012). Então, quero colocar em questão neste subcapítulo **as identidades narradas**, o **ambiente multicultural** dos cursos e algumas reflexões a respeito do **convívio**.

[Imaginem a cena: é o primeiro dia de aula em algum dos cursos de Graduação em Dança do RS; chegam os calouros para a aula inaugural... O professor dá as boas vindas e pergunta-lhes o nome e um pouco da história de cada um, para gerar interação e para saber *qual a composição* que se tem ali... “eu sou Fulano, sou do jazz...”; “sou Beltrana, danço desde pequena, mas, nunca frequentei uma escola de dança... aprendia as coreografias da TV”; “eu faço dança de rua”; “eu

---

<sup>44</sup> Tradução de Gisela Habeyche e Luciana Paludo.

estudo balé desde pequena”; “sou Cicrana e faço danças circulares e há um ano comecei dança do ventre e isso me levou a fazer balé...”; “ah, eu danço no CTG desde que era pequeno...” etc., etc.].

Esse *cochicho do pensamento* é baseado em frases que já ouvi, no decorrer dos quatorze anos em que sou professora nesse contexto. E eu percebo que essas identidades são *mais fixas* quando os alunos entram no curso – apesar de que, quando leciono a disciplina *Estudos em Composição Coreográfica II*, recomendada para a fase intermediária da graduação, é muito comum “crises de identidades”, com reafirmações ou negações dos alunos, em relação às suas referências de dança.

Certa vez, numa disciplina chamada *Corpo e Musicalidade*<sup>45</sup>, propusemos um exercício chamado *a música de cada um*. Como era uma disciplina de primeiro semestre – e para que pudéssemos colocar as palavras a funcionarem nos seus significados multimodulados (porque a turma era deveras eclética) – com esse exercício foi possível trazer à tona, de uma maneira muito simples, questões de referências estéticas, de gosto e das possíveis relações do movimento com a música. Cada aluno tinha um momento de apresentar uma música de sua preferência. Nesse sentido, a tal da música era quase que uma metáfora; um subterfúgio para que eles pudessem organizar alguns conceitos iniciais de [suas] danças.

A tarefa era: falar a respeito de elementos da música, tais como andamento, timbre dos instrumentos, altura, volume; também buscar e apresentar informações sobre o contexto social da época da composição e alguma curiosidade. O último comentário era para responder à pergunta: *você coreografaria esta música?*. Um dia, uma aluna respondeu: *eu não coreografaria, mas, eu dançaria esta música*.

E o quão produtora foi esse comentário, no sentido de movimentar conceitos na ocasião. Eu já estava muito impregnada de minha pesquisa sobre coreografia, então, propus que compuséssemos frases em conjunto. Das muitas frases, ajudei a compilar alguns tópicos: 1) dança não é coreografia, mas podemos organizar nossas danças em coreografias; 2) a relação das trilhas sonoras com os movimentos dos bailarinos se distingue, de acordo com as referências de dança de cada um; 3) cada gênero de dança passa a compreender, a delinear e a formar suas regras de funcionamento, nessas operações que envolvem criação e coreografia; 4) a maneira

---

<sup>45</sup> Do currículo da licenciatura em Dança da UFRGS, a qual compartilhei com o professor Jair Felipe, em 2013.

que cada pessoa, com sua respectiva dança, compreende essa relação será um elemento chave para sua inserção no grupo e, futuramente, na sua inserção política e artística no campo da dança; 5) o modo que podemos denominar o que fazemos (é dança, é coreografia, é performance, é intervenção *do meu corpo* no espaço, é encenação etc.) é uma escolha que *nos* situa artística, política e conceitualmente no campo da dança e da pesquisa em/sobre dança.

Esses itens listados apontam para o que uma situação em sala de aula, no período de realização desta pesquisa, suscitou em mim. Quer dizer, o rebuliço que a pesquisa estava fazendo aguçava as percepções em relação às problemáticas da coreografia. Obviamente, as questões acima povoam minha mente desde muito tempo, no momento em que eu transitava pelo mundo da dança – mas, não as formulava dessa maneira; diria que a experiência específica, da sala de aula, me auxiliou a elaborá-las dessa forma. A sensação que me acometia era a de que uma clareza operacional estava sendo montada, nos meus procedimentos docentes, em face de estar realizando uma pesquisa sobre coreografia e pelo modo de como estava *formando*.

Naquela disciplina, a partir do exercício, *a música de cada um*, foi possível problematizar os primeiros preceitos da criação em dança aos alunos. Certamente as questões que formulamos na ocasião não foram questões para serem respondidas somente naquela oportunidade. Mas, para causarem o incômodo da não resposta. Para sublinhar uma defasagem, no que diz respeito a respostas e definições objetivas sobre coreografia. Para gerarem as espécies de movimentos que a coreografia requer.

### **2.1.1 Identidades fixas em um contexto plural?**

Se, nas salas de aula, as narrativas de procedência que geram identidades de dança se pronunciam, é porque, de alguma maneira, elas são dispositivos de existência de cada um no grupo. Ou, um modo que se tem de, a partir de um nome, de um gênero de dança, gerar/sinalizar um lugar de pertencimento – como se fosse um ponto de partida. Isso é adequado, mas, de maneira exacerbada, pode ser um sintoma que dificultará o convívio [esta é minha dança, este é meu *lugar* – o que gerará, ao

invés de movimentos, imobilidades]. E de maneira apagada, se direcionará para os comportamentos e pensamentos propícios para serem homogêneos, nos quais cada elemento do grupo respalda o que o outro faz ou diz – o que acaba com qualquer possibilidade da diferença.

No terceiro capítulo do livro *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2005), Stuart Hall (1932-2014) desenvolve a ideia “As culturas nacionais como comunidades imaginadas”<sup>46</sup> (HALL, 2005, p. 47). Faria uma analogia no seguinte sentido: *Os gêneros de dança como comunidades imaginadas*. E cada gênero de dança no campo da dança estaria como as diferentes *culturas nacionais* em uma sociedade. Vejamos:

[...] as culturas nacionais em que nascemos se constituem em um das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (HALL, 2005, p. 47).

No decorrer de nossas existências, vamos nos localizando em comunidades e isso passa a fazer parte do modo pelo qual nos reconhecemos no mundo – e de como falamos a nosso respeito [como falar de mim, sem dizer por onde pude andar?]. Essas maneiras metafóricas de como as narrativas de pertencimento se constroem, ao nos apresentarmos [ou definirmos] na dança, apontam para *comunidades imaginadas*. A comunidade do CTG, a comunidade do ballet; do jazz, da dança de salão etc. e os seus vocabulários, seus modos de existência, seus símbolos, suas representações.

Eis que, diversas pessoas, de várias *comunidades imaginadas* da dança, passam a conviver num mesmo lugar [uma sala de aula; um curso de graduação em comum]. Um lugar no qual se *falam* muitos *idiomas* de dança; onde bailam inúmeras identidades. Mas, sobre a categoria da identidade, “[...] não é, ela própria problemática? É possível em tempos globais, ter-se um sentimento de identidade coerente e integral?” (HALL, 2005, p. 84). A globalização é um fenômeno que, de certa forma, desacomoda identidades. Então, Stuart Hall apontará dois efeitos

---

<sup>46</sup> E então, eu imagino o jovem Stuart Hall, jamaicano, negro, continuando sua formação, iniciada na Jamaica, na Inglaterra (o estrangeiro negro em lugar de brancos; o que me remete a Fanon, citado no início desta tese), país em que se tornou um dos fundadores do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, da Universidade de Birmingham. Tornou-se um dos mais importantes teóricos da área dos estudos culturais.

possíveis da globalização, em relação à problemática da identidade. O primeiro diz respeito a “[...] um alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidades” (HALL, 2005, p. 84). O segundo é “[...] a possibilidade de que a globalização possa levar a um *fortalecimento* de identidades locais ou à produção de *novas identidades*” [grifos do autor] (HALL, 2005, p. 84).

Pode ser, ainda, que essa proliferação de identidades leve a fortalecimentos de “identidades locais” (HALL, 2005, p. 85). Por exemplo, a dança tradicionalista gaúcha é algo que preserva uma identidade local do Rio Grande do Sul. É uma identidade imaginada e organizada por João Carlos Dávila Paixão Côrtes (Paixão Côrtes<sup>47</sup>), Luiz Carlos Barbosa Lessa e Glauco Saraiva. Nessa comunidade há danças que colaboram para a construção e manutenção da ideia de *um povo gaúcho*; suas simbologias e crenças. Essas construções podem ser entendidas a partir do que Stuart Hall denomina “invenção da tradição” (HALL, 2005, p. 54).

Tradições que parecem ou alegam ser antigas são muitas vezes de origem bastante recente e algumas vezes inventadas... Tradição inventada significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado (HOBBSAWM; RANGER, 1983, p. 1 apud HALL, 2005, p. 54).

Na dança, quando se fala em tradição, também nos referimos à tradição do ballet clássico, à tradição da dança moderna, à tradição dos procedimentos contemporâneos de dança, à tradição da dança do ventre, à tradição da dança indiana etc. Em cada tradição de dança há estilos peculiares de manifestação; ou seja, a partir de alguns movimentos reconhecíveis, diríamos, de um *vocabulário* que remete a determinada tradição, há variações e invenções. Há, também, em cada tradição de dança, simbologias e crenças, imaginadas e organizadas a partir de fatos que, cedo ou tarde, viram espécies de lendas.

Por exemplo, na tradição dos procedimentos contemporâneos de dança e de composição coreográfica, alguns postulados de Merce Cunningham (1919-2009) fazem parte de uma tradição, tanto como inspiração para novas composições, quanto para discussão teórica a respeito.

Cunningham, que foi aluno de Martha Graham e teve formação em dança e teatro, viveu na efervescência artística dos Estados Unidos, onde suas concepções

---

<sup>47</sup> PAIXÃO CÔRTE: VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS (2014).

de dança influenciaram muitos artistas daquele contexto – e continua a influenciar até hoje, para além de seu lugar de surgimento. Seu pensamento inspira a reflexão sobre o que é possível agregar a uma composição em dança, em termos de movimento e organização coreográfica. Vejamos o que Sally Banes elucida nesse sentido:

Merce Cunningham, um solista da companhia de Graham, de 1939 a 1945, propôs uma abordagem nova da dança no seu próprio trabalho. A partir de 1944, ele fez apresentações de dança que se afastavam radicalmente da então tradicional dança moderna. Suas inovações na dança acompanhavam as inovações que seu amigo e colega John Cage realizava na música. Essencialmente, ele fez as seguintes afirmações: (1) qualquer movimento pode ser material para uma dança; (2) qualquer procedimento pode ser um método válido de composição; (3) qualquer parte, ou partes do corpo, pode ser usada (sujeitas apenas às limitações naturais); (4) música, figurino, cenário, iluminação e dança têm sua lógica e identidade, separadamente; (5) qualquer dançarino da companhia pode ser solista; (6) qualquer área do espaço cênico pode ser utilizada; (7) a dança pode ser sobre qualquer coisa, mas fundamental e primeiramente, sobre o corpo humano e seus movimentos, começando com o andar (BANES, 1987, p. 5-6).

O texto acima citado deve ser observado e lido no seu respectivo contexto histórico, porque os bailarinos de Cunningham eram treinados em um mesmo sistema de movimento, muito preciso, no qual alguns elementos do ballet clássico se aliam a torções de tronco e a desestabilizações e recuperações de equilíbrio<sup>48</sup>. Mas, a citação acima também faz parte da tradição dos textos escritos sobre dança, quando se referem a momentos de abertura a novas concepções de coreografia.

Ao pensar que os Cursos de Graduação em Dança do RS, pelas condições de suas emergências, partem da ideia de acolher pessoas com distintas formações em dança [qualquer corpo], inclusive pessoas que nunca dançaram, faço uma **releitura** das acepções de Cunningham. Posso aferir que há um entendimento implícito que perpassa o modo de como os cursos se organizaram, pois, *qualquer corpo pode dançar*. E, se qualquer corpo pode dançar, no momento de compor uma coreografia “[...] qualquer movimento pode ser material para uma dança” (BANES, 1987, p. 6). Ao ter a possibilidade de usar qualquer movimento, esse movimento pode ser de *qualquer dança*, ou de *qualquer não dança*.

Ênfase que desloquei as afirmações de Cunningham de seu contexto originário, como inspiração, para refletir sobre a conjuntura observada.

---

<sup>48</sup> Assista a um trecho da coreografia de Merce Cunningham *Second Hand*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FwiMIDQ7rl>>. (CUNNINGHAM, 2011a)

### 2.1.2 Sair da comunidade de origem e encontrar os *outros*

Digamos que o ingresso de uma pessoa na graduação em Dança signifique, também, o momento de sair um pouco de sua comunidade. Ver os *outros*: os que dançam *diferente*, os que se vestem *diferente*. E, em um primeiro momento, o estranhamento impera [e não seria assim, no campo da dança? Já pensaram em deixar uma semana, num workshop de composição, profissionais da dança de diversas vertentes tendo que trabalharem juntos?]. Eu mesma, quantas vezes não estranhei essa mistura toda? Especialmente no início de minhas atividades docentes na universidade. Por fim, o estranhamento vira a norma, pois a *pluralidade de gentes-dança* é a regra, não a exceção – como era no contexto de Curitiba, quando fiz a minha graduação em Dança.

O que pude perceber nas observações e o que vivencio como professora é que, aos poucos, as diversas *línguas* encontram seus mecanismos de *tradução* – diria, de entendimento. Assim, as pessoas que haviam construído suas identidades baseadas em uma certa tradição em dança, ao conviver com outras identidades, entrariam num processo de negociação com as novas culturas e identidades com as quais passariam a conviver, “[...] sem perder completamente suas identidades” (HALL, 2005, p. 88). Essas novas identidades, continuariam a carregar “[...] os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas” (HALL, 2005, p. 88-89).

Então, a *dança da pluralidade das comunidades imaginadas da dança*, que se encontra na sala de aula de um Curso de Graduação em Dança do RS, poderia exercitar uma mistura. E me refiro a exercitar, pois as pessoas continuam frequentando suas comunidades de dança, contaminadas com as novas ideias e as novas formas de pensar trazidas pelos “outros”. Ou, reagindo fortemente a não sofrer influências das novas danças que estão ali, como uma “ameaça” às suas danças. Mas, nessa mistura não estaria a própria potência? Stuart Hall irá nos dizer que esse ecletismo pode ser criativo.

Algumas pessoas argumentam que o 'hibridismo' e o sincretismo – a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado (HALL, 2005, p. 91).

Nas danças e corpos dos alunos, por vezes percebemos a fusão, o que resulta num hibridismo – não é mais possível dizer *de onde vem*. Outras vezes, porém, vemos uma mistura; traços de tradições culturais que se mesclam, se colocam lado a lado, mas que mantêm suas características de procedência.

No artigo *Corpos Híbridos*, escrito pela crítica de arte Laurence Louppe (2000), a autora fala das linhagens de dança – o que chamo aqui gênero de dança – e o que se conecta, por analogia à discussão de Stuart Hall, como identidade (uma vez que as pessoas se reconhecem em suas narrativas, a partir da identificação com um gênero ou linhagem). Então, nesse escrito de Louppe é feita uma abordagem a partir da *perda das linhagens*, que determinavam um estado e padrão de corpo na dança, bem como elaboravam os princípios estéticos dos criadores. Na dança, até os anos de 1980, conforme a autora, a formação do bailarino acontecia a partir de uma prática na qual lhe era possível se assegurar de elementos simbólicos, dos quais seu corpo seria, inevitavelmente, um portador.

Muito depois da década de 1980, pode-se reconhecer que esses elementos históricos e simbólicos ainda caracterizam as danças dos alunos dos Cursos de Graduação em Dança do RS [as linhagens nunca se apagaram por aqui]. Nas falas dos sujeitos de pesquisa, trazidas em citação no texto, se percebe isso claramente. É nessa pluralidade que o conhecimento em dança passa a ser produzido. Então, a pergunta que se faz em sala de aula é: como pensar *a minha dança* a partir de tudo isso que *aprendo* aqui? Quando leciono, chamo isso de *perguntas-movimento*, as quais geram *movimentos-resposta*.

### **2.1.3 A pluralidade de gêneros em analogia ao termo multicultural**

Os cursos de Graduação em Dança no RS se estabelecem como um ambiente multicultural. Então, me inspiro em algumas acepções desenvolvidas por Néstor García Canclini (2007). No capítulo 4 do livro *A Globalização Imaginada*, cujo

título é *Não sabemos como chamar os outros*, o autor fala dos imaginários que nos fazem crer semelhantes, quando nos caracterizamos como sendo de um lugar específico. Canclini problematiza questões como políticas culturais, etnocentrismo e pertencimento a uma mesma ideia de nação.

Ao abordar a respeito das interações interculturais, o autor vislumbra no pensamento contemporâneo duas linhas para trabalhar essas divergências de lidar com a multiculturalidade. A primeira linha consiste em superar o que poderíamos chamar de “concepções opcionais da diferença” (CANCLINI, 2007, p. 114). E então, Canclini se propõe a explicar esse conceito “com a mesma clareza incisiva” que teria escutado de Stuart Hall, em seu comentário a um texto seu, quando falava de hibridação na Universidade de Stirling, em outubro de 1996. Ele disse que um dos méritos da hibridação é ela “minar as formas binárias de pensar a diferença” (CANCLINI, 2007, p. 114). De acordo com o relato do autor, Stuart Hall explicava: “[...] devemos reencontrar um modo de falar da diferença não como uma alteridade radical [...]” (CANCLINI, 2007, p. 114). Mas, como se uma diferença deslizesse permanentemente dentro da outra: “Não se pode dizer onde acabam os britânicos e onde começam suas colônias, [...] onde começam os latino-americanos e onde os indígenas. Nenhum desses grupos permanece mais dentro dos seus limites” (CANCLINI, 2007, p. 114). Da mesma maneira, se há distintos gêneros de dança compondo o quadro discente de uma sala de aula, não há como permanecer cada um dentro de seus limites.

A outra linha consiste em recordar o que não se deixa reduzir à mestiçagem nem às hibridações. Ou seja, o fato de que todo imigrante, qualquer um, arrancado da sua ‘harmonia’ edênica local pela globalização, é um sujeito que recebe, a um só tempo, o dom e a condenação de falar a partir de mais de um lugar (CANCLINI, 2007, p. 114).

Sobre o dom e a condenação, cada vez que uma referência nova de dança se alia ao que já se sabia, pode haver um desconforto proporcionado por alguns confrontos, mas há uma expansão de pensamento e vocabulário. Quer dizer, partimos do que é nosso para agregar. Exemplificarei a seguir.

Em aulas de composição coreográfica, ou quando proponho algum processo compositivo em dança, trabalho a partir de instruções e tarefas. Caso os alunos perguntem: *como faço para resolver isso?*, digo-lhes: *da maneira que vocês entenderem que devam resolver*. Isso acontece em um primeiro momento, quando

estão trabalhando individualmente. Ademais, no processo de criação, percebo que é interessante deixar a ideia funcionar para acolher o que surge – permitir a emergência das primeiras ideias, para, depois, poder interferir. Em situações assim, no momento em que eles apresentam o resultado de seus exercícios de composição, aparece a diversidade de referências (linhagens claras) que operam nas pessoas que compõem o grupo. É com a *bagagem* que existe em cada corpo que cada tarefa se realiza. Isso no trabalho individual e especialmente no início do processo.

Quando eles trabalham em grupo, e já estamos algum tempo juntos, há uma mescla, uma relativa *perda de identidade* – daquela identidade na qual o aluno se reconhecia [“eu sou do jazz”, por exemplo]. No trabalho em conjunto e nas tomadas de decisão em grupo – também, nas observações e no próprio convívio –, aos poucos essas fronteiras de gêneros de dança e linhagens começam a ser borradas. As *línguas* começam a ser *traduzidas*.

Se, ao entrarem no curso, os alunos vêm com uma ideia de linhagem/gênero/identidade de movimento determinado no corpo, com uma definição clara de suas *origens* – ou, em suas falas, de como se reconhecem e se denominam *bailarinos* –, aos poucos ocorre um processo de contaminação. Há influências, se não de formas, de pensamentos; de modo de olhar, de fazer e questionar suas danças. Diria que a mudança ocorre mais nesse sentido, do pensamento, do que propriamente do gênero de dança que as pessoas passam a dançar.

Há, sim, uma modificação da abordagem coreográfica, a qual nem sempre é pacífica; mas, então, há uma expansão no modo de as pessoas se relacionarem com a dança, no sentido de *duvidar*. De abrir mão de certezas; de questionar, independente do gênero de dança que (se) realizam. Pode-se reconhecer que nesse processo há, menos que uma *perda das linhagens*, uma mistura de fontes culturais. Há uma descoberta, uma expansão.

Sobre isso, Canclini diz que “[...] as descobertas do atrativo de outras culturas que podem levar um argentino a dançar salsa e um mexicano a adorar comida peruana ou brasileira, mostram possibilidades de convivência” (CANCLINI, 2007, p. 115). E, sobre as experiências multiculturais, dirá que,

[...] as diferenças persistem, e a traduzibilidade entre as culturas é limitada. Não impossível. Para além das narrativas fáceis de homogeneização absoluta e da resistência local, a globalização nos defronta à possibilidade de apreender fragmentos, nunca a totalidade, de outras culturas e refazer o que imaginávamos como próprio em interações e acordos com outros, nunca com todos (CANCLINI, 2007, p. 115).

Há toda uma nova concepção de corpo para a dança que começa a se delinear a partir desse convívio com o diverso, com a apreensão, digamos, do fragmento. Maneiras de abordar a dança se constituem, a partir dessa mistura – embora nada sejam, propriamente, de modo aprofundado. Como professora, isso me solicita a atenção à pluralidade a que sou posta à *prova*, a cada vez que mais um semestre inicia nas salas de aula. Desde 2009, trabalhando com composição coreográfica, presencio as crises inerentes ao processo de criação, bem como as descobertas, as negações, os momentos de apatia, os momentos de euforia e, como for possível, a coreografia.

## 2.2 AS IDENTIDADES DANÇAM E COMPÕEM COREOGRAFIAS

Parece claro, no contexto estudado, que coreografias são acordos. Quando se chega ao ponto de configurar algo, seja de maneira coletiva ou individual, muitos embates, distintos dilemas e abundante empenho de unificação foi empreendido ali. Jacqueline M. Smith-Autard comenta que há uma diferença entre dançar e compor danças. “Dançar pode ser aproveitado pelo prazer de se mover com precisão habilidosa, de se mover com outros e pela sensação de libertação. Mas compor uma dança é criar uma obra de arte” (SMITH-AUTARD, 2010, p. 3)<sup>49</sup>.

A mesma autora diz:

Do estudante que acaba de ser introduzido à arte de fazer danças, não será esperado produzir uma obra de arte com o mesmo nível de sofisticação que um estudante que tem dois ou três anos de treinamento. Através da experiência e prática contínua, o compositor gradualmente adquire conhecimento de material de movimento e métodos de se construir com o

---

<sup>49</sup> Tradução minha.

material. O grau desse conhecimento afeta o nível resultante de sofisticação nas criações de dança (SMITH-AUTARD, 2010, p. 6)<sup>50</sup>.

Além disso, no contexto desta pesquisa, pude perceber que coreografar é um exercício de forças [jogo de tensões]. Num grupo com referências mistas, o exercício coreográfico pode ser uma eficaz estratégia de convívio [entre os mais sofisticados técnica e conceitualmente com aqueles que nunca haviam dançado]. Como provocação, no sentido de gerar movimentos, compor coreografias é uma prática que torna possível que os valores distintos emirjam, estabeleçam relações e, entre convergências e divergências, estabeleçam pontos passíveis de operarem juntos. Digo isso, pois os convívios nem sempre são [ou precisam ser] pacíficos.

Infiro que, no momento da criação coreográfica, *o outro* pode ser *eu mesmo pensando diferente*; *o outro* pode ser um pensamento, ou uma qualidade de movimento se anunciando diferente em meu corpo. E, então, vem a estranheza.

O que está em jogo na força deste apelo em aceitar o outro em sua estranheza e na soberania de sua diferença? Poderíamos interpretar este apelo como o umbral no qual situar-nos e desde o qual inquietar-nos por estas formas de vida e de viver juntos, enclausurados pelos olhares sobre nós mesmos, como arrogantes sujeitos donos de nós mesmos, os mesmos com os quais construímos o outro? Poderíamos escutar a força deste apelo ligando-a à invenção de um outro novo modo de convivência? (TÉLLEZ, 2011, p. 45).

A partir do pensamento de Téllez, encontro inspiração para problematizar e a pensar novas formas “de viver juntos” (TÉLLEZ, 2011, p. 45), sem que isso recaia na noção de comunidade como agrupamento de pessoas com pensamentos hegemônicos, “[...] em cujo nome começou-se a apagar a pluralidade e a diferença constitutivas da vida social” (TÉLLEZ, 2011, p. 46).

Esse artigo é um dos capítulos do livro de Carlos Skliar e Jorge Larrosa, *Habitantes de Babel*. O livro é composto de um capítulo introdutório, escrito pelos autores e organizadores. No mito de Babel havia um desejo de construir uma torre para reunificar as línguas – e é evidente como essa imagem metaforiza um empenho de unicidade, de pensamento e *fala* em comum entre a comunidade. Larrosa e Skliar instigam: “Babel é o mito da perda de algo que talvez nunca

---

<sup>50</sup> Tradução minha.

tenhamos tido: uma cidade, uma língua, uma identidade ou um mundo” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 21).

Os escritos tecem uma discussão a respeito do *mito de Babel* – dessa *ficção operativa*, em referência ao termo usado por Magaldy Téllez (2011, p. 48), empregado como metáfora em situações que, muitas vezes, fogem ao entendimento, justamente pelas misturas que as compõem. Babel é uma palavra, um mito que utilizamos para abordar a diversidade ou as pluralidades, em diferentes situações da vida contemporânea. De acordo com Skliar e Larrosa, Babel funcionaria como um dispositivo metafórico, usado

[...] para dar sentido à nossa experiência, àquilo que nos acontece, ao modo como nos entendemos – ou não nos entendemos – a nós mesmos e ao mundo em que vivemos. Por isso o importante não é o que significa em realidade Babel, qual a verdade que expressa Babel, o que quer dizer Babel, mas o que é que dizemos ou fazemos com esse mito, quais são os efeitos de sentido – de contrassentido ou de não sentido – que construímos com ele, como ou para que o transportamos ou o traduzimos em nosso presente, e como nos transportamos ou nos traduzimos nós mesmos em relação a ele (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 9).

Sandra Mara Corazza (2002), em resenha crítica de *Habitantes de Babel*, pondera que os diversos artigos que compõem o livro, entre outros aspectos propõem:

[...] educar por meio da arte, isto é, significar o silêncio e dar voz aos que são outros. Repensar-se e desentender-se, deixar de olhar e de nomear como até então, para ser Outro. Distanciar-se dos deuses, símbolos, significados. Abrir lugares de silêncios e de outras palavras. Receber o Outro. Não apenas reivindicar a Diferença, mas criar novos modos de relação pela assunção da Dessemelhança. Não somente substituir o Mesmo pelo Outro, mas libertar-se do Princípio da Identidade, que é quem os estabelece. Desconstruir a lógica da Identidade-Diferença, que funciona na autoidentificação e identificação do Outro. Ensaiai a invenção de novas formas de vida (CORAZZA, 2002, p. 193).

Nesta pesquisa, inúmeras vezes as palavras diversidade e/ou pluralidade, mistura, emergem, para nomear *uma característica*. Mas, talvez, esses nomes sejam redutores das experiências que se vive, no dia a dia, no convívio com os alunos. Numa sala de aula de dança com distintos gêneros de dança e outras referências de corpo, o exercício do convívio traz a diferença à tona, ao mesmo tempo em que certa hierarquia se desfaz [qual dança é mais importante aqui?]. Quando observei as aulas, todas estavam em situação de composição de coreografias. Pode-se inferir que,

nessas ocasiões, todos os integrantes do grupo, independente de suas *linhagens*, davam palpites no momento da composição e direção coreográfica. Ao dançarem em conjunto, ou, a operarem coletivamente, as coisas se arranjam [com alguns conflitos, sim] em acordo aos jogos de tensão que ali se estabelecem.

Nos resultados coreográficos vistos durante a pesquisa, por exemplo, não diria que há um apagamento, mas, um *borramento* nos modos que se constituem, inicialmente, as identidades das *pessoas do hip hop, ou do jazz, ou do ballet, ou da dança nenhuma*. Obviamente que há traços, nas maneiras dos corpos se colocarem em cena. Mas existe, acima de tudo, uma ideia, na qual o professor atua, provoca, auxilia. Existem corpos, movimentos e vontades que, ora divergem, ora se unificam, até configurarem uma forma, que seja possível de ser apresentada – a partir das *diferentes danças* que funcionaram na composição.

Os professores, por sua vez, operam em um estado de atenção constante, ao proporem mecanismos disparadores para a criação, ao observar o trabalho dos alunos e fazerem a mediação de um processo de composição coreográfica. Digo *atenção*, porque [às vezes] trata-se de um *campo de batalha*: há valores estéticos distintos *funcionando* ali. Há ideias que prevalecem e ideias que sucumbem, se submetem. Há os que, por conta desses aspectos, se sentem mais – ou menos – contemplados, na experiência coreográfica; os que saem mais – ou menos – satisfeitos do resultado.

### 2.3 CADA CORPO, UMA HISTÓRIA

Em uma disciplina que ministrei no segundo semestre de 2013, *Estudos Históricos Culturais em Dança II*, na Licenciatura em Dança da UFRGS, um dos trabalhos que propus foi que cada aluno fizesse um exercício de compor sua *árvore genealógica da dança*. Juntamente com estudos relativos a acontecimentos de danças referentes a *outros lugares*. A cada aula, dois ou três alunos apresentavam sua *árvore genealógica*: faziam referências aos seus mestres, com fotografias ou vídeos.

Os alunos buscavam informações dos professores de seus mestres; mostravam fotos ou trechos em vídeo de apresentações de dança em suas

infâncias, ou de alguma coreografia que lhes havia sido significativa. Às vezes dançavam ou se referiam a coreografias. Nessa brincadeira, muitas vezes, apareciam sequências inteiras de movimento, em que o próprio aluno se surpreendia: “nossa! Nem sabia que eu lembrava isso!”.

O exercício da *árvore genealógica de dança* se delineou nas primeiras aulas, quando averigui os interesses em relação às histórias de dança que estavam urgentes no grupo. Uma das alunas mencionou que *não se sentia incluída na história*, pois era praticante de danças circulares e isso não constava no programa da disciplina, tampouco em livros que estavam na biblioteca. Então, lhe propus que buscasse o máximo de informações sobre as danças circulares, em livros, em relatos orais de seus mestres e na internet, e organizasse essas informações para dividir com a turma – e uma possível aula prática. Disse-lhe que eu não era detentora desse conhecimento e que, como era de seu interesse de pesquisa – e de interesse da disciplina –, seria uma oportunidade de aprofundamento do tema e difusão das informações para os outros colegas da turma. Em uma noite de nossos estudos, pudemos ter acesso às pesquisas a respeito das danças circulares, seu contexto de surgimento; a prática no Brasil e em Porto Alegre. E, assim, também procedemos com a dança do ventre, na mesma disciplina.

Na mesma turma havia também pessoas com referência de formação no ballet clássico, na dança jazz, na dança de salão e nas danças urbanas. Um fato curioso foi que, durante as apresentações das *árvores genealógicas*, ficamos sabendo de histórias da dança do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre. No decorrer do semestre, então, fomos estabelecendo relações de acontecimentos, mesmo que díspares, em mesmas épocas [chamava de camadas temporais]; também de acontecimentos com traços similares, em gêneros distintos de dança [de rupturas e inovações em determinada sociedade, por exemplo].

Foi possível ver a organização das *linhagens* de pessoas para além das linhagens consideradas tradicionais, em dança (tais como o ballet clássico, o jazz, a dança moderna, as danças típicas de origem étnica). Um dos alunos, com forte influência das danças de videoclipes, trouxe Madonna e Michael Jackson (MJ) como seus mestres. Esse aluno nunca esteve em uma aula presencial com MJ, muito menos cursou o *método Madonna*, pois isso não existe. Aprendeu dança assistindo a programas de televisão e vídeos no YouTube. O que formou as referências de sua *árvore genealógica* foram as imagens dos videoclipes, as tardes de encontro com os

amigos, para olhar e aprender as coreografias do vídeo, o *estilo* individual de seu artista ídolo. Isso passou a constituir um vocabulário e a fazer parte das suas referências de dança – e essa situação também se repetiu com outros alunos que já conheci nos cursos de Graduação em Dança.

Airton Tomazzoni (2005), em artigo publicado no livro *Lições de Dança 5*, fez uma análise das influências das danças veiculadas pela televisão brasileira, nas décadas de 1990 e 2000. “Desde a década de 1990, é difícil que um grupo se apresente nesse gênero televisivo sem trazer uma coreografia executada pelos próprios integrantes ou por um conjunto de bailarinos” (TOMAZZONI, 2005, p. 47). Tomazzoni salienta que a televisão intensificou o contato com danças de diferentes estilos, conferindo um espaço de veiculação privilegiada. Ainda pondera:

Se não chegamos ao ponto de uma radical democratização coreográfica, uma vez que outras tantas danças permanecem excluídas do circuito midiático, temos uma diversificação e uma pluralização em escala até então nunca antes vista (TOMAZZONI, 2005, p. 48).

Em sua tese de doutorado, Tomazzoni (2009) discutiu “[...] a ideia da mídia como um dispositivo pedagógico para a dança” (TOMAZZONI, 2009, p. 6). E, para além das dimensões tecnológicas da mídia, buscou compreender “[...] o seu papel na formação de sujeitos dançantes” (TOMAZZONI, 2009, p. 19). Então, qual seria o papel da mídia para a construção desse imaginário dançante?

A mídia vem se estabelecendo como instância privilegiada para ‘educar’ os corpos que são autorizados a entrar na dança, das danças que devem ser dançadas, das expectativas e desejos destes corpos que dançam. E não só dos corpos que dançam, como também dos corpos que não dançam, mas gostariam de dançar, ou ainda, dos corpos que não dançam, mas, são convocados a dançar. No baile da pós-modernidade cabe estar atento a essas lições de dança mediatizadas (TOMAZZONI, 2009, p. 20).

A ideia do autor, em pensar a dança sob a perspectiva das *lições*, foi porque “[...] a ideia da lição está impregnada no imaginário da dança” (TOMAZZONI, 2009, p. 17). No capítulo 4 de sua tese, há uma discussão das estratégias de governo (ou desgoverno) dos corpos na pós-modernidade, nas “[...] lições de dança que a mídia vem configurando” (TOMAZZONI, 2009, p. 157). Então, ele desenvolve 10 lições e os títulos apontam para ideias mais ou menos evidentes, que constroem o imaginário do corpo e da dança na mídia, por exemplo, na lição 1, “Há uma dança

sob medida para você” (2009, p. 156), na lição 2 “Todo mundo deve entrar na dança” (2009, p. 170) – o que remete a uma situação descrita no início de sua tese, quando ele narra uma propaganda de chocolate em que uma velhinha dança *funk* (2009, p. 13).

Na lição 8 “Quer dançar? A mídia vai te ensinar” (TOMAZZONI, 2009, p. 223), a referência se faz a partir da canção *Bonde do Tigrão*. Depois cita outra canção, do *Terrasamba*: “se você não aprendeu / pode chegar / Eu vou jogar a dança / E você vai me acompanhar” (2009, p. 223). Aprender a dança, nesses casos, significa aprender os passos e a sequência da coreografia [obviamente, nem o Tigrão, nem o *Terrasamba* não estavam lá na TV para dizer: cuidado com o alinhamento dos joelhos, ou observem os movimentos da coluna e façam menores e devagar os primeiros movimentos; ou, ainda, percebam como o corpo de vocês está ocupando o espaço e observem as velocidades dos movimentos que estão fazendo etc.].

Todas essas canções têm coreografias ilustrativas, que guardam relação literal com a letra que está sendo cantada. E, então, aprender a dançar com a mídia, sim, é aprender a coreografia que está posta ali. Com as danças da mídia, os vocabulários arbitrários de gestos e movimento se impregnam nos corpos e a abrangência disso só dependerá da disposição da pessoa que se propuser a ser um espectador.

A geração nascida na década de 1990 perfaz grande parte dos alunos das Graduações em Dança atualmente. Mesmo os que possuem referências de *linhagens mais tradicionais de dança* são influenciados ou apreciam, pelo aspecto lúdico, as danças e coreografias veiculadas pela mídia [às vezes é possível observar eles se divertindo, dançando as coreografias *novas* da mídia].

Se essa esfera das manifestações de danças veiculadas pela mídia ainda não for familiar aos alunos, muitas vezes é no momento em que eles iniciam os estágios, ou que começam a trabalhar com crianças e adolescentes, que as danças da TV saltam e pulam e, coreograficamente, se instauram. Um desafio que requer muitas invenções nos modos de acolher, problematizar e abordar a dança no espaço escolar. Esse assunto é sempre levado a discussões em aula, instigados pelas dúvidas em comum, nesse sentido. Os alunos relatam muitos casos em que as crianças sabem todas as coreografias das danças da televisão.

Então, a dança da mídia poderia ser vista como uma *nova linhagem de dança?*; em referência à ideia de linhagens de Laurence Louppe (2000), quando ela

profere que há um surgimento de novas linhagens. Ao retomar a ideia das linhagens, pelo que percebo, mesmo quando um aluno se diz, ou se reconhece a partir da identidade de uma linhagem ou gênero de dança, muitas vezes não há uma definição clara, na movimentação e nos gestos – e mesmo um refinamento disso em seu corpo. Raramente eles vêm com uma formação em dança consistente, a qual poderia deixar uma referência de dança clara e definida em seus corpos. Então há, antes, um desejo de ser, de ter um pertencimento, uma identidade, um anseio de existir a partir de uma determinada forma.

Se as narrativas de identidade, dos gêneros de dança, operam como desejo, podemos inferir que, na Graduação em Dança do RS, as linhagens não se apagaram; elas persistem, nos corpos, como desejo de forma; no imaginário e como prática operante na vida de pessoas que dançam. Poderíamos pensar, então, que as linhagens *estão se reafirmando*? Ou, por aqui, neste contexto, elas nunca se apagaram? Ou, ainda, estão surgindo, a cada dia, novas linhagens? Queremos apagá-las? Ou queremos celebrar a pluralidade? Certamente, nem uma coisa, nem outra. Olhar a circunstância e operar a partir do que está ali; retomar e repensar procedimentos – é um caminho possível.

Se o que está implícito nos funcionamentos dos Cursos de Graduação em Dança do RS é que *toda pessoa pode dançar*, essa democracia pode consistir em olhar para essa pluralidade como sistema potente para a criação. E isso é dito no sentido de trabalhar para tornar permeáveis as fronteiras entre os diferentes gêneros de dança que ali estão [e insistem em se reafirmar]; para tornar discutíveis essas danças todas. Ou, não seria esse um exercício lúdico? Um modo de constituição de corpos de dança, de movimentos, de coreografias e de referências de dança que está se revelando no contexto observado.

Com todos esses dados trazidos neste capítulo, entre falas dos sujeitos de pesquisa, citações de autores e relatos autorreferenciais de situações de sala de aula, diria que o exercício que impera no contexto dos Cursos de Graduação em Dança do RS é o de um constante e mútuo aguçamento do olhar e do fazer danças – entre professores e alunos. Os professores provocam, mediam isso, para que seja possível encontrar modos possíveis de *transitar na diferença* – não para celebrá-la, mas para trabalhar e produzir conhecimento de dança, a partir dela.

## 2.4 A CLASSIFICAÇÃO DOS CORPOS - ENTRE CORPOS BALÉTICOS, INDUSTRIAIS, RELAXADOS E VOLUNTÁRIOS E, AINDA, OS CORPOS QUAISQUER

No início deste capítulo mencionei que a apresentação que buscava fazer do contexto e das pessoas que habitavam o contexto pesquisado não tinha a intenção de catalogar as pessoas ou etiquetar, a partir de gêneros distintos de dança, suas diferenças. Mas, quando escutei a conferência de Susan Foster, em setembro de 2014, percebi que imaginar categorias não significa reduzir. Quer dizer, se cunhamos certos nomes para conceituar o que percebemos em nossas pesquisas, é para termos como falar de nossas ideias; é para elaborar um pensamento.

Eis que Susan Foster propôs uma abordagem e criou classificações; categorias, como sugestão de estudo, do que ela chama de “corpos contratados para o palco global” (FOSTER, 2014)<sup>51</sup>. Quais sejam: os corpos que atuam ou que participam e se inserem em um mercado de trabalho na dança, hoje. Então, ela criou três categorias: 1) O corpo do balé (balético); 2) O corpo industrial; 3) O corpo relaxado. Ao escutá-la, foi impossível não refletir sobre o contexto que é objeto de estudo nesta tese, as Graduações em Dança do RS, no que se refere a concepções de corpos para a dança.

Em sua fala, Foster mencionou que no território global ainda há um certo domínio do ballet como vocabulário e como lógica para a construção coreográfica. “De Bruxelas a Singapura, o balé forma as bases de padrões estéticos” (FOSTER, 2014). Para exemplificar como essa lógica do balé funciona num contexto e como vocabulário global, cita o Grupo Corpo<sup>52</sup>.

A partir de imagens de algumas obras do Grupo Corpo, em vídeo, ela analisou que o vocabulário de movimento dos bailarinos privilegia a “precisão quase sem esforço” (FOSTER, 2014). Assim, enfatizou que o corpo balético traz “olhos prazerosos” (FOSTER, 2014) para o público; mencionou que há muitos bailarinos que se dedicam aos estudos de técnicas tradicionais e que fazem danças contemporâneas, para ganhar habilidades múltiplas.

---

<sup>51</sup> Todas as citações referentes à conferência de Susan Foster foram anotadas por mim, durante sua fala; se caracterizam por *informação verbal*.

<sup>52</sup> Assista a um trecho da obra Triz (2013), a qual assisti na íntegra em 30 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=kOHN9Ks93EA>>. (GRUPO CORPO, 2013).

O corpo industrial (FOSTER, 2014) seria referente aos corpos dos videoclipes, os quais, em seus movimentos, carregam uma “afirmação homogênea da heterogeneidade e juventude” (FOSTER, 2014). O videoclipe estaria centrado na experiência que esse corpo proporciona para as câmeras. Cita os programas aos moldes do *So you think can dance*; aqui no Brasil, “Se ela dança, eu danço”<sup>53</sup>. Nesses programas e nos videoclipes há um trabalho exuberante: o corpo industrial sempre termina o trabalho *suado*; há uma vitalidade sexual nos dançarinos. Diferente do balé que, de certa forma, reprime ou sublima o sexual.

Ela chamou a nossa atenção para o fato de que, estrutural e coreograficamente, o corpo industrial é orientado para frente; adora uníssono<sup>54</sup>; prefere se mover de um lado para o outro – o que geraria uma dimensão achatada, que é corrigida pelos trabalhos das câmeras e que pode, assim, ganhar tridimensionalidade. Disse ainda que “[...] o corpo industrial tem pouco interesse na dança experimental” (FOSTER, 2014); ele assume a coreografia numa mistura de hip hop, jazz, balé, dança contemporânea etc. Os dançarinos são muito parecidos, “como se fosse um novo gênero de dança” (FOSTER, 2014), no qual há várias demandas técnicas, diferentes do corpo balético. O corpo industrial está no topo de várias formas de dança mundiais.

Como professora, sempre observo a influência do que Foster denomina “corpo industrial” nos exercícios compositivos que resultam, ou não, em coreografia, em sala de aula. O “corpo industrial” que Foster cita é o corpo que está na mídia; que constrói os referenciais de dança de muitas pessoas – de muitos alunos das Graduações em Dança, conforme já mencionei acima. Assim, o questionamento [ou problema] a respeito da frontalidade excessiva sempre surge nas aulas. Também do uníssono, das poucas variações espaciais – que são muito comuns aos alunos que têm somente a referência do ballet clássico.

Então, de acordo com as categorias de Susan Foster, o corpo balético e o corpo industrial são diferentes do corpo processual, o qual “se diz uma alternativa” (FOSTER, 2014). O corpo processual trabalha a dança para reconectar, compartilhar. Emerge de um “ato de dança e cria um terceiro regime: o corpo relaxado” (FOSTER, 2014).

---

<sup>53</sup> Programa que se caracteriza por uma competição de dança, veiculado pelo canal de televisão SBT.

<sup>54</sup> Quando as pessoas dançam em conjunto – e juntas -, a partir da mesma sequência.

Em sua aparência, o corpo relaxado, não é como um corpo que se preparou para demonstrar a proficiência. Suas características podem ser descritas a partir das seguintes propriedades: 1) a neutralidade da execução cuidadosa *sem esforço*; 2) casualidade; o corpo relaxado é casual – mantém a discrição em cada engajamento; 3) o corpo solto / corpo relaxado, se compromete com cada um dos equilíbrios das qualidades anatômicas; 4) é o trabalho *perfeitamente eficiente*, sem o compromisso que deu poder ao corpo; 5) é aterrado, tem uma simplicidade similar ao corpo do balé, porém, com uma *verdade anatômica*, com uma neutralidade *limpa, pura*; 6) não há *nada* além da neutralidade; somos apenas um corpo, sem conotação sexual ou distinção de gênero (FOSTER, 2014, informação verbal)<sup>55</sup>.

Então, essas características do corpo relaxado, essa aparente “falta de comprometimento” (FOSTER, 2014), se estende ao projeto coreográfico: os bailarinos ficam aliviados quanto à execução da coreografia (a qual não é rigorosa ou especificamente determinada em suas formas ou maneiras de execução). A forma, por sua vez, aparenta transcender as diferenças culturais (comunidade, igualdades). No rol do corpo relaxado, menciona o “corpo voluntário” (FOSTER, 2014) – aquele que *aparece* nos *flash mob*<sup>56</sup> ou nas *Jam*<sup>57</sup> para dançar. Esses corpos não estão preocupados com a preparação – “vão com tudo” (FOSTER, 2014), em situações específicas.

Poderíamos acolher essa proposição de Susan Foster para refletir a respeito dos cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul. E esse corpo voluntário, que ela menciona, seria o corpo que se dispõe; colocaria nesse rol aquelas pessoas que não têm histórico de formação em dança e que prestam vestibular para cursar a graduação. Sim, elas *vão com tudo*, acreditam, querem ter a experiência. Às vezes se desiludem, pelo excesso de expectativa – como qualquer outro corpo que dança, ou que vive.

---

<sup>55</sup> Anotação literal de um trecho inteiro da fala de Susan Foster (2014); os grifos são meus, em detrimento aos gestos e da entonação de voz da autora na conferência.

<sup>56</sup> Os *flash mobs* podem ser caracterizados como um agrupamento de pessoas que combinam de se reunir, em algum lugar da cidade, para dançar. As pessoas dão a impressão de que chegam aleatoriamente, mas, via de regra, há uma coreografia, ou uma célula coreográfica que já foi aprendida pelo grupo – ou que seja de fácil apreensão, para que outras pessoas possam aderir à dança, durante o evento. A organização acontece pelo facebook ou alguma outra rede social.

<sup>57</sup> Na dança, as *Jam* ou *Jam session* são encontros de pessoas que se reúnem para improvisar; com dança e música. A expressão é originária da música, do gênero musical *jazz*, no qual os músicos se encontram para improvisar; cada um propõe um tema, os outros respondem, propõe outros jogos ou temas e a estrutura musical vai se definindo. A dança se apropriou dessa prática – e da terminologia -, a qual é muito comum hoje em dia. Os encontros *Jam* propõem a integração entre músicos, bailarinos e público, que não dança, mas que, *voluntariamente, entra na dança*.

Por fim, Foster (2014, informação verbal) afirma que o balé e o *release technique* formam a base de treinamento nas escolas. Somados ao corpo industrial, formam uma espécie de domínio, na economia global da dança. Aparentemente há uma democratização da dança. Nessa explanação, enfatiza, ela só está tentando fornecer uma forma, dentre muitas, de refletir os mecanismos de como as pessoas se tornam dançarinos.

Até aqui, neste capítulo de *apresentação* do contexto, verificou-se que há uma pluralidade de gêneros de dança que *bailam* nos Cursos de Graduação em Dança do RS. E que, a partir de exercícios de coreografia é possível fazer emergir e olhar para essa característica, bem como torná-la produtiva. A palavra produtiva é colocada no sentido da *abertura*, da possibilidade de gerar trabalho e de movimentar concepções diferentes de dança que *funcionam* no ambiente da sala de aula, nos cursos referidos.

Em situações narradas pelos professores – e por mim –, percebeu-se que essa pluralidade de gêneros aparece nos corpos e nas falas de *identidades de dança*, pois os alunos, ao dançarem ou ao falarem de si, reafirmam os seus *lugares* de pertencimento – pelo fato de se reconhecerem a partir de gêneros, ou de *linhagens* de dança (*sou* do jazz, *sou* do ballet, *sou* da dança de salão, *sou* da dança do ventre etc.). Há um ambiente multicultural que se estabelece a partir dessa multiplicidade de identidades. Quando esses alunos trabalham em grupo, as identidades tendem a ficar mais permeáveis – ou, às vezes, reagem de modo a reafirmarem-se com mais vigor. Há uma *mistura* e isso é possível pelo próprio convívio e por situações de composição coreográfica, nas quais as decisões devem ser efetuadas, muitas vezes, de maneira coletiva – com intensidades de tensão variáveis.

Dessa maneira, a coreografia, ou os exercícios para compor coreografias, se constitui como um mecanismo de incitar o convívio entre os diversos gêneros de dança. Nesse convívio, há campo de forças diversas no qual as identidades entram em *pequenos colapsos*, o que determina uma mobilidade das identidades – não necessariamente uma mudança, mas um *movimento*.

Antes de terminar as reflexões deste capítulo, proponho uma última abordagem. Gostaria de desenvolver uma palavra que persistiu na escrita do capítulo: a palavra *qualquer* – em relação ao contexto das Graduações em Dança do RS. Entre as concepções plurais de dança, encontramos corpos baléticos,

relaxados, voluntários, midiáticos, industriais e quaisquer. Os nomes se exacerbam e podem ser entendidos por classificações. Mas, digo que são *categorias* – e que estão aqui pela intenção de compreender; de dar a ver e instigar modos de pensar a multiplicidade que compõe o fenômeno da emergência dos cursos de Dança do RS. Essa multiplicidade está inscrita nos corpos, nas danças e nas coreografias que acontecem nesse contexto – no qual, *qualquer corpo* pode vir a dançar.

#### **2.4.1 A palavra *qualquer* como conceito operatório: inspirações em Merce Cunningham**

Inicialmente sou instigada pela abertura de possibilidades da palavra *qualquer*. Vejo que essa palavra influencia o pensamento contemporâneo de dança, no que se refere à organização de aulas de dança e de construções coreográficas. E, percebo, essa palavra é quase um *lema* para os Cursos de Graduação em Dança do RS. Então poderia pensar que a palavra *qualquer* seria um indicativo da pluralidade. Ou, ainda, seria uma pista para se construir possibilidades de dança, a partir de *qualquer corpo*.

Chamo a atenção aqui, novamente, para um trecho de citação de Sally Banes (1987), já mencionado no texto, a respeito dos postulados de Merce Cunningham. Enfatizo as duas frases a seguir como *princípios* de uma maneira de abordar a dança: “[...] qualquer movimento pode ser material para uma dança [...]; a dança pode ser sobre qualquer coisa, mas fundamental e primeiramente, sobre o corpo humano e seus movimentos, começando com o andar” (BANES, 1987, p. 6).

A ideia [roubada de / inspirada em Merce Cunningham] de que *qualquer movimento pode ser material para uma dança* abre uma brecha para espiar; amplia as possibilidades de pensamentos a respeito *do que pode ser dança* e torna possível algumas paródias e releituras: *qualquer movimento pode ser dança*. E, para extrapolar a releitura: *qualquer corpo pode dançar*. Então, venham, venham todos, porque é possível. Seria isso?

Paulo Caldas movimenta a palavra *qualquer* e faz a conexão entre os pressupostos de Cunningham e o exercício pedagógico da dança, num texto elucidativo sobre alguns aspectos de composição em dança: *O movimento qualquer*.

A pedagogia de hoje se complexifica: não se trata de adestrar o corpo numa técnica erigida como modelo transcendente (se é que em algum dia isso mereceu ser chamado de pedagogia), mas de dar consciência, sensibilidade e compreensão quanto a determinados modos de mover, de problematizá-los como aprendizado. Trata-se menos de reproduzir formas do que de experimentar forças, atualizando em movimento o circuito estabelecido no corpo como composição ou formulando-o como improvisação. Num ou noutro caso, é uma dimensão de presente (ou de apresentação) aquilo que procura atravessar o corpo hoje tanto nos espaços pedagógicos quanto nos cênicos (CALDAS, 2009, p. 42-43).

Essas reflexões conferem respaldo para atuar e observar maneiras de coreografar em grupo, em situações de atuação pedagógica e nas ações como artistas de dança – em minha prática, essas duas situações [de ser artista e de atuar pedagogicamente] se retroalimentam. Quanto à palavra *qualquer* – ao ponderar a respeito de gestos ou ações na dança –, tem-se a possibilidade de que todos os gestos e ações comuns ou cotidianas, ao serem recortados de seus respectivos contextos, venham a ganhar um *status* de elemento estético, dentro de uma obra coreográfica. Nisso tudo se pode reconhecer um esforço contínuo de conexão de uma série de valores que fazem parte do campo de conhecimento da dança.

Mas, como poderíamos pensar o status desse *qualquer* na própria obra de Merce Cunningham? Ao assistirmos suas coreografias, percebemos que elas são muito complexas, assim como sua aula<sup>58</sup>. Requerem memorização de sequências dentro de seu vocabulário de movimentos, que busca quebrar com certas lógicas habituais, mas que é cuidadosamente arquitetado. Ele narra como se deu o princípio desse pensamento, quando foi para Nova York, entre 18 e 19 anos, para dançar com Martha Graham:

Comecei com a ideia de que, antes de tudo, qualquer tipo de movimento podia ser dança. Não expressei isso assim na época, mas achava que qualquer tipo de movimento podia ser usado como movimento de dança, que não havia limites nesse sentido. Então evolui para a ideia de que cada dança devia ser diferente, ou seja, o que se encontra em uma dança no que diz respeito a movimento deve ser diferente do que se usou nas danças anteriores. O que estou tentando dizer com isso é que na busca por movimento eu procurava algo que não conhecia, mais do que algo que já conhecia. Mas quando você encontra algo que não conhece ou não sabe

---

<sup>58</sup> Em 2002 Isabelle Marteau, que foi bailarina de Merce Cunningham, fez uma residência artística em Cruz Alta, na qual desenvolveu aspectos da técnica de aula e dos preceitos compositivos de Cunningham com professores e alunos do Curso de Dança da UNICRUZ. Então pude ter uma experiência significativa nesse aspecto.

como fazer, você tem que encontrar um jeito de fazê-lo, como uma criança tropeçando e tentando andar [...] (CUNNINGHAM, 2014, p. 37).

Antes de iniciar a experimentação com seus métodos composicionais – nos quais utilizava os recursos do acaso (como o sorteio de dados) para determinar uma ordem para as frases de movimento e dos elementos da coreografia –, Cunningham já havia estudado composição nas aulas de Louis Horst, na *Cornish School*,

[...] com todas aquelas ideias sobre as formas de século XIX como variação, sonata, chacona, ABA, e assim por diante. Não achava muito interessante, e, a partir do início das minhas danças solo, comecei a trabalhar com John Cage, que já tinha ideias sobre estrutura que eram ao mesmo tempo claras e contemporâneas (CUNNINGHAM, 2014, p. 37).

Então ele começou a frequentar outros nichos, que não somente os da dança; ia a exposições, concertos de música, etc. Ele conta que se aborrecia com as conversas dos dançarinos, as quais se restringiam a falar *como as pessoas faziam uma coisa*, um passo. Sobre isso, disse:

É como fofoca. É divertido e eu também gosto, mas eu também queria conversar sobre ideias e não havia ninguém com quem eu pudesse falar sobre isso, a não ser John. Não conseguia conversar com os dançarinos (CUNNINGHAM, 2014, p. 41).

Esse trânsito por outras artes e a parceria com John Cage influenciou a construção de suas coreografias e o delineamento de sua estética. Os elementos que compunham sua obra – bailarinos, movimentos, cenários, figurinos e deslocamentos no espaço – dialogavam ou se sobrepunham à música de John Cage. E os movimentos se desenvolviam na coreografia sem terem um compromisso com a narrativa tradicional.

Para mim, Cunningham é um desses artistas raros, atemporais. Seu legado confere aporte para reflexões contemporâneas. Para aulas que se empenham em estudar os processos compositivos em dança, tais estudos se constituem de um material que gera inspiração, reflexões e debates. Por exemplo, Cunningham, em suas investigações com a tecnologia, criou coreografias a partir do programa de computador *DanceForms*. Assisti, em 2004, ao espetáculo *Biped*<sup>59</sup> – em Porto

---

<sup>59</sup> Assista a um trecho da obra *Biped*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YHeoYdDMbLI>>. (CUNNINGHAM, 2011b).

Alegre, no Teatro do Sesi. As projeções simultâneas que ocorrem, durante esse espetáculo, junto à coreografia dos bailarinos, foram criadas nesse programa.

As referências às ideias de Merce Cunningham em relação à composição de coreografias são comuns a *qualquer texto* de dança que se proponha a refletir sobre aspectos formais da composição. E a palavra *qualquer* vira uma solução, um problema, um dilema. De certa maneira, requer esforços de discussão que não se esgotam, seja num texto, seja quando abordada numa sala de aula. Paulo Caldas pondera que, em Cunningham,

[...] é toda uma nova lógica da composição que se estabelece: do espaço cênico (descentrado por uma ocupação agora sem hierarquias), dos elementos da cena (as partituras de movimento e musical já apenas se justapõem, sem ilustração recíproca), da dramaturgia da cena (destituída de qualquer princípio narrativo). Nele, tanto aquilo a que me referi como dimensão artesanal quanto arquitetônica da coreografia serão atravessadas por algo que age como um regramento: o recurso ao acaso – através do lance de dados, de moedas, do I-Ching – poderia determinar em qual ordem ou que fragmento de uma partitura coreografada faria parte de uma obra, qual número de bailarinos em cena, seu posicionamento, quais partes do corpo deveriam mover (CALDAS, 2009, p. 39).

Na citação acima, o autor se refere à *dimensão artesanal* e à *dimensão arquitetônica* da coreografia. Para essas duas dimensões, tece os argumentos no seguinte sentido:

Aqui, tendo a considerar dois âmbitos da composição coreográfica: o artesanato e a arquitetura. Definiria, precariamente, o artesanato como aquilo que se passa sobretudo no corpo, um trabalho sobre o corpo ligado à composição de sua partitura de movimento; definiria, precariamente, a arquitetura como aquilo que se passa sobretudo na cena, um trabalho sobre seus elementos constitutivos (inclusive aí, evidentemente, o corpo). Em cada uma delas, serão distintas as consequências e os desdobramentos do uso de regramentos composicionais. Ambas supõem, parece-me, uma perspectiva sobre o corpo que dança e a produção de sentido na cena que sabe à abstração e que é, portanto, relativamente recente (CALDAS, 2009, p. 38).

Após este *ensaio* inspirado em Merce Cunningham e a palavra *qualquer*, concluo este capítulo e convido o leitor a fazer uma incursão na *dimensão artesanal* das coreografias nos Cursos de Graduação em Dança do RS, no Capítulo 3 – o capítulo da sala de aula, do processo, da improvisação. Sobre a *dimensão arquitetônica*, diria que, de algumas maneiras, ela será desenvolvida no Capítulo 4 – no qual a relação da coreografia com espaços diversos será esboçada.

### 3 PROCESSOS DE CRIAÇÃO NOS CURSOS DE DANÇA DO RS: O QUE PUDE PRESENCIAR

Este capítulo se imbuí da tarefa de contar como são realizados os procedimentos de composição coreográfica nos Cursos de Graduação em Dança do RS. As primeiras averiguações nesse sentido foram realizadas nas duas entrevistas-piloto, com Alexandra Dias e Cibele Sastre. No momento em que eu iniciava o bloco de provocações, que me trariam informações a respeito das maneiras pelas quais elas propunham a criação em suas salas de aula, lhes fazia uma pergunta: *Em seus processos de ensino, você costuma propor exercícios de improvisação para a criação de movimentos? Conte um pouco sobre isso.* Em vez de perguntar “como você propõe a criação?”, pensei em gerar um assunto que funcionaria pelo aspecto positivo ou opositivo; por isso a opção de perguntar a respeito da improvisação. Ou seja, a pessoa poderia me dizer *não, eu não trabalho com improvisação, eu trabalho de outra forma.* Em caso afirmativo, seria possível que a pessoa desenvolvesse sua fala a partir de um assunto específico.

Depois da defesa do projeto de pesquisa, quando observei as aulas e realizei as demais entrevistas, pude constatar que nove dos onze sujeitos de pesquisa trabalham, de alguma maneira, com improvisação. No primeiro subcapítulo, *improvisação, composição e coreografia* será possível perceber que esse trabalho é feito de muitas maneiras, por exemplo: alguns professores se valem da improvisação como forma de instigar as composições em dança, para produzir material, de modo que se possa garimpar novos arranjos de movimento. Outros utilizam a improvisação como recurso cênico, apostando na prática como composição, para o momento de alguma apresentação. Na sala de aula, em situações de ensino, a improvisação ganha um status de procedimento pedagógico, o qual conduz os alunos a exercerem certa liberdade e autonomia de criação dos movimentos.

Das duas professoras que não trabalham com improvisação, uma delas, Anette Lubisco, propõe coreografia aos alunos a partir de seu vocabulário de movimento, construído ao longo de sua trajetória artística na dança jazz. Ela assume isso como pesquisa autoral. Na entrevista, teceu considerações a respeito de sua relação com a improvisação; ponderou que considera importante o exercício dos

alunos da graduação em Dança em práticas mais tradicionais que requeiram o aprendizado de um vocabulário específico, memorização etc. Ela diz:

[...] como eu vejo que a maioria das disciplinas primam por improvisação, a expressão individual, [...], então eu tento falar sobre um discurso da construção do corpo, do código, do respeito do grupo. Trabalhar em grupo trabalha muito o respeito, a responsabilidade [...]. Eu falo pra eles *olha, primeiro se constrói pra depois se desconstruir*, eu aprendi assim. Primeiro eu aprendi como as coisas funcionavam certinho pra depois ver elas isoladamente. Então: repetição, memória, falar da inteligência cinestésica, o que ela trabalha, qual é essa diferença [...]. Porque o bailarino precisa exercitar esse lado da inteligência (LUBISCO, 2012).

A outra professora, Malu Oliveira, propõe a criação de coreografias a partir dos repertórios das danças tradicionais gaúchas e, também, com releitura coreográfica tendo por base algumas histórias de dança que estão escritas – ou, a partir de pesquisa de história oral. Em sua entrevista, nos informa que há ocasiões em que as coreografias são feitas em colaboração, por todos os integrantes do grupo. E, embora a professora não assuma abertamente a improvisação, em conversa com ela e com os alunos, logo após a aula que observei, eu soube que os alunos improvisaram muito com a música, para buscar material de movimentos, até fechar uma coreografia que foi composta a partir de informações orais.

Para problematizar esse assunto, partirei do argumento de que os processos de composição coreográfica que se realizam a partir de vocabulários de técnicas codificadas também requerem a invenção do aluno na (re)criação de movimentos. Nesse caso, tais procedimentos não são abordados como meras cópias de passos. Nas palavras de Susan Foster (2014, informação verbal), ao ensinarmos uma técnica codificada na universidade, não estamos trabalhando com um rejunte de passos. Foi o que pude presenciar nas observações às aulas.

De maneira geral, este capítulo é destinado a discutir a improvisação na formação de um acadêmico de Dança em sua relação com a ideia da coreografia. Para tratar dessa dimensão, a escrita será permeada pelas falas dos sujeitos de pesquisa; por citações de conferências sobre dança, que abordam composição e improvisação; por relatos e problematizações das situações de composição coreográfica que foram observadas nas aulas. Também trarei algumas referências de minhas experiências artísticas e docentes – e comentários acerca de fatos históricos que tenham relação com os assuntos desenvolvidos.

### 3.1 IMPROVISACÃO, COMPOSIÇÃO E COREOGRAFIA

O assunto deste subcapítulo se constrói a partir da ideia de que a improvisação é um recurso pedagógico para o aluno desenvolver autoconhecimento e, posteriormente, realizar pesquisas de movimentos em sala de aula. Alexandra Dias fala de suas proposições e abordagens de dança para uma turma de alunos no primeiro semestre:

[...] eu acho que nada melhor pra entrar em contato com o corpo – consigo – do que brincar, do que improvisar, do que *se sentir* mesmo, de se reconhecer, se localizar [...]. Eu acredito na improvisação como uma grande abordagem pra esse início (DIAS, 2011).

Ao mesmo tempo, pondera a dificuldade dessas práticas, “mesmo sendo aquele [*aluno*] que estudou dança a vida inteira” (DIAS, 2011). Alexandra fala da entrega, do *deixar-se ir*, tão necessário às práticas de improvisação.

Então ali é o ponto em comum, parece: dentro dessas inúmeras possibilidades de gente, de corpos [...]. O ponto em comum é como eu me divirto dançando, como eu crio com o meu corpo a partir de um estímulo qualquer, como eu improviso; como eu tenho alegria de dançar, enfim. Então, nessas disciplinas de início do curso eu trabalho mais [...] jogos mesmo, [...] sempre pensando na improvisação – e pensando também em como que a gente pode pensar a improvisação também como coreografia (DIAS, 2011).

No decorrer de sua fala, Alexandra desenvolveu ponderações acerca da improvisação em relação à composição numa aula de dança:

[...] esse momento de improvisação, ele é dança também; até por esse entendimento, assim: *não, a gente está sempre mudando, está sempre dançando, a aula de dança sempre já começou*. Então não tem esse *outro momento* que *ah, agora a gente vai coreografar*. Não, a gente está sempre coreografando. No momento que tu começa a travar um problema de movimento tu estás, já, coreografando. Então, como que a gente pode entender a improvisação assim? [...] eles improvisam, aí tem um momento que eles selecionam alguns materiais a partir dessas improvisações (DIAS, 2011).

A afirmação acima, de que *a improvisação gera problema de movimento*, me remete à ideia de Laurence Louppe, de que a improvisação “[...] não deve ser somente uma produção de material coreográfico” (LOUPPE, 2012, p. 235). Isso me faz pensar em três aspectos para compreender a improvisação na sala de aula: como uma prática em si, de descobertas de caminhos e organizações possíveis para

o movimento; como um exercício para gerar material coreográfico; como possibilidade de se constituir em forma coreográfica. Nas três situações, os repertórios de movimento do bailarino são expandidos. As salas de aula de dança, então, ganham o status de atelier, de laboratório para experimentações, no qual o corpo do aluno/bailarino se coloca em estado de formatividade. Nesse sentido, Sylvia Faure (2000), ao se relacionar com as ideias de Geneviève Delbos e Paul Jorion<sup>60</sup>, compreende que o

[...] trabalho de atelier é um ponto limite de aprendizagem tradicional por exercícios, porque se trata de aprender a dançar inventando e descobrindo diversos modos de se movimentar, e não reproduzindo movimentos formais. Os *savoir-faire*<sup>61</sup> que se constituem então não são da mesma natureza que aqueles apreendidos por exercícios. Não visam nem a performance ginástica, nem o controle de passos formalizados; as formas inventadas provêm de uma maneira de estar na atividade e com os outros – e de uma capacidade de traduzir as instruções em formas gestuais. As competências requisitadas são morais e cognitivas porque é necessário experimentar o prazer e o de desejo de inventar (FAURE, 2000, p. 241)<sup>62</sup>.

Quanto à formatividade, busco o conceito de Luigi Pareyson (1993), já mencionado no capítulo 1. Pois esse experimentar é o próprio fazer em dança, um fazer que, à medida que se faz, também engendra regras, tanto para a coreografia, quanto para si próprio e para as questões de convívio. Então, estabeleço relação desse pensamento da formatividade com a ideia de Sylvia Faure, pois, no atelier de composição

[...] aprende-se trabalhando, tateando, cometendo embaraços/equívocos que podem ser fontes de descobertas astuciosas. Não se trata então de uma situação de transmissão de saberes, mas de um contexto de experimentação e de socialização do futuro dançarino (FAURE, 2000, p. 242).

Em minhas experiências como bailarina, a improvisação sempre foi um mecanismo de produção e pesquisa de movimentos, o qual colaborou para o refinamento de meu modo de dançar, até o momento de ser um recurso de construir minhas coreografias, como é o caso de “Composição para guitarra e escápulas – e outras partes”; trabalho de investigação coreográfica que se iniciou em 2007 e que é

---

<sup>60</sup> DELBOS, Geneviève; JORION, Paul. *La Transmission des savoirs*. Maison des sciences de l'homme: Paris, 1984.

<sup>61</sup> Habilidade, experiência.

<sup>62</sup> Tradução de Gisela Habeyche e Luciana Paludo.

dançado até hoje<sup>63</sup>. Na composição desse trabalho, parti da tarefa de mover as escápulas, com movimentos muito pequenos, inicialmente. O jogo de improvisação também ocorre com os estímulos sonoros de uma música, de estrutura improvisada, tocada ao vivo pela guitarra de Pedro Rosa Paiva. A ideia é de que os movimentos das escápulas se expandam e deflagrem ações em outras partes do corpo; como se fosse um desdobramento, ou uma ramificação a partir da cintura escapular. Então, lanço mão de recursos de memorização que tornam possível que os movimentos improvisados sejam repetidos – logo depois de sua execução, ou um tempo depois. Jacqueline Smith-Autard escreve algo nesse sentido, ao tratar da improvisação como processo de composição:

De alguma forma o compositor deve 'entrar' e absorver inteiramente a parte da dança já criada e então permitir que movimentos subsequentes se relacionem ao original através de um senso intuitivo de desenvolver a forma. É por isso que compositores frequentemente repetem o primeiro trecho ou a parte da dança já composta para produzir algumas ideias novas para a próxima parte. Uma sensação de parentesco entre o novo e o velho irá frequentemente surgir através desse processo (SMITH-AUTARD, 2010, p. 99)<sup>64</sup>.

Quando estou em cena e a obra se estrutura a partir da improvisação, a sensação é de estar compondo. O nível de atenção é muito grande; creio que isso aguça a memória. A cada vez que danço é possível encontrar um caminho novo de organização de movimento, a partir das mesmas tarefas. Diria que a improvisação é uma escolha, uma disposição e me identifico com as palavras a seguir:

[...] eu gosto de trabalhar com essas questões: o movimento autêntico, improvisação com tempo, improvisação a partir de uma imagem, ou a partir de uma imagem do outro, a partir de uma história. A gente dá uma brincadeira. Composição? De onde pode vir coreografia, de onde pode vir desejo? [...] pode vir de variados lugares, cada pessoa vai respirar uma coisa diferente. Então a ideia é jogar com isso, assim (DIAS, 2011).

Muitos artistas nos quais me inspiro usam o recurso da improvisação. Por exemplo, nas soluções composicionais de Pina Bausch (1940-2009), a improvisação era um modo de produzir movimentos. Vejamos:

---

<sup>63</sup> Em 2010 Cássia Navas produziu um texto sobre esse trabalho; pode ser acessado no site *Cássia Navas*, disponível em: <[http://cassianavas.com.br/wp-content/uploads/pdf/sesc\\_2010\\_composicao.pdf](http://cassianavas.com.br/wp-content/uploads/pdf/sesc_2010_composicao.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

<sup>64</sup> Tradução minha.

[...] a improvisação, a principal ferramenta criativa de Pina Bausch, utiliza o material, geralmente biográfico, oferecido pelos bailarinos ao longo das viagens pelas suas memórias. Contudo, este material é despersonalizado e realizado em benefício da peça, e transfigurado numa imagem com alcance humano universal. Torna-se uma metáfora marcada pela estranheza e pelo mistério intrínseco às experiências singulares, ainda que essa singularidade tenha em consideração a banalidade (para não mencionar os detritos de sentido) da vida quotidiana (LOUPPE, 2012, p. 236).

Tive a oportunidade de trabalhar como bailarina com o coreógrafo Mark Sieczkarek, em 2008. Mark foi bailarino do *Tanztheater Pina Bausch Wuppertal* e recentemente, em outubro de 2014, estreou como consultor artístico de uma das obras da companhia. Em seus procedimentos de composição coreográfica, Mark nos sugeria temas de composição que muitas vezes tinham relação com nossas vidas. Tínhamos tempo para improvisar, de modo que pudéssemos produzir algum material. Mas, tínhamos que fixar alguma sequência a partir das improvisações. Mostrávamos a ele e, depois, o que lhe interessava, era aproveitado na coreografia. Então, os movimentos pesquisados viravam outra coisa; não tinham mais relação com suas origens e, sim, trabalhavam para a ideia que estava vindo à tona. Isso é um modo de provocar e de fazer surgir movimentos; o grande *milagre* é quando tudo isso ganha um nexos e pode ser observado como obra coreográfica.

Quanto a utilizar a improvisação como maneira de encontrar novos movimentos, Smith-Autard dirá que a exploração através da improvisação poderá permear todo o processo de compor. “É o meio de dirigir a composição para novas direções e o compositor pode achar momentos de insights para produzir progressão original na dança em desenvolvimento” (SMITH-AUTARD, 2010, p. 99). Para essa mesma questão, Cibele Sastre dirá:

[...] como transformar improvisação em coreografia? A gente pode pegar tanto aqueles momentos ou aquelas coisas mais formais de coreografia mesmo e simplesmente usá-las, codificar aquilo que está sendo improvisado; usar em termos de forma, ou tentar trabalhar [...]. O tempo das aulas da universidade não dá condições de se conseguir um trabalho bem mais aprofundado nisso, mas assim de ir trabalhando esse senso de composição instantânea [...] (SASTRE, 2011).

Também percebo que o período de um semestre é pouco para aprofundar as propostas de composição. Quando ministro a disciplina de *Estudos em Composição Coreográfica II*, por exemplo, penso que os exercícios podem ser um material para eles iniciarem um trabalho; e proponho que eles pensem nisso. Em um dos exercícios no qual instigo essa possibilidade de continuidade de trabalho, proponho

utilizarmos material biográfico para deflagrar improvisações e composições. Então trabalhamos com *lembranças de nossos padrões de movimento*. E isso se faz da seguinte maneira: dividimos nossas vidas em 4 fases (infância, adolescência, vida adulta – que pode ser, para muitos, a partir do momento em que entraram na universidade e o *agora*). As fases são transpostas para 4 *lugares no espaço* – que pode ser na sala de aula ou outro espaço no campus<sup>65</sup>.

A tarefa é individual; está em realizar deslocamentos entre um ponto e outro que eles determinaram. E o modo de mover buscará relação com o que eles têm de lembrança de seus movimentos, nas referidas fases. Então, lhes sugiro para buscarem informações com seus parentes, por exemplo, de como eles se moviam quando eram crianças (se ficavam de pé em cima do sofá, se subiam na mesa, se andavam rápido, se eram mais ou menos chorões ou falantes ou apáticos).

Isso tudo se torna material para deflagrar padrões de movimento, os quais serão inspiração para a composição dessa tarefa. Eles inventam seus modos de buscar os dados (vídeos de suas infâncias, fotos, conversa com os pais, etc.) – e isso vem escrito no diário de bordo da disciplina. Alguns fixam os movimentos e buscam construir uma coreografia fechada. Mas, a maioria apenas delimita os pontos no espaço e a espécie de movimento que quer acessar para cada “fase”, ou lugar no espaço – bem como o modo que se propõem a transitar – e trabalha com improvisação.

Com esse exercício, chamo-lhes a atenção de que as histórias todas que imaginamos para deflagrar pesquisa de movimento são apenas subterfúgios, modos que inventamos para ter *algum motivo para*. Ao levar ao público a coreografia, todas essas histórias viram movimento e é a partir disso que a lógica coreográfica se constrói. Na realização dessa tarefa, e de outras, a aula se transforma em um atelier; depois que temos algumas diretrizes de composição, começamos o trabalho de direção – que é, geralmente, feito em duplas.

No trabalho de direção, os primeiros estímulos de criação são substituídos por questões mais objetivas, tais como: modificar a posição do corpo em um dos pontos; diminuir o tamanho do percurso entre um ponto e outro; optar por fazer um movimento mais lento, ou mais rápido. Aos poucos, o exercício se desloca da

---

<sup>65</sup> O Campus onde está localizado o Curso de Dança fica no Bairro Jardim Botânico; muito arborizado, com amplos espaços vazios, é um lugar propício para danças ao ar livre.

*história original*, para virar *problema de movimento no espaço*. Então, surgem coreografias, títulos das coreografias, figurinos, músicas, esboços de iluminação; ideias de onde a pessoa quer apresentar e os problemas de como viabilizar a apresentação.

Quando proponho esse exercício, é justamente para alargar as possibilidades de entendimento de composição coreográfica. Muitos descobrem – ou se autorizam a usar – a improvisação com essa prática. Então menciono alguns artistas que constroem suas práticas dessa maneira.

Por exemplo, o bailarino Min Tanaka recusa-se a dançar de outro modo que não pela improvisação (JOWITT apud LOUPPE, 2012, p. 238). Em reportagem de Chris Maksud (2014), por ocasião da vinda de Min Tanaka ao Brasil, para realizar três apresentações (no projeto “Locus Focus” em São Paulo), pode-se perceber o entendimento e a relação dele com a improvisação. A improvisação é considerada por ele como método de uma expressão artística. Em sua fala, Tanaka diz também que a improvisação é um modo de viver; um método para a vida: “[...] nós estamos nos transformando a cada dia, assim como o lugar onde estamos, por isso, cada apresentação sua é sempre diferente uma da outra” (MAKSUD, 2014). Idealmente, ele diz que nem deveria se lembrar do que dançou no dia anterior.

O músico norte-americano John Cage afirmava que, entre a improvisação e o indeterminado, é preciso encontrar os meios-termos que autorizam a primeira, sem permitir que o ego e todos os restantes determinismos bloqueiem o caminho do segundo (LOUPPE, 2012, p. 239). A improvisação decorre frequentemente da memória e do gosto, por isso, do *eu*. “No meu trabalho [...] procuro encontrar meios de improvisação independentes do ‘eu’, daí o meu interesse pela contingência” (CAGE apud LOUPPE, 2012, p. 239).

Para complementar, diria que Laurence Louppe esboça um princípio filosófico para a improvisação, no sentido de ser uma prática de descobertas de caminhos e organizações possíveis para o movimento.

A improvisação é uma dialética entre os recursos profundos do bailarino, o acontecimento suscitado pela experiência e o olhar que reflete e nos dá novas perspectivas ou que, pelo contrário, desloca e recua as fronteiras do possível com uma força renovada (LOUPPE, 2012, p. 236).

E as novas perspectivas num procedimento de improvisação se fazem na constante resolução de problemas que essa maneira de dançar requer; pela incerteza do momento seguinte que está prestes a ser construído. Sobre esse tema, Lenora Lobo e Cássia Navas ponderam que para improvisar

[...] há que se correr riscos, ter coragem e autenticidade. A improvisação em dança é um processo complexo de resposta aos impulsos provenientes dos estímulos criativos. Por algum tempo, relacionou-se o improvisado a uma dança feita de qualquer maneira, [...], o que não tem qualquer procedência (LOBO; NAVAS, 2008, p. 119).

Ao fazer um apanhado histórico a respeito das práticas de improvisação na dança, Laurence Louppe dirá que foi

[...] a escola alemã desde os seus primórdios que, através de Dalcroze e posteriormente, de Laban, impôs os processos de improvisação como fundamentais numa arte sem bases referenciais. Para Alwin Nikolais, a improvisação é de importância capital: é o lugar da 'teoria', ou seja, da exploração do movimento e da matéria coreográfica em si que, isolada, pode alcançar as profundezas dos recursos artísticos (LOUPPE, 2012, p. 235).

O artista norte-americano Steve Paxton<sup>66</sup> (1939), o qual esteve presente nas construções conceituais de movimento dos novos modos de operar com a dança, em Nova York, na década de 1960, 1970 – e exerce grande influência nas práticas de improvisação por ser o iniciador do Contato Improvisação –, pondera sobre a improvisação:

[...] eu acho a improvisação tão profunda quanto o estudo técnico. Acho que é uma boa companheira para técnica no sentido de que, em combinadas, [as práticas] podem construir uma mente mais complexa. Improvisação leva a uma maior profundidade da pesquisa, porque é tão fácil parar [no sentido de se acomodar] nas respostas recebidas da técnica. Uma vez que você pode realizar algo corretamente, uma vez que você tem a técnica fisicamente, talvez alguma parte do processo de busca estacione. Mas, com

---

<sup>66</sup> Bailarino, professor e coreógrafo. Recebeu formação em ginástica, dança moderna e balé clássico. Praticou ainda Yoga, Aikido e Tai Chi Chuan. Dançou durante três anos na Companhia de Merce Cunningham (1961-1964). Como membro fundador da Judson Dance Theater, dançou trabalhos de Yvonne Rainer e Trisha Brown. Foi também membro fundador do coletivo de improvisação Grand Union e, em 1972, iniciou o "Contato Improvisação", uma nova forma de dança que utiliza as leis físicas de fricção, momentum, gravidade e inércia para explorar a relação entre dois bailarinos. Em 1986 ele começou a desenvolver o trabalho "Material para a Coluna" (MFS na sigla em inglês). MFS advém da observação do Contato Improvisação, em que a coluna se torna um importante "membro". MFS é um estudo técnico e meditativo da iniciação dos movimentos pela pélvis e pela coluna (NEDER, 2010).

a improvisação [esse processo de busca] nunca para (PAXTON, 1997, p. 53)<sup>67</sup>.

Considera-se que, na história da improvisação, “a corrente do *contact improvisation*, celebrizada por Steve Paxton, levou o trabalho de improvisação ao seu ponto mais extremo de radicalidade [...]” (LOUPPE, 2012, p. 237). Outro artista que é oriundo dessa vertente de dança é Mark Tompkins, um coreógrafo que vive na França. Nas referências de Louppe (2012), durante muito tempo o trabalho flutuante e inconformista de Tompkins afastou-se do sistema de Paxton, mas, recentemente, ele retornou à improvisação como composição instantânea. E isso em acordo a uma ideia de Paxton, de que a coreografia nasce de forma autêntica, forte e identificável de um momento para o outro. Segundo a autora, há um interesse crescente para a prática do contato improvisação na contemporaneidade. Em Porto Alegre, por exemplo, temos o *Sul em Contato*<sup>68</sup>, que já realizou várias edições.

O interesse do *contact* é, antes de mais, reencontrar a essência da dança, assim designada por Laban e identificada como a primazia do peso. O movimento é determinado pelas modalidades de troca de peso interior e de intercâmbio com o outro. As consequências qualitativas para a formação do bailarino são inestimáveis: a familiaridade com a instabilidade, a libertação da verticalidade objetiva, uma relação multidimensional com o espaço, a atenção ao corpo do outro e ao desconhecido [...] (LOUPPE, 2012, p. 237).

Para complementar, Louppe (2012) afirma que o contato improvisação é tão rico como prática, em si mesmo, quanto em processos de criação. De acordo com Cynthia Farina, o contato improvisação,

[...] é basicamente uma dança de contato entre dois ou mais corpos, na qual o movimento é gerado a partir da escuta dos gestos surgidos entre os bailarinos. A dança se desenvolve a partir da escuta entre eles, que os leva a ritmos conjuntos, em que cada um oferece o próprio peso e apóia o outro (FARINA, 2008, p. 97).

E é nesse ato de cumplicidade que a ação de ambos os pesos produzem o resultado de uma dança. Quando eu faço práticas de contato improvisação, me imponho duas regras: saber me proteger e cuidar do outro. Como bailarina, fico atenta para decodificar os sinais dos outros, de até onde posso ir, ao largar meu

---

<sup>67</sup> Tradução minha.

<sup>68</sup> Evento proposto e organizado pela atriz e bailarina Fernanda Carvalho Leite, instrutora e uma das maiores incentivadoras da prática do contato improvisação na Região Sul.

peso em outra pessoa. Da mesma forma, em atitudes generosas, deixo claro quais são os limites de peso que o outro pode largar em cima de mim, pois só eu posso saber disso.

Nos Cursos de Graduação em Dança do RS, no entanto, pelas observações feitas e nas entrevistas com os professores, entre 2011 e 2013, não houve uma evidência significativa que indicasse que o contato improvisação fosse desenvolvido nas aulas. Porém, especificamente, houve uma disciplina no Curso de Dança da ULBRA, em 2010, ministrada por Cibele Sastre, *Técnicas de Dança V* (na qual é possível variar as abordagens de dança que serão desenvolvidas, em acordo às demandas dos alunos ou dos professores, a cada semestre). Na ocasião, a disciplina se desenvolveu a partir de abordagens do contato improvisação. Eu já estava fazendo o doutorado e tomando notas das coreografias que via – especialmente no *Cri-Ação*, pois estava trabalhando na ULBRA nessa época.

Lembro muito bem da coreografia que resultou do trabalho feito nessa disciplina; foi apresentada no *Cri-Ação* Dança no Teatro Renascença, em Porto Alegre, em julho de 2010. Na turma havia uma aluna com síndrome de *Down*, um aluno que era bailarino atuante da cena contemporânea de Porto Alegre; um aluno que era professor de história nas Escolas Estaduais, em vias de se aposentar, e mais algumas pessoas.

Ao conversar com Cibele, que fez a direção coreográfica do trabalho, descobri que a coreografia foi organizada de forma semiestruturada, com algumas deixas/tarefas que possibilitavam aos alunos se localizar no tempo e no espaço, naquilo que tinham que fazer. Uma das tarefas era *encontrar um par, para derreter o corpo em contato com o corpo do outro*. A decisão de quem iria derreter era tomada no momento da cena, assim como a organização das duplas.

Eles estavam com roupas em tons de vermelho, de diferentes modelos. [Foi muito bonito]. E talvez o que mais tenha saltado aos olhos meus, como apreciadora, foi uma certa diluição das diferenças entre os corpos – pois eu os conhecia, também, como professora. Ou, ainda, uma ausência de hierarquia entre os mais especializados tecnicamente e os menos experientes ou capazes, em termos de habilidades motoras. Havia uma *troca* e uma atenção visível, nos corpos dos dançarinos, que permeou a cena, do início ao fim da coreografia. Em muito, creio que isso ocorreu pela forma como foi conduzida a estrutura coreográfica, a qual

requeria que muitas decisões fossem tomadas de improviso, no próprio andamento da apresentação.

Talvez a coreografia só tenha acontecido do modo como aconteceu porque a prática do contato improvisação desenvolve um senso de coletividade, estimulando o autoconhecimento, bem como a aproximação e familiaridade com os outros corpos – pelos exercícios que são propostos, com variadas trocas de peso entre duas ou mais pessoas. Diria que é uma prática que agrega; que torna possível o convívio entre pessoas com diferentes referenciais de modos de mover. Uma porque os movimentos são encontrados nas trocas. Isso pode ser compreendido de maneira física e, também, metafórica. Então recorro novamente ao que Cynthia Farina assinala:

O *contact* expõe os corpos a uma relação de contato sensorial e faz com que seus movimentos se improvisem a partir da perda do eixo de equilíbrio que os desestabiliza sobre seu próprio centro. E isso vale tanto para o metafórico como para o físico. Essa dança traz a dimensão do 'aqui e agora' à superfície de contato entre os sujeitos e dá ênfase à percepção como uma ação que move os corpos (FARINA, 2008, p. 97).

Pensar alguns princípios do contato improvisação metaforicamente provoca em mim uma associação dessa prática com a minha atuação docente, como inspiração. E, embora eu não proponha esse estudo em minhas aulas, como bailarina é algo que, esporadicamente, busco praticar. Acima de tudo, são os seus preceitos de convívio, de atenção a si, atenção ao outro; da improvisação; do acolhimento a corpos diversos para as práticas, que me aproximam do *contato*, em atitude.

A conferencista Vida Midgelow<sup>69</sup>, em sua fala no *III Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA*, problematizou a improvisação nas abordagens acadêmicas, a partir do lugar no qual ela atua, na Inglaterra. Professora da Universidade de Middlesex, ela abordou a improvisação como um “processo de conhecimento líquido” (MIDGELOW, 2014). Em sua pesquisa, *Improvisação como uma forma de investigação crítica*, afirma que, para muitos artistas de dança, a improvisação é essencial no processo de criação e, para outros, é a própria *forma*. Afirma que na história da dança há uma ausência desses registros. E ela Instiga:

---

<sup>69</sup> Midgelow é bailarina com formação em ballet clássico e em aulas da técnica desenvolvida por Merce Cunningham. Em seus procedimentos de criação, a improvisação é o recurso escolhido.

“como nós podemos fazer argumentos teóricos dentro da prática e para além da prática?” (MIDGELOW, 2014, informação verbal)<sup>70</sup>.

No desenvolvimento dos conceitos, Midgelow (2014) propôs uma **topologia sobre a improvisação**; desenvolveu categorias; conforme estavam dispostos na apresentação, no formato PowerPoint: nomadismo, convergência, receptividade, memória, irreversibilidade, processualidade, composição emergente.

Sobre o **nomadismo**, seria o que permite ao bailarino se equilibrar no ponto do desconhecido – o nômade nunca sabe como é o próximo lugar em que estará; seria o incerto. O nomadismo põe por terra um desejo de fixação; não se apegam a certezas e à fixidez. Trabalham com desafios; estão abertos às mudanças.

Da **convergência**, seriam os tipos diferentes de processo; fronteira embaçada entre processo e produto. Onde o corpo e a coreografia se colapsam um com o outro. A receptividade indicaria o ser disponível e vulnerável. Os caminhos que emergem para uma dança: estado responsivo. Ela falou em um princípio: *desenvolver estados de atenção*; para isso, mencionou o trabalho de Steve Paxton e o contato improvisação.

A respeito da **memória**, enfatizou que a memória na improvisação opera em dois modos: de forma associativa e de maneira cinestética (que seria a habilidade de reproduzir padrões). Diz que os bailarinos podem brincar com o “se esquecer”.

Quanto à **irreversibilidade**, seria uma propriedade de aceitar o que ocorreu: quando improvisamos não deve haver nenhum tipo de arrependimento. No lugar do fracasso, ela falou sobre “amplificar” o erro; potencializar, repetir.

Em relação à **processualidade**, seria um ‘desenvolver constante’; as improvisações criam eventos que se desenvolvem enquanto estão acontecendo. Um corpo nunca capturado. Por fim, diz que na **composição emergente** há um processo antagônico: todo movimento já tem, contém o seu próximo [movimento]. A improvisação gera estruturas que se formam enquanto são inventadas. Ações coreográficas do momento (MIDGELOW, 2014).

Com essa conceituação, Vida Midgelow enfatizou que esta é a lista dela no momento, para o que seria a improvisação. E, talvez, a improvisação nunca se torne algo fixo. Para finalizar, disse que é importante que a improvisação “[...] seja

---

<sup>70</sup> Todas as citações a MIDGELOW, 2014 são referentes às transcrições de minhas anotações de sua fala, feitas na conferência do III Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, Salvador, 2014.

desenvolvida num processo reflexivo, no qual o dançarino desenvolve um nível de atenção. O dançarino é, assim, um aventureiro” (MIDGELOW, 2014).

### **3.1.1 A improvisação e a composição coreográfica no dia a dia da atividade docente em dança**

Sobre a improvisação e os processos de composição, Flavia Valle salienta: “[...] pra mim a composição, na graduação, ela acontece bastante de improviso, desse olhar de ver o que está funcionando visualmente pra ser levado pra cena” (VALLE, 2012). Então relata como estabelece a improvisação em sua aula:

[...] eu gosto de trabalhar bastante com a improvisação. Mas a minha improvisação ela normalmente tem um foco, assim, definido; ela tem uma estrutura pra seguir [...]; conforme a coisa vai indo pro palco, eu tento fechar cada vez mais essa improvisação de forma que ela fique mais formatada, mais codificada (VALLE, 2012).

Ela conta que trabalha bastante com o recurso da filmadora e enfatiza que aproveita o tempo fora da sala de aula para olhar de novo o material produzido pelos alunos, durante as pesquisas de movimento. Diz que os recursos visuais dos registros em vídeo possibilitam um tempo a mais, para pensar no que é possível fazer ou propor, para dar continuidade ao que eles estão fazendo, pois muitas das pesquisas se constroem pela improvisação.

As disciplinas são organizadas com a carga horária de 60 créditos (horas) semestrais. Os encontros podem ocorrer uma vez na semana, com quatro períodos seguidos, ou divididos em dois dias, com dois períodos por vez. Então, Flavia comenta que os registros em vídeo podem auxiliar a recuperar algo que foi feito, de modo que seja possível repetir movimentos que foram improvisados, sem a preocupação de serem fixados. Os alunos também têm a possibilidade de copiar o material gravado em vídeo para estudar em casa.

Valle pondera que “vai depender um pouco da disciplina e do foco do que a gente está trabalhando” (VALLE, 2012). Rememora situações de sua experiência docente nas Graduações em Dança, sendo que já trabalhou na UERGS, na ULBRA e, agora, está na UFRGS:

[...] quando eu dava a disciplina de *ballet* [na UERGS e na ULBRA] eu mais ou menos coreografava a partir de uma música. Escolhia uma música [...] que tivesse um tempo mais regular, mais *andante*, assim, uma coisa mais pontuada. Aí, trabalhava em cima de uma sequência matriz que eu tentava variar ela várias vezes, exatamente por causa do pouco tempo; mas eu normalmente trabalhava a partir de uma música. Em outras disciplinas, como Ateliê [coreográfico]<sup>71</sup>, a música normalmente, também não era uma regra, [...] normalmente ela entrava depois. O ateliê era bem específico, os alunos tinham material e eu pegava desse material que eles produziam o que eu gostava e manipulava isso; fazia os outros aprenderem um trequinho, mudava alguma coisa pra fazer funcionar, criava outras coisas pra emendar, pra se ajustar, e a música acontecia normalmente de vir, de entrar depois. Então cada situação é uma situação (VALLE, 2012).

Então, Flavia se refere à pluralidade de referências que compõem uma turma de alunos na Graduação em Dança – e essa fala está imbuída de sua experiência nos três cursos que trabalhou. Acrescenta que, independente de a pessoa ingressar no curso com ou sem referência de dança, deverá ter uma prática paralela de dança: “[...] a pessoa tem que ter bagagem, e essa bagagem às vezes acaba acontecendo paralela ou a partir do curso” (VALLE, 2012), pondera. Então, no momento de estar conduzindo uma disciplina de composição coreográfica, pontua que: “[...] eu tento partir do movimento deles, porque o que eles se sentem bem fazendo eu acho que funciona mais” (VALLE, 2012). Nesse momento da entrevista, lhe provoqueei: *e então, o que funciona?*

Bom, então o que funciona? [...] às vezes é uma caminhada; uma caminhada legal é suficiente ou um movimento de braço. Só um movimento de braço é bom. Então, às vezes, um movimento simples eu acho que pode funcionar coreograficamente pra esse corpo que é pouco experiente. [...] Pro corpo que tem mais bagagem é bem mais tranquilo de trabalhar, normalmente. Então é um desafio mesmo (VALLE, 2012).

Penso que seria justo tecer uma analogia entre o que Flavia Valle revela de seu modo de proceder com a composição e o que Laurence Louppe fala do coreógrafo, na situação de ele ser um mediador:

A função do coreógrafo, [...] limita-se a propiciar encontros ou situações de grupo entre pessoas que trabalham a sua gestualidade de modos diferentes. Trata-se do que alguns coreógrafos atuais preferem designar por ‘dramaturgia’ [...] De fato, o termo justifica-se sempre que ocorre uma ‘encenação’ ou uma simples distribuição de ‘papéis’, ainda que sejam papéis especiais e temporais, ou num verdadeiro trabalho coreográfico no qual é necessário estabelecer linhas de interdependência em todos os níveis de trabalho de dança (LOUPPE, 2012, p. 224).

---

<sup>71</sup> Ateliê coreográfico é uma disciplina que compõe o currículo da Licenciatura em Dança da ULBRA.

Dessa maneira, a função do professor que aborda ou desenvolve os processos compositivos em dança numa Graduação em Dança, poderia ser visto como a função de uma pessoa “[...] que propicia encontros ou situações de grupo entre pessoas que trabalham a sua gestualidade de modos diferentes” (LOUPPE, 2012, p. 224).

Da aula de Flavia Valle<sup>72</sup>, que pude observar/estar, chamo a atenção para o modo como ela conduziu o início, para deflagrar questões de composição coreográfica. Um dos alunos, Thiago Rieth, havia coreografado para o Ballet da UFRGS<sup>73</sup>, o trabalho “Viva e deixe morrer”<sup>74</sup>. Alguns dos intérpretes-criadores estavam, também, nessa turma. Flavia perguntou a Thiago sobre o processo de criação – então, ele mencionou as dificuldades e, também, a emoção de ter visto o trabalho pronto, estrear. Em seguida, Flavia deu voz aos outros bailarinos e, a partir dessas falas, problematizou questões: falou da criação em colaboração, entre coreógrafo e bailarinos; da recepção dela para o trabalho mencionado e disse que há uma liberdade de *leitura* possível na recepção.

Pontuou que eles precisam *aprender a conversar sobre o processo criativo*, para depois escrever sobre ele. Ponderou também que o grupo decidiria como iria se dividir para realizar o processo final da disciplina. Houve uma construção coletiva do conhecimento em composição, a partir dos saberes e experiências dos alunos.

A primeira parte da aula aconteceu com todos sentados no chão, em um círculo; a sala era ampla e não havia cadeiras. As provocações por parte da professora foram contínuas. Anotei no *caderno de viagens* o que a professora disse, em relação ao processo criativo: *nossa criação é atravessada pela nossa experiência, do que vivemos*. Eles debateram sobre os gêneros de dança e as várias interferências que operavam no grupo, nesse sentido – pelo fato dos componentes serem oriundos de *vários lugares*, com referências distintas de danças e de procedimentos coreográficos.

---

<sup>72</sup> Na época, 2012, a disciplina chamava *Composição coreográfica I*; com a reforma curricular, em substituição a essa disciplina, está *Estudos em composição coreográfica I*. Faz parte do “eixo da criação em dança”, o qual se desenvolve a partir de uma primeira disciplina de primeiro semestre, chamada *Corpo e musicalidade*, cujo foco são os questionamentos relativos a referências de corpo, som, movimento [como pode ser um corpo, um som e um movimento para a dança?]. Esses princípios são trabalhados a partir de improvisações e exercícios de composição.

<sup>73</sup> Projeto de Extensão coordenado pela professora Lisete Arnizaut de Vargas.

<sup>74</sup> Assista ao *teaser* da coreografia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R5Z-Vx92inQ>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

Então, rememoram oralmente a aula anterior, quando viram e estudaram princípios de criação coreográfica de Merce Cunningham. Flavia perguntou o que havia lhes chamado a atenção; cada aluno falou um pouco. Depois, salientou as rupturas que Merce Cunningham trouxe para a dança. Falou da tecnologia que atravessa a obra dele e que Cunningham foi um artista que se renovou a vida inteira.

Importantes aspectos sobre os procedimentos coreográficos de Merce Cunningham emergiram da fala de Flavia Valle, quando assisti à sua aula, tais como: o uso de elementos do acaso para compor coreografias; a quebra da narrativa tradicional, de início, meio e fim na forma coreográfica. Tudo isso no intuito explícito de instigar os alunos a conhecer os procedimentos de coreografia, tanto na experiência direta, quanto na noção histórica, de um dos artistas que mais movimentou os preceitos da composição em dança.

Então, para finalizar a parte das conversas da aula, Flavia provocou os alunos, no sentido da recepção “o que eu gosto de assistir? O que me toca? O que eu pego disso [*que gosto ou que vejo*] para a minha criação?”. E foram essas perguntas que moveram a aula para o momento seguinte. Com as respostas em aberto, eles passaram a trabalhar em grupos, com um procedimento de improvisação direcionado por uma tarefa denominada “câmera imaginária”.

Eles trabalharam com um objeto criado de modo artesanal: pequenos retângulos pretos (20 x 15 cm aproximadamente), feito de papel espesso, com um recorte ao centro, como se fosse um “visor”. A ideia era de que a pessoa que estava/atuava com o objeto poderia “recortar” um campo de visão específico, para olhar *algo*. É um exercício de enquadramento, que pode inspirar tanto a prática de vídeo, como instigar à pergunta: *o que escolho para ver?* Percebe-se que os elementos discutidos na primeira parte da aula conferem lastro para os argumentos da professora.

Para a realização do exercício, a parte da turma que ficou sem as “câmeras imaginárias” formou duas filas, uma de frente para a outra; o *efeito* causado pelo objeto imaginário (nos que estavam sendo “filmados”, enquadrados) gerava um comportamento de cuidado nas ações, que eram feitas de maneira improvisadas, pelas instruções da professora. Assim, enquanto um grupo realizou a improvisação, a partir de movimentos de espelhamento, oposição ou complemento aos movimentos uns dos outros, o outro grupo, dos alunos que manipulavam a “câmera”, se movia livremente ao redor e entre as filas. Flavia chamava a atenção para o que

eles estavam produzindo, em termos de espaço e, quando faltou um componente num dos grupos, se dispôs a participar da tarefa.

Após o exercício acabado, sentaram-se novamente no chão, em círculo, para conversar sobre o que haviam feito. Cada um, aleatoriamente, explanou seus procedimentos. Flavia falou sobre tecnologias; fez relações com a licenciatura; perguntou-lhes como aproveitar isso nos estágios, nas escolas – ou, nas práticas cotidianas de cada um. “O que é possível aproveitar”; disse que a questão não precisava ser, necessariamente, respondida naquele dia; alguns responderam. Percebi que a introdução em forma de conversa instigou o desenvolvimento da proposta da aula.

### **3.1.2 Improvisação e técnicas de dança codificadas**

A improvisação feita a partir de uma técnica específica de dança é realizada pela seleção de movimentos pré-determinados, os quais já foram apreendidos. Obviamente, para que isso ocorra, é necessário familiaridade e certo domínio dos modos de fazer os elementos de determinada técnica, para buscar aleatoriamente os princípios de movimento que a constituem e, ainda, pensar nisso coreograficamente; organizando os elementos num certo nexos, no corpo e no espaço.

E aqui, inicialmente, temos uma questão gigantesca para destrinchar: o ensino de técnicas específicas na Graduação em Dança. Trago as palavras de Susan Foster (2014), no Seminário “Ensinando a Dançar”, que ocorreu no *III Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA*, quando ela foi questionada a respeito do ensino de técnicas na universidade. Então, formulou uma aceção a respeito do assunto:

[...] temos uma história; temos danças para lembrar, expandir, celebrar, explorar. Não estamos ensinando um ‘rejunte de passos’. Não é uma série de rotinas de sequências. Trabalha-se com princípios, não com vocabulários. Trabalha-se para ‘gerar movimento’. Então, cada estudante é convidado a experimentar e trabalhar o contexto histórico dessas formas (FOSTER, 2014, informação verbal).

Outro fator salientado por Foster (2014) foi o de trazer esses princípios para diferentes pedagogias de dança, e não reivindicar uma forma única de conhecimento a partir da prática. Mostrar a esse aluno o que aconteceu com essas técnicas historicamente: “[...] como professores de dança, temos que escrever muito sobre isso, pois os jovens precisam saber muito sobre isso” (FOSTER, 2014).

Para incrementar a discussão sobre técnicas, trago a consideração de Mônica Dantas.

Técnicas de dança resultam de processos em que se acumulam tradições e inovações, necessidades e intenções formativas, concepções filosóficas e estéticas de coreógrafos, professores e bailarinos, influenciados por um contexto histórico e social, mas também por um contexto poético, por um contexto de criação de obras coreográficas (DANTAS, 1999, p. 44).

E da relação entre as técnicas de dança e a criação de obras coreográficas, Dantas (1999) discorrerá sobre a poética.

Poética é também a marca do artista, seu traço. É o seu diferencial gravado na obra, é o uso particular que ele faz das técnicas. É dos paradigmas, dos modelos trazidos por uma poética, que surge a possibilidade de criação de poéticas próprias (DANTAS, 1999, p. 43).

O processo de aquisição de técnicas de dança requer invenção no corpo do dançarino. As informações recebidas precisam ser construídas no corpo. O que é necessário para que essa invenção seja instigada será a maneira como as informações serão conduzidas em uma aula. No livro *Qual é o corpo que dança?* Jussara Miller (2012) enfatizará que o processo técnico

[...] tem a mesma flexibilidade e necessidade de investigação que o processo de criação. A técnica não se fecha em si, mas permite acessar o corpo para a experimentação de erros e acertos com o foco no processo investigativo, e não somente no produto artístico, resultando assim num entrelaçamento entre técnica e criação (MILLER, 2012, p. 53).

Quando fiz a entrevista com Eleonora Santos, professora da UFPel, ela contou sobre uma experiência coreográfica com ballet clássico. Para o Dia Internacional da Dança de 2012, eles apresentaram uma aula de balé coreografada na rodoviária de Pelotas. Foi uma *ocupação do espaço da rodoviária*, segundo ela. A proposta partiu de movimentos do ballet organizados em uma sequência de aula, mas, ao fazerem esses jogos de relação em um espaço não convencional, a improvisação esteve muito presente.

Eu conduzi bastante o processo de determinação dos exercícios, da combinação dos movimentos, mas necessariamente a gente teve que lidar com a improvisação lá, porque chegou num espaço onde a gente não ensaiou antes. Teve momentos que eles tinham que se adaptar ao espaço, escolher o espaço pra fazer; tinha momentos onde o exercício estava dado, a sequência de movimentos estava dada, era definida, mas a posição, qual era a frente, qual era a dinâmica que eles iam fazer – e se iam ter uma pausa ou não – era em aberto (SANTOS, 2013).

Nas minhas observações, pude presenciar [e fazer] uma aula de ballet clássico de Eleonora e percebi elementos de improvisação e ludicidade. Ela conta algumas histórias para ilustrar os exercícios, pede ao aluno que se imagine num bosque e pergunta qual a sensação deles numa situação assim; então solicita para que eles relacionem essa sensação ao exercício. Isso instiga o aluno a estabelecer *relações com o ato de dançar*. Há momentos em que ela solicita que eles estudem alguns elementos; então, eles experimentam algum passo, ou algum gesto individualmente, enquanto a música fica de fundo – enquanto ela vai dando dicas e orientações. Depois ela retoma a sequência da aula.

Percebi que, depois dessa espécie de *estudo improvisado e guiado*, feito individualmente na aula, os alunos começaram a estabelecer o que Eleonora chama de “relações com o ato de dançar” (SANTOS, 2013), em sua entrevista. Em um certo momento da aula, lembro que ela disse: *pensem que nossa aula inteira é uma coreografia*. E instigou os alunos a *perceberem a dança nos exercícios*, a relação com a música, com o espaço, com um sentimento; a lógica da organização entre um exercício e outro; as variações de dinâmica que a música propõe ao corpo no ballet.

Tomei nota desses aspectos, logo após a aula, em meu *caderno de viagens* e, literalmente, ela não parou de enviar estímulos, de propor imagens e de se empenhar para que a dança acontecesse na aula, a partir dos movimentos do ballet. Na entrevista, ela mencionou que essa relação com a coreografia provoca na turma um “sentido para os movimentos” (SANTOS, 2013). E, então, comentou como é a sua abordagem da técnica do ballet na universidade; salientou que sua abordagem prima pelo autoconhecimento:

[...] eu não tenho muita preocupação em avançar em termos de nível técnico, a minha preocupação maior tem sido essa noção da organização corporal e de movimento que o balé tem, de como é que o aluno consegue aprender de uma forma mais global os movimentos básicos e perceber essa experiência no corpo (SANTOS, 2013).

Quando fiz a minha Graduação em Dança, precisávamos optar, depois do primeiro ano, entre um aprofundamento em ballet clássico ou em dança moderna. Minha opção foi para o clássico. Desde aquela época (1988) investigo caminhos para compreender esse *modo de mover* em meu corpo e, também, em como transmitir esse saber (de modo criar situações onde o próprio aluno construa esse entendimento no seu corpo). Por exemplo, busco proporcionar momentos de laboratório, de experimentação sobre o ballet clássico<sup>75</sup>, no qual se busca desenvolver a aula a partir de princípios que norteiam a técnica. Também desenvolvemos produção escrita, o que instiga uma construção crítica, histórica e de procedimentos pedagógicos desse saber.

No caso do ballet no contexto da Graduação em Dança, desde 2000, quando entrei na UNICRUZ para ser professora do Curso de Dança (que era o único do RS), desenvolvo pesquisa de como trabalhar esse gênero de dança no espaço acadêmico. Nas aulas, também desenvolvo trabalhos de improvisação, dentro do código de movimento do ballet.

Há ocasiões em que proponho os exercícios como *temas de movimento*<sup>76</sup> e o aluno vai criando seu exercício dentro da estrutura da aula. Aí, é possível observar como o aluno faz uma organização/composição de um *tendu*<sup>77</sup>, por exemplo – a partir da improvisação, utilizando o que tem de conhecimento. Então, acontecem composições muito diferentes umas das outras; acontece até um jogo entre eles. É o momento de exercício de composição em dança, a partir de uma técnica determinada. Então penso numa ideia desenvolvida por Sylvia Faure:

A aprendizagem das formas de dança clássica e contemporânea tem uma finalidade cênica. Porque a dança não é unicamente uma técnica do corpo, que o seu conteúdo significativo é a produção estética, o sentido da prática cotidiana visa, mais ou menos, em longo prazo, a colocação em cena do corpo dançante – a encenação do corpo dançante (FAURE, 2000, p. 229)<sup>78</sup>.

---

<sup>75</sup> Na reforma curricular do Curso de Dança da UFRGS, as disciplinas possíveis de abordar o ballet clássico passaram a chamar “Estudos em dança clássica”. Apenas a “1” é obrigatória. Há a possibilidade de oferta até a “3” – e de expandir esse estudo em tópicos especiais. O que importa é que esse saber possa ter espaço de ser questionado, aprofundado, uma vez que opera no funcionamento da sociedade, no dia a dia das escolas de dança.

<sup>76</sup> Como se fosse um tema recebido para compor uma redação, na composição em dança temos os temas de movimento que nos impelem a compor movimentos.

<sup>77</sup> Elemento do ballet que tem o objetivo de trabalhar os pés, para estendê-los. Em francês, significa tenso. Os pés aprendem nesse exercício a balizar forças.

<sup>78</sup> Tradução de Gisela Habeyche e Luciana Paludo.

Relaciono essa ideia com o que Susan Foster falou, de que, ao abordar a técnica de dança na universidade, “trabalha-se com princípios, não com vocabulários” (FOSTER, 2014), e de que seria um convite a levar o aluno a conhecer os procedimentos. Nessa perspectiva, percebo que,

[...] qualquer sistema de treinamento técnico, por mais completo que possa ser, não será capaz de oferecer a um só tempo, recursos que supram necessidades em todas as direções. [...] É importante, porém, que alunos e professores conheçam as fortalezas e limitações de cada sistema de trabalho para que possam situar-se conscientemente diante desta ‘lógica de inclusões/exclusões’ inerentes a cada técnica, buscando formas de treinamento que melhor respondam aos seus interesses e fins artístico-estéticos e pedagógicos (GERALDI, 2007, p. 85).

Na conversa/entrevista com Eleonora Santos, soube que em um mesmo semestre ela lecionou ballet clássico, História da Dança e Composição coreográfica I – e que, entre essas disciplinas, teria estabelecido relações e momentos de composição e improvisação. Ao ouvi-la, pude chegar a uma constatação: a de que o professor vai desenvolvendo suas formas de abordagem de dança, independente da disciplina que está sob seus cuidados. [Sempre pensava isso quando refletia a respeito da disparidade de conteúdos que eu precisava dar conta em um mesmo semestre<sup>79</sup>]. Então, perguntei a ela a respeito das aulas de composição, de como é sua sistemática de ensino. Ela enfatizou que organizou o conteúdo de maneira que os alunos pudessem desenvolver a apreensão de conceitos básicos, referentes à composição coreográfica:

[...] eu trabalhei muito com referências mais tradicionais de composição: exploração do espaço, diferentes ritmos, diferentes direções. *Ah, fiz com um lado, criei uma partitura... Fiz com um lado, agora experimento com o outro; fiz com a parte superior do corpo e experimento como seria isso na parte inferior.* O trabalho de Composição Coreográfica I, na época que eu dei, a gente estava trabalhando bastante de forma individual, não era um trabalho grupal [...]. Então trabalhei com isso, com mudança de direção, uso de objetos, algum tipo de acessório ou figurino – ou corda ou pano ou lenço; deixei em aberto muito pra eles (SANTOS, 2013).

Naquele semestre, Eleonora fez um trabalho paralelo entre as disciplinas de Composição coreográfica I e História da Dança, pois – como mencionei – ela estava ministrando ambas as disciplinas:

---

<sup>79</sup> Em um mesmo semestre, por exemplo, tenho as seguintes disciplinas: Gestão e Projetos em Dança, Estudos em Dança Clássica I e Estudos em Composição coreográfica II.

[...] acabei fazendo uma associação das propostas de dramaturgia de algumas personalidades da dança; de que modo a gente poderia experimentar isso na composição. Então foi um trabalho onde a improvisação estava bem presente – acho que um modo de conduzir a improvisação muito intuitivo [...] (SANTOS, 2013).

Mencionou, ainda, uma experiência de integração com outra disciplina, que estava sendo conduzida pelo professor Thiago Amorim:

[...] numa das Atividades de Formação Livre<sup>80</sup>, em que na aula seguinte o Thiago dava aula de improvisação, nós um dia fizemos um trabalho em conjunto: os alunos de improvisação fizeram a aula de balé e os alunos de balé fizeram a aula de improvisação. Tinham alguns que eram comuns, que faziam as duas. O Thiago vinha propondo um tipo de criação de partitura, eles estavam observando as pessoas no cotidiano. E aí nós fizemos uma brincadeira de – eles já tinham essa partitura –, de como seria transformar essa partitura para o que cada um deles imaginava de estética do balé. E da mesma forma pedi pra eles criarem uma sequência pequena, com movimentos da aula de balé, e passar isso pro cotidiano [...] pra essa ideia, essa imagem de cotidiano. Foi um exercício muito ali, específico, a gente não desdobrou isso, mas foi muito interessante (SANTOS, 2013).

O professor Thiago Amorim participou das consultas feitas por e-mail, em novembro de 2014. Sobre os processos de criação em um Curso de Dança, ele escreveu as seguintes ponderações:

A criação, num Curso de Graduação em Dança, extrapola o âmbito das atividades práticas. Os alunos são, ou ao menos devem ser, mobilizados à compreensão criativa de modo transversal, estabelecendo uma articulação produtiva e inventiva com os diversos âmbitos que são envolvidos na área. Há criação na história, na teoria, na pedagogia... Há criação em toda dança. No caso específico da nossa área, esse trinômio criar-produzir-apresentar pode ser entendido como uma base de sustentação para retroalimentar e nutrir a condição artística de que o curso trata, independente se na habilitação de bacharelado ou de licenciatura (AMORIM, 2014).

Infere-se que, independente de um conteúdo de dança ser de uma vertente mais codificada e tradicional<sup>81</sup> de dança, como é o ballet clássico, é a forma de abordagem e as proposições do professor que tornará esse saber relacionado e relacionável com as demandas contemporâneas de dança. Nesse sentido, há muitos

[...] estudos na direção de integrar materiais, recursos e procedimentos técnicos diferenciados às formas tradicionais de preparo corporal, buscando

---

<sup>80</sup> As aulas de técnicas de dança eram ofertadas com Atividades de Formação Livre, no currículo antigo. Com a reforma curricular e a demanda dos alunos de terem mais aulas práticas de técnicas de dança, agora as técnicas específicas estão como carga horária obrigatória.

<sup>81</sup> Tradicional, pelo tempo que existe e é repetido em diferentes sociedades, de diversas maneiras, porém, a partir de mesmos princípios, cujos elementos podem ser reconhecidos.

uma melhor instrumentalização do dançarino, tanto para a performance cênica, quanto para produção de linguagem. A aplicação de estratégias criativas e recursos exploratórios às gramáticas instituídas vêm servindo não apenas para redefinir o conceito de técnica de dança, mas também para aplicar o rol de habilidades e de usos do corpo do dançarino contemporâneo (GERALDI, 2007, p. 85).

Até aqui problematizei a questão da improvisação e das técnicas de dança codificadas a partir da observação e da entrevista que realizei com a professora Eleonora Santos. Mas, das observações feitas, poderia mencionar também as aulas de danças populares, ministradas pelos professores Jair Felipe Umann (UFRGS) e Lúcia Brunelli (ULBRA), as quais trabalham também com algumas coreografias codificadas. Bem como as aulas de danças folclóricas gaúchas, da professora Malu Oliveira, que são construídas a partir de um repertório de códigos de comportamento, passos, vestimentas e coreografias. Em todos esses casos, percebi que o estudo de uma tradição em dança não é um mero apanhado de passos, e sim comporta invenções, discussões e a manutenção de repertório, bem como a transformação de coreografias que têm relação com a tradição em questão.

Diferente do ballet clássico, as danças populares e as danças folclóricas gaúchas não têm uma aula estruturada, de maneira padronizada. Mas, os professores organizam seus inícios de aula propondo exercícios em acordo ao que a proposta da aula demanda. E, a partir desse desenvolvimento inicial, o corpo do bailarino pode entrar na *frequência*, na vibração daquela aula. Isso o auxilia a criar um vocabulário específico, o que poderá ser de bom uso no momento das composições coreográficas.

Na aula da professora Lúcia Brunelli, por exemplo, os alunos necessitavam de uma qualidade de estar *aterrados* em seus movimentos. Então, Lúcia organizou exercícios com os joelhos levemente flexionados, a base das pernas mais abertas e o quadril solto; também com trabalho de respiração e uso da voz. Houve um trabalho assim no início da aula e, quando eles estavam construindo a coreografia – inspirados em uma dança do folclore nordestino – Lúcia retomou aquele exercício, para que eles recuperassem o padrão de movimento que era necessário para a estética que estavam buscando.

Na aula do professor Jair Felipe, o trabalho de início foi feito com exercícios de percussão; eles utilizavam o próprio corpo e, depois, instrumentos como o pandeiro e o ganzá. Quer dizer, vendo isso, posso dizer que é preciso *acessar um*

*estado* para trabalhar uma composição coreográfica, entrar na proposta. E aqui se acolhe a ideia de Sylvia Faure, para quem “A pesquisa de forma sem o apoio técnico restará limitada a uma iniciação à dança” (FAURE, 2000, p. 232). Nesse sentido, o trabalho do professor está em auxiliar o aluno a *preparar um terreno*, para que, no momento da criação, tenha subsídios para inventar. Esse subsídio está, para além de um repertório de movimentos, na possibilidade de encontrar um estado de corpo referente àquele tipo de dança. O que expande, também, a autonomia do aluno.

Dessa maneira, a sala de aula passa a ser um lugar para o aluno exercitar certa autonomia. Retomo as ideias de Sylvia Faure, quando ela comenta a respeito dessas trocas estabelecidas num atelier de composição em dança.

Nesse contexto, o valor pedagógico mais estimado é a autonomia que conduz os alunos a se questionarem e a explorarem por eles mesmos os passos que eles objetivam alcançar. Não é questão de se exprimir espontaneamente, mas de levar um projeto pessoal e controlá-lo estando munido de *savoir-faire* (conhecer um mínimo de procedimentos técnicos) e de saberes (conhecer estilos e as obras maiores contemporâneas do domínio artístico explorado) (FAURE, 2000, p. 234)<sup>82</sup>.

E, então, foi em uma aula da professora Malu Oliveira que descobri que as danças folclóricas gaúchas não estão todas escritas no manual do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG). Vi os alunos construírem uma coreografia a partir de *uma história de coreografia*, contada oralmente para a professora, por Paixão Côrtes – já mencionei que foi em virtude disso que fui observar a aula da professora Malu. A coreografia “Ponta e Taco” foi inventada, de acordo com o que os alunos compreenderam da história.

Para o trabalho de composição, a turma foi dividida em dois grupos – já no início do semestre. Cada grupo criou uma coreografia; no início do processo foram utilizados recursos de improvisação com a música. As decisões foram tomadas de modo coletivo pelos integrantes de cada grupo: 1) quais passos seriam usados; 2) como seriam feitos os deslocamentos; 3) de quais maneiras formariam figuras no espaço etc.

No dia em que fui assistir à aula eles dançaram; ainda estavam em processo, mas já haviam finalizado a coreografia. O número de meninas e de meninos era o mesmo, o que possibilitava a organização dos grupos em conjunto de pares. As

---

<sup>82</sup> Tradução de Gisela Habeyche e Luciana Paludo.

meninas usavam saias. Então pude observar duas versões da coreografia “Ponta e Taco”, uma de cada grupo. Mas, isso não foi tudo.

Para a minha surpresa, em um segundo momento, os meninos colocaram as saias. [Foi incrível]: Todos os alunos haviam aprendido a coreografia nos dois papéis. Então, na segunda vez que dançaram, as meninas faziam o sapateio, os meninos manuseavam as saias. As meninas estavam no “lugar dos meninos”, com movimentos fortes e austeros “do peão”<sup>83</sup>; os meninos, dançavam com os movimentos sutis do manuseio das saias. Em ambas as vezes, o “grito de comando”, muito comum nas danças gauchescas, era feito por uma aluna (esse grito é sempre feito pelos homens).

Essa foi uma aula de *Estágio de Docência em Educação Infantil II*. E uma proposta similar estava sendo desenvolvida pelos acadêmicos com as crianças – nos dias em que eles iam para a Escola para fazer o estágio. Na finalização da disciplina, as crianças viriam para dançar, numa apresentação final. Nessa apresentação, os professores da Escola na qual é realizado o estágio e os pais e parentes das crianças compareceram.

No caso das danças populares e das danças tradicionalistas gauchescas, a relação que estabeleci com a *técnica de dança codificada* se centrou na coreografia. Por exemplo, na coreografia “Ponta e Taco”, embora não se tratasse de um estudo de repertório, e sim de uma criação dos alunos a partir de uma história, a forma coreográfica tornava evidente que aquela dança *pertencia* ao gênero dança folclórica gauchesca. Isso me instigou a pensar nas danças populares e folclóricas como um *compêndio de códigos*, os quais se estabelecem muito mais por um *comportamento*, por uma conduta, do que por um repertório de passos.

No caso da coreografia “Ponta e Taco”, obviamente pude observar *passos* e deslocamentos, bem como os modos pelos quais as duplas se relacionavam – que remetiam a um repertório codificado, mas havia também uma invenção. Invenção a partir de uma história de dança, que se valeu de recursos de improvisação no seu início, como modo de realizar pesquisa de movimento. Então, poderíamos dizer que houve uma *reinvenção da tradição*; não apenas pela forma de compor a coreografia, mas, por exemplo, pelos meninos “gaúchos” terem usado saias; pelas meninas terem feito o sapateio. Relaciono o fato narrado à ideia de Sílvia Geraldini (2007),

---

<sup>83</sup> Como é chamada a figura masculina nas danças tradicionalistas Gaúchas.

sobre a quebra de convencionalismo na dança – [e ainda penso no que um exercício coreográfico assim pode *movimentar*].

A quebra de convencionalismos na dança deve, portanto, ser investigada nas relações entre passado e presente, no jogo dinâmico e complexo que se estabelece entre tradição e inovação, e não segundo critérios meramente prescritivos. Se o objeto do passado está aqui hoje, sua significação é extremamente contextual, sendo que às atuais gerações é dado o direito de re-interpretar formas de transmissão das danças tradicionais para que dialoguem com propostas contemporâneas de arte e educação (GERALDI, 2007, p. 79).

Quando assisti à apresentação deles, embora a coreografia tivesse a pretensão de estar totalmente fechada, sem margem para improvisos, também percebi alguns momentos improvisados. E, quando alguns alunos esqueciam a coreografia combinada, inventavam as soluções na hora. Isso me remeteu a uma ideia de Sylvia Faure. Ela diz que a técnica é um “capital corporal adquirido”. E que o palco, numa situação de apresentação, seria o “desestabilizador do adquirido” (FAURE, 2000, p. 265).

Nessa parte do livro, a autora comenta que, apesar de todos os esforços de um bailarino em adquirir técnicas – e de isso ser trabalhado para transparecer estabilidade, o simples fato de ir para a cena, seja qual for a sua dança, é um “desestabilizador do adquirido” (FAURE, 2000, p. 265). Depois, a autora menciona que as “situações de dança contemporânea podem reduzir automatismos” (FAURE, 2000, p. 266); comenta isso em virtude de que nessas situações há criações de movimento. Por fim, diz que tanto os bailarinos clássicos quanto os modernos e contemporâneos têm competências similares. Então desenvolve um conceito *métis*<sup>84</sup>, que seria a capacidade de adaptação/variação de comportamentos diferenciados. Seria uma propriedade desenvolvida no momento da cena que remediará os defeitos/falhas da memória incorporada (a *manha*, o *jeitinho*, aquilo que a gente inventa na hora, quando o programado não deu certo). Nada, portanto, é tão estável assim quando se dança<sup>85</sup>.

Concluo este subcapítulo inspirada pela citação acima e me valendo dela para formular um argumento final, de que a improvisação permeia, no contexto

---

<sup>84</sup> Literalmente significa mestiço, mistura. Poderíamos compreender por *algo que não é tão puro*, assim como imaginamos, quando temos uma referência. Penso que o *métis* desestabiliza o que temos como fixo.

<sup>85</sup> Todas as traduções do livro de Sylvia Faure foram feitas por Gisela Habeyche e Luciana Paludo.

estudado, todos os tipos de dança, no momento em que a coreografia é pensada ou criada. Se Sylvia Faure afirma que as situações de dança contemporânea podem reduzir os automatismos, eu diria que as situações de ensino que primam pela invenção, pela colaboração nas composições coreográficas, independente do gênero de dança que estão tratando, seriam *um modo de reduzir automatismos*.

Em todas as situações de ensino que pude presenciar, em seus empenhos de criar danças, seria impossível dizer que vi automatismos. Percebi uma atenção constante, tanto dos professores quanto dos alunos, em criar tarefas, regras, discussões, problemas, debates e movimentos que culminaram no que comumente podemos apreciar como uma coreografia.

### 3.2 A IMPROVISAÇÃO COMO APRENDIZADO DE DANÇA

Afinal, qual o papel da improvisação na coreografia e nos aprendizados compositivos em dança de um acadêmico de Dança? A prática da improvisação na dança – e esse conhecimento gerado por ela – vem sendo desenvolvida por inúmeros artistas. Das primeiras formulações, a partir dos princípios de Émile Jaques Dalcroze e François Delsarte; às formulações organizadas pelo Sistema Laban, até chegar às proposições de Anna Halprin, a qual propunha improvisações estruturadas a partir de tarefas, na década de 1960, com os artistas de dança da Judson Church, na cidade de Nova York. A partir do legado desses artistas, há um estudo possível, não de progressão do conceito e das práticas de improvisação, mas de desenvolvimento a partir de experimentos que afetaram os procedimentos no campo da dança, em termos artísticos e pedagógicos.

Por exemplo, na década de 1970, o Grand Union, formado por artistas dissidentes da Judson Church, também – e principalmente – recorria às práticas de improvisação, para dançar e pensar questões a respeito da dança.

O 'Grand Union' foi um coletivo de coreógrafos / performes (bailarinos) que, durante os anos de 1970-1976, criou improvisações de grupo que envolviam dança, teatro e teatralidade em uma investigação contínua sobre a natureza da dança e performance. A identidade da *Grand Union* como um grupo vinha de várias fontes: alguns de seus nove membros se conheciam há até 10 anos antes do grupo ser formado. Eles haviam assistido e participado de

trabalhos de uns dos outros desde os dias da Judson Church. A maioria tinha estudado com Merce Cunningham, e três tinham dançado em sua companhia (BANES, 1987, p. 203)<sup>86</sup>.

Também como desdobramento dos artistas da Judson Church, pode-se citar o *Viewpoints*<sup>87</sup> proposto e organizado pela norte-americana Anne Bogart. E, mais recente, as pesquisas do coreógrafo português João Fiadeiro, na *Composição em tempo real / Modo operativo AND*<sup>88</sup> (na qual não me deterei, por não ter tido ocorrência nos Cursos de Graduação em Dança do RS). Mas, encontrei um procedimento com embasamento no *viewpoints*; foi durante as observações na atuação pedagógica da professora Maria Falkembach. Sobre esse procedimento, Sandra Meyer Nunes explica que o *viewpoints*

[...] é definido por Bogart e Landau (2005) como um processo aberto, e não uma técnica rigidamente formatada, constituindo-se de princípios ou 'pontos de consciência' que o artista cênico pode utilizar em seu trabalho. O método explora as questões do espaço e tempo por meio de improvisação e composição corporal e vocal. Bogart e Landau (2005) relacionam a filosofia do *Viewpoints* a alguns princípios de improvisação e composição em dança presentes nos anos 70. Bogart foi aluna da dançarina e coreógrafa Aillen Passloff, uma das referências do movimento presente na *Judson Church*, cuja forma de investigar o papel criativo de cada artista alterou o modo como a diretora americana passou a conceber seu trabalho (NUNES, 2008, p. 2).

E, no artigo *Princípios pedagógicos inerentes aos procedimentos dos viewpoints: Possíveis contribuições para desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas*, Maria Falkembach e Gessi de Almeida Könzgen (2014) dirão que o *viewpoints* é

[...] uma sistematização de procedimentos em processos de criação em artes cênicas, a partir da qual é possível desenvolver improvisações e composições. É um modo de trabalho eminentemente coletivo, no qual o grupo experimenta variações da relação dos corpos com o espaço e com o tempo a partir de diferentes pontos de vista (diferentes viewpoints). As improvisações são realizadas como um jogo de cumprimento de tarefas formais relacionadas à variação de determinados viewpoints, no qual o movimento do participante é sempre uma reação aos estímulos externos (FALKEMBACH; KÖNZGEN, 2014, p. 48).

---

<sup>86</sup> Tradução minha.

<sup>87</sup> Pontos de vista.

<sup>88</sup> FIADEIRO, 2015 apresenta as proposições em seu site AND\_LAB, no qual sua pesquisa de composição em tempo real se alia às pesquisas da antropóloga Fernanda Eugénio.

O ator Donnie Mather, que trabalhou na CITI Company, dirigida por Anne Bogart, em palestra proferida no *II Engrupedança: Diálogos e Dinâmicas/UNIRIO* (2009), relata alguns princípios do treinamento *Viewpoints*.

Eu fiquei animado com o *Viewpoints*, porque [...] primeiro, por ser físico e, em segundo lugar, porque lidava com improvisação. A formação que eu estava tendo naquele momento se parecia com uma versão do método americano, a versão americana do método Stanislávski. E o que aconteceu comigo, eu acho que aconteceu com muita gente nesse treinamento, é que o trabalho com a emoção apagou a fisicalidade do ator – por isso, ao entrar em um treinamento assim físico, senti que isso me abriu, tanto intelectualmente como emocionalmente. Pessoalmente, acredito que todas as técnicas estão tentando alcançar a mesma coisa. Mas na viagem para chegar lá, tomamos caminhos diferentes. Para mim, foi importante porque era físico – até aquele momento, o único treinamento físico que eu tivera era no teatro musical – e porque se tratava de improvisação; naquele tempo, como um jovem artista, eu tinha um medo enorme de improvisação. Então, eu estava interessado em tentar enfrentar esse medo (MATHER, 2009, informação verbal)<sup>89</sup>.

E, então, Mather faz suas inferências sobre a improvisação e o *Viewpoints*:

Quando eu pensava em improvisação, naquele tempo, e ainda hoje penso sobre improvisação desta forma, é como se fosse uma grande tela branca para um pintor, e a questão que se coloca é: – Como começar? Há muitas perguntas: – Que cor você vai usar, qual o tamanho do pincel? Você começa no meio ou no canto? E assim, as perguntas podem se tornar esmagadoras, e isso também pode paralisar você. O que aconteceu quando eu comecei a praticar os *Viewpoints* é que ganhei uma lista de ferramentas na qual eu poderia me concentrar, e focando a minha concentração nessas ferramentas de repente eu estava livre para improvisar (MATHER, 2009, informação verbal).

De acordo com Mather, Anne Bogart não foi a primeira pessoa a articular o *Viewpoints*; antes dela, a coreógrafa, bailarina e professora Mary Overlie já trabalhava com esses princípios na *New York University*. Bogart tomou aulas com ela em meados da década de 1970 e, como não estava satisfeita com os treinamentos para atores, se afeiçãoou aos preceitos ensinados por Overlie. Mas,

[...] tanto a Mary como a Anne concordariam que esses pontos de vista não são algo novo que apareceu magicamente no século XX – são ideias que todo intérprete vem usando desde o início dos tempos. As ferramentas de

---

<sup>89</sup> Trabalharei com esse depoimento, pois durante a tese estou primando por relatos pessoais de artistas e de professores-artista. Particularmente, gosto dessa visão de dentro, de quem pôde estar em contato com determinada prática; de quem atua a partir de certos princípios de treinamento de movimentos.

que estamos falando destrincham as duas questões com as quais todo ator tem de lidar: as questões do tempo e do espaço. Na verdade, todos nós estamos lidando com tempo e espaço, quer você seja um intérprete ou não (MATHER, 2009).

Na ocasião de minha observação/estada, na disciplina *Laboratório de Dança Contemporânea*, ministrada por Maria Falkembach – a qual trabalha com princípios do *Viewpoints* –, iniciamos os afazeres com um trabalho de percepção para ampliar os espaços internos dos corpos. Esse trabalho era direcionado por instruções; todos experimentavam, inclusive Maria, enquanto sugeria o próximo caminho de movimento.

Aos poucos, a proposta se expandiu e começamos a canalizar nossas atenções para o espaço externo – e para a relação dos nossos movimentos, da percepção do corpo, com o que resultava o movimento, espacialmente. Esse espaço se expandiu, no momento em que Maria nos direcionou para o espaço da rua. Sem uma quebra na proposta, propriamente dita, demos continuidade aos movimentos, em acordo às sugestões. Os jogos de movimentos foram realizados em torno da quadra onde está situado o Curso de Dança. Finalizamos a proposta ao voltar para a sala – que é um espaço multiuso, também utilizado pelo curso de Teatro. Eles chamam esta sala de “tablado”.

Naquele dia, a aula finalizou com Maria nos falando e propondo que falássemos também sobre os espaços que havíamos acessado; o tempo, nas ações em que prestávamos mais atenção aos movimentos internos. O tempo em relação à arquitetura da quadra que havíamos circundado, dançando a partir de tarefas que nos eram propostas. E então, a aula foi finalizada.

Nas várias situações composicionais e improvisativas que presenciei (e pratiquei) nas aulas dos professores dos Cursos de Graduação em Dança do RS, um dos aspectos a considerar é que, a partir de exercícios de improvisação e de composição, criam-se estratégias de convívio, de observação do movimento dos outros, de formulações críticas. Tudo isso requer a construção de regras de conduta, de uma ética: como observar o outro, com qual propósito; o que a dança do outro tem a ver com a minha dança; o que falar ao outro de sua dança são exemplos de temas que pontuam essa construção. Maria Falkembach nos conta como propõe algo nesse sentido:

[...] as turmas grandes a gente divide: senta todo mundo pra observar a improvisação dos outros; inclusive pra observar como se cria, como que se dá esse pensamento de criação do

movimento – pra perceber os padrões que cada um constrói. Pra perceber quando dá o *start* e desconstrói esses padrões; porque, às vezes, vendo o outro é o espelho. Porque eu não uso espelho, meu espelho sempre são os outros. Então as aulas sempre são de improvisação (FALKEMBACH, 2013).

Outro aspecto é que a improvisação é uma via de acesso à construção do conhecimento em dança. Na improvisação, o bailarino faz aflorar todo um repertório de conhecimentos corporais, os quais, devido às necessidades de decisões, geram novos arranjos, bem como novas possibilidades de conhecimento e de repertório de movimentos. E se forem observados alguns preceitos de composição, tais como o cuidado com o espaço, com o tempo dos movimentos, com o tempo da atuação, com a direção do corpo no espaço; a percepção em relação à arquitetura do lugar que estamos trabalhando, etc., é possível que a improvisação seja um recurso composicional, ou a própria composição.

A improvisação pode ser a coreografia; ou, a coreografia pode ser feita a partir da improvisação. Isso é uma escolha; porém requer um percurso de experimentações, de tentativas; de conhecimento em dança. Quando chegamos a uma ideia assim, em sala de aula – ou na vida de bailarina e coreógrafa – diria que isso causa um rebuliço. É uma ideia, diria, propulsora, provocadora, que gosto de produzir em minhas aulas de composição – a partir de exercícios que nos possibilitem viver e (re)descobrir isso, e não olhar isso teoricamente apenas. “A improvisação pode ser uma ferramenta de construção, mas também um fazer ‘obra’ por si só” (LOUPPE, 2012, p. 237). Assim,

Os momentos de improvisação podem fazer parte da “escrita” de uma peça e até conferir-lhe a sua estrutura, o que não impede a existência da obra como entidade artística completa, não numa “forma” definitiva, mas em aspectos, nomeadamente, a profundidade de um entendimento em torno de um projeto comum [...] (LOUPPE, 2012, p. 237).

Ao tomar por referência as palavras de Sylvia Faure, concluo este capítulo, no qual tive o empenho de contar como são realizados os procedimentos de composição coreográfica nos Cursos de Graduação em Dança do RS, a partir da improvisação. Nesse sentido, a aprendizagem da dança, conduzida a partir de processos coreográficos,

[...] é um caminho que conduz a desenvolver uma certa relação com o corpo, interiorizando valores estéticos e éticos. Prática resultante de uma produção (uma *poiesis*), a criação coreográfica se apresenta como trabalho

coletivo. Esse último se organiza diferentemente segundo as configurações (FAURE, 2000, p. 230).

E a forma pela qual foram conduzidas as aulas propiciou que os alunos colocassem em jogo a inventividade, inclusive em improvisações e composições que se realizaram a partir de técnicas de dança codificadas. Assim, os alunos bailarinos puderam se exercitar como intérpretes e “[...] como criadores de sua própria dança” (FAURE, 2000, p. 230).

## 4 ESPAÇOS POSSÍVEIS PARA COREOGRAFIAS POSSÍVEIS

O compositor deve estar ciente de que a dança, a qual existe no espaço, usa esse espaço de uma forma construtiva e interessante. Primeiro, deveria ser decidido quanto espaço usar, relativo à ideia e o espaço disponível. Segundo, a decisão deveria ser feita sobre onde a frente é, se não é um espaço de palco, ou de que ângulos a dança será vista para a melhor vantagem. Então há três considerações adicionais: A forma do dançarino no espaço; Os caminhos criados no chão; Os caminhos criados no ar (SMITH-AUTARD, 2010, p. 51).

Neste capítulo darei continuidade à empreitada de contar como são realizados os procedimentos de composição coreográfica nos Cursos de Graduação em Dança do RS. Aqui, o foco é o *espaço*. Parto do argumento de que o espaço determina a construção da coreografia. Algumas descrições poderão ser excessivas, mas elas buscam remontar um lugar; levar o leitor a observar a situação. Buscarei o recurso dos atos cinéticos das palavras para narrar, poetizar e escrever sobre o fator espaço na composição coreográfica e na coreografia. O espaço que o corpo ocupa; os espaços internos do corpo – que imaginamos, dilatamos e sentimos; os espaços imaginários, evocados por imagens no momento da criação em dança; o espaço onde a coreografia é construída; o espaço no qual a coreografia será apresentada.

Observar as maneiras como os espaços são abordados e trabalhados nas construções coreográficas foi uma das partes mais enriquecedoras da pesquisa. Da mesma maneira, a própria metodologia da pesquisa requereu, pelas observações às aulas dos sujeitos de pesquisa, um constante exercício de deslocamentos – em termos físicos, conceituais e estéticos. Deslocar-se aos espaços dos *outros* é como movimentar e reposicionar pontos de vista.

As mudanças de velocidade, a amplitude do espaço percorrido e a abertura simultânea a todas as direções possíveis libertam-se dos itinerários fechados da vida cotidiana. O espaço torna-se um parceiro afetivo, quase com a capacidade de alterar nossos estados de consciência. O espaço move-se através de nós, mas também em nós, seguindo 'direções' internas, móveis e imóveis, com o auxílio das 'viagens interiores', talvez as mais importantes experiências humanas de espaço. Quem nunca sentiu que o espaço pode ser matéria propulsora a 'esculpir' e a vibrar musicalmente pela presença do corpo ignora uma experiência fundamental ou mesmo fundadora (LOUPPE, 2012, p. 189).

No dia em que estive na aula de Heloísa Gravina, o grupo estava em suas primeiras averiguações de espaço, no lugar em que fariam o *Cri-Ação Dança*

daquele ano, o Museu Joaquim Felizardo. A disciplina observada era de *Improvisação e expressão corporal*<sup>90</sup>. Os trabalhos da manhã começaram com a proposição de um primeiro *exercício de percurso*, para que o espaço se tornasse familiar ao corpo. Em uma afirmação de Alwin Nikolais, “[...] o corpo e o espaço deixam de ser utilizados como fatores de transição entre pontos. Tornam-se eles próprios, o percurso [...]” (apud LOUPPE, 2012, p. 189). Então, os locais nos quais iriam ocorrer as intervenções das outras turmas eram pontuados por Heloísa. Fazer essa averiguação do espaço é essencial para compor.

Na sua teoria dos quatro fatores, Laban já havia compreendido que o espaço não é somente um parâmetro do exercício do movimento em geral, e menos ainda um quadro da sua propagação. É uma força constituinte. O bailarino vive do espaço e do que o espaço nele constrói. Assim se justifica que o ‘projeto espacial’ do coreógrafo e bailarino deva ser objeto de uma aproximação e percepção particularmente atentas. As escolhas espaciais condensam as marcas essenciais da filosofia de uma dança (LOUPPE, 2012, p. 188).

Conforme mencionei anteriormente, sempre que fui observar as aulas me disponibilizei a envolver-me nas proposições que eram sugeridas pelo professor. Então, naquela manhã, sob a orientação de Heloísa, saímos a explorar o lugar. A cada ambiente que passávamos era possível construir a ideia de um roteiro, de uma dramaturgia que já havia sido arquitetada coletivamente pelos grupos de professores e alunos. Certamente a opção de realizar o evento no Museu fez com que o trabalho coletivo de composição se acirrasse entre os professores.

A mostra daquele ano foi construída em função do lugar; dos ambientes. Para tanto, o público acompanharia o *Cri-Ação* fazendo um percurso no Museu Joaquim Felizardo, em Porto Alegre. A logística de um espetáculo realizado em um espaço não convencional, como é um palco à italiana, requer que se tenha prévia familiaridade com o ambiente, para que seja possível compor as coreografias adequadamente. Naquela manhã percebi que não era apenas uma averiguação do espaço que estava sendo feita; eles estavam compondo a coreografia *ali*, a partir dos estímulos que recebiam do lugar. Heloísa me falou que todas as intervenções

---

<sup>90</sup> Quando trabalhei na ULBRA ministrei essa disciplina. Deixo aqui um breve registro de estudo em um dos espaços da ULBRA, naquela ocasião. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8SRAY6gFMuw>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

fariam referências ao contexto do Museu – que reúne acervo de fotografias, acervo arqueológico, documentos e objetos variados, referentes à história de Porto Alegre.

Quando chegamos à “Senzala”, parte do Museu que fica no porão, onde ficavam os escravos, antes da abolição da escravatura no Brasil, haveria a intervenção da turma de *Danças Populares*. O planejado era de que eles montariam uma iluminação especial com tons de amarelos e marrons; complementando com velas. A iluminação muda a percepção que temos do espaço; é possível acentuar nossas intenções coreográficas, ao direcionarmos e modularmos a quantidade e a cor da luz no ambiente.

A cena, na sua dimensão material, constitui, pois, um complexo de energias locais que se transformam no processo coevolutivo de trocas com a luz, a partir de cruzamentos de informações que estão presentes nos corpos e de informações que chegam de fora (CAMARGO, 2012, p. 33).

A iluminação na dança é um dos fatores da composição. Não especificamente a iluminação artificial. Por exemplo, no conceito de uma coreografia, pode ser essencial que a iluminação seja à luz do dia – então, o compositor irá buscar um espaço a céu aberto; ou a iluminação pública da rua, caso seja noite. Das performances de Loie Fuller, e seus experimentos com a luz elétrica, às danças de Isadora Duncan, que se valiam da luz do dia, os artistas do século XX seguiram inovando no quesito iluminação. Na questão do espaço, a ocupação de espaços fora dos palcos modificou a lógica de composição. Vejamos alguns exemplos:

Peças ligadas à configuração local, como a famosa *Hill* (1965), de Deborah Hay, na qual os bailarinos desciam ao ar livre as encostas de uma colina, tiveram grande importância. A famosa *Man Walking the Side of the Building* (1970) e *Roof Piece* (1971), de Trisha Brown podem ser consideradas obras *in situ*, ainda que a questão do sítio não seja prioritária [...] (LOUPPE, 2012, p. 190).

Ao retomar a averiguação do espaço com a professora Heloísa Gravina e seus alunos, *estávamos na Senzala*. Ficamos um bom tempo lá, então Heloísa deu a ideia de que eles poderiam interagir na coreografia das Danças Populares – sem que isso interferisse em demasia. Sugeriu-se que eles se apresentassem como aparições; espíritos dos escravos, transitando pelos espaços, sem coreografias definidas. Que eles improvisassem a partir dos estímulos do clima que se estabeleceria pelas ações dos outros colegas. Assim, a indicação era de que eles

precisariam trabalhar, tanto em resposta àquele espaço, quanto em resposta às ações dos integrantes da outra turma, quando esses estivessem atuando.

Em resumo, eles fariam na Senzala um trabalho em resposta ao espaço e um trabalho em resposta aos movimentos das danças dos outros. Conforme fomos passando pelos outros cômodos e ambientes do Museu, essa mesma ideia passou a guiar as intervenções e ações da turma. Heloísa sugeriu que eles não tivessem um lugar e um momento específicos para sua apresentação, nem uma coreografia codificada. A proposta que apresentou aos alunos foi de que eles se mesclariam e interfeririam sorratamente nas intervenções e coreografias das outras turmas.

Foi interessante perceber como os espaços foram determinantes para o surgimento das ideias, dos padrões de movimento, do envolvimento dos alunos na proposta e da ideia de coreografia que, digamos, assim como a direção por parte da professora, era fluída – como o caminhar que realizávamos. As direções da professora foram dadas sob a forma de sugestões de ações, por exemplo, “[...] fiquem parados naquela janela; enquanto a turma estiver saindo da Senzala, se encostem à parede e, depois, saiam em uma fila, com a cabeça baixa, como se fosse um cortejo”<sup>91</sup>.

Conforme caminhávamos pelo Museu, ideias a respeito da operacionalização da intervenção deles foram surgindo: Heloísa lhes chamou a atenção de que no dia do *Cri-Ação* o espaço estaria cheio de pessoas, e não tinha como imaginar quantas pessoas haveria em cada ambiente, a acompanhar o cortejo pelo Museu. Então, orientou que eles tivessem a atenção redobrada, pois estariam trabalhando com o inusitado, o que requereria o trabalho de improvisação e composição momentânea, dentro das regras que eles estavam formando naquele dia – que era um dia *de ensaio e de composição* do que iriam apresentar.

Mesmo que aparentemente não haja variáveis, em termos de espaço para realizarmos uma coreografia, há um trabalho de adequação constante entre os corpos e os lugares ocupados para dançar.

O espaço nunca é dado: trabalhamos com ele a cada instante, tal como ele nos trabalha. Aliás, mais do que uma construção ou uma estruturação, o espaço é uma ‘produção’ da nossa consciência. As qualidades deste espaço variam consoante a pessoa. E variam mais ainda segundo cada

---

<sup>91</sup> Anotações de meu caderno de viagens, sobre o modo de Heloísa propor a composição, naquele dia.

coreógrafo que constrói um espaço singular e explícito: um espaço que vive, que se move, que pensa e que é pensado (LOUPPE, 2012, p. 190).

Naquele semestre em que fiz a observação, a professora Heloísa também ministrava a disciplina *Técnica de Dança II – Ballet Clássico*. Então, me contou que o ballet também trabalharia com intervenções, mas de uma maneira mais determinada, em um espaço específico. Os alunos estavam trabalhando com os personagens dos ballets de repertório e realizariam “aparições”, em diferentes pontos do jardim, no pátio externo do Museu – com a respectiva música da obra de referência e com o uso de figurinos que fizessem alusão à obra. Estavam trabalhando a partir de releituras. Haveria iluminação em pontos específicos do jardim, nos locais previstos para as intervenções. Lembro que no dia em que assisti ao *Cri-Ação*, “O lago dos cisnes” ganhou uma releitura na fonte do jardim.

Ao final daquela manhã, o pensamento de que o espaço determina nossas ações na composição de uma coreografia, ou, de uma proposta de intervenção coreográfica, ficou anotado em meu caderno de viagens. Também salientei que era muito bom estar fazendo pesquisa daquela maneira; colocar-me em estado compositivo, junto com a turma; absorver os ensinamentos da professora; exercitar a composição coreográfica em um lugar que eu não conhecia ainda. Essa experiência me inspirou como bailarina, como coreógrafa, como professora. E nutriu os dados de minha pesquisa.

#### 4.1 ESPAÇOS IMAGINÁRIOS

Neste subcapítulo trabalharei com a ideia de que o *espaço imaginado* é um subterfúgio para a composição da coreografia. Essa frase é uma das anotações do meu caderno de viagens, no dia em que presenciei a aula da professora Lúcia Brunelli. Era o último ensaio deles antes do *Cri-Ação Dança* e o trabalho foi intenso, pois era preciso ajustar o que já haviam feito, bem como terminar as coreografias. Essa era outra turma que estaria a dançar na intervenção coreográfica do Museu Joaquim Felizardo, mas, eles estavam na sala de aula. Em parte, porque a imaginação os conduziu a estabelecer relações de seus corpos e suas coreografias com os espaços do Museu.

E isso foi dirigido pelos *atos cinéticos* das palavras de Lúcia, nas descrições objetivas e nas narrativas de algumas histórias, as quais se encadearam de tal modo às ações dos alunos que foi esse o fator que desencadeou a pesquisa dos movimentos que faltavam para o término da coreografia. Lenora Lobo e Cássia Navas dirão que os artistas “[...] têm uma percepção aguçada e conseguem transformar qualquer sensação que percorra seus corpos em impulsos criativos” (LOBO; NAVAS, 2008, p. 87). E a sensação era de estar no espaço do Museu, mesmo estando em sala de aula; pelo menos para mim, que havia estado alguns dias antes na aula de Heloísa Gravina.

Essa metodologia de criação, a partir de uma profusão de imagens do espaço que o corpo iria ocupar, me transportou aos momentos solitários, nos quais crio minhas danças. Quando estou em uma sala ensaiando, se eu já conheço o lugar que irei dançar, é para lá que a imaginação me leva – e passo a dançar com as imagens do outro espaço, aquele em que não estou ainda, mas, inevitavelmente, já está em meu corpo. Quando eu não conheço o lugar em que irei dançar ainda, a primeira coisa que eu faço quando chego ao local é visitá-lo. Então, lá permaneço, em imaginação – o dia inteiro, ou até o dia seguinte, no momento da dança. A sensação é de que o corpo abarca o espaço e o carrega; ou, que nos deixamos *lá*, um pouco, naquele espaço e estabelecemos conexões de energia e sensação.

Naquela aula, vi o espaço imaginário operando nos alunos. Ao vê-los criando, pude pensar que esse modo de acessar imagens é algo tão comum na dança e, ao mesmo tempo, tão difícil de falar a respeito, sem que pareça *místico*. E diria, apesar de ser difícil de descrever, isso é extremamente objetivo e operacional. A dança não fala. A dança se dança. E talvez os bailarinos se emaranhem nas palavras tentando falar da dança; tentando dizer de suas relações com o espaço. E, assim, entre corpo e espaço há um entrelaçamento.

Recordemos que, para Laban, não existe uma entidade isolada. O que ele apelida de ‘espaço’ não é mais do que a nossa relação com o espaço, com todos os cambiantes e modos qualitativos que caracterizam essa relação (LOUPPE, 2012, p. 196).

Naquele dia, ao término do aquecimento – constituído de exercícios focados na estética que eles iriam desenvolver –, Lúcia salientou [se dirigindo a mim] que as coreografias seriam intervenções nos espaços do Museu Joaquim Felizardo; e que

eles dividiriam o espaço com o público, no momento das apresentações – o que requereria atenção e tomadas de decisão momentâneas [essa fala foi feita, também, como um alerta para os alunos]. Então, Lúcia também pontuou a dificuldade, a complexidade da opção de realizarem as apresentações num lugar “não convencional”, como sempre havia sido nos anos anteriores, em um palco. Uma das dificuldades foi que os ensaios não poderiam ser realizados no ambiente da apresentação [também por conta da logística, uma vez que a ULBRA é em Canoas e o Museu é em Porto Alegre]. Quer dizer, para cada turma foi possível fazer apenas uma única visita ao espaço, para conhecer o ambiente; depois disso, foi preciso imaginar o lugar; compor o espaço em virtualidade. Essa turma já havia realizado sua visita, para estudo do espaço; mas, para finalizar as composições, contavam com o espaço da sala de aula: chão liso, sem acidentes, sem público ao redor, sem objetos.

Então, quando eles começaram os ensaios, divididos em três grupos – pois ocupariam três ambientes diferentes – Lucia solicitou para que compusessem *com a lembrança daquele ambiente*; retomou a orientação espacial das salas que ocupariam no Museu. A monitora Angélica também auxiliou os grupos. Havia o grupo que ocuparia a Senzala. Eles ensaiaram uma canção; cantavam e batiam palmas enquanto dançavam: “*Olha São Benedito é o Santo / Viva Nossa Senhora do Rosário / Senhor capitão onde me mandar eu vou / No palácio da rainha nasceu um gaio de fulo – ou nasceu um pé de flor*”. O verso era cantado a primeira vez por uma única pessoa que ‘puxava o coro’; logo em seguida, o coro respondia, como se fosse um eco. Lúcia contou que esta turma iria compor algo com a turma de *Improvisação e expressão corporal*, da professora Heloísa Gravina [conforme narrei antes, quando mencionei a aula de Heloísa]. Como eu havia já visitado a aula de Heloísa, no espaço do Museu, ficou fácil de imaginar e montar o quebra-cabeça da coreografia.

Outro grupo desta mesma turma se inspirou no famoso “*footing*” da Rua da Praia de Porto Alegre, quando as moças, nos anos de 1940, elegantemente passeavam. No Museu há registros fotográficos desses momentos e o grupo utilizou as fotos como inspiração para recriar movimentos e comportamentos para sua performance (havia registrado as fotos com seus celulares e trabalharam com esse material naquela aula). Lúcia dirigiu, sugeriu, contou histórias e questionou. Falou da influência da música e da sociedade europeia no comportamento das moçoilas e da sociedade porto-alegrense, na referida época. A partir desses elementos, percebi que ficava mais fácil para os alunos buscarem outros movimentos. Na verdade, a

partir desse procedimento, o corpo deles ganhou recursos para assumir um comportamento, um estado que, muitas vezes, não lhes é usual. E isso fez com que novos padrões de movimento surgissem: elas caminhavam com trejeitos de moças bem comportadas; haviam levado uns adereços, como colar de pérolas e chapéu; caminhavam na meia-ponta, para simular um sapato de salto. Faziam representações de estarem conversando, fofocando, rindo; numa diversão comum a amigas que fazem/faziam *footing*.

O terceiro grupo seriam as *moças do interior*. Lúcia sugeriu a elas que nessa intervenção não se preocupassem tanto com os passos, ou com uma coreografia determinada, e sim com o jogo. Ao mesmo tempo, continuava orientando os outros grupos, nesse mesmo sentido: para o grupo da Senzala, salientou que o que interessava era “a corporeidade da Senzala”, mais do que os passos. Então Lúcia propôs novamente alguns movimentos, para que eles – cada um em seus grupos – encontrassem os estados necessários [também eu, me levantei e fui experimentar os quadris soltos dos exercícios da turma da Senzala]. Percebi que o trabalho de investigação coreográfica estava imbricado a uma investigação da técnica necessária, no sentido mesmo de construir um padrão de corpo. Conforme já mencionei no capítulo anterior, “O processo técnico tem a mesma flexibilidade e necessidade de investigação que o processo de criação” (MILLER, 2012, p. 53). Sendo assim, se estabelece uma relação entre a criação e a técnica, no seguinte sentido: no que se busca construir esteticamente, e nos exercícios necessários que são criados, os quais propiciarão aos bailarinos e aos coreógrafos se aproximarem de suas intenções.

Na aula que observei, essa busca foi visível em muitos sentidos: dos exercícios específicos para *soltar os quadris*, aos *causos* contados pela professora. Ao mesmo tempo em que eles se movimentam e buscavam acessar o padrão de corpo almejado para dançarem e comporem a coreografia, Lúcia conta-lhes algumas histórias sobre o tema que estão criando. Essas histórias colocavam os alunos no contexto que as palavras evocavam [cineticamente] nas imagens deflagradas pelas narrativas da professora. José Gil dirá que

Uma imagem ajudar-nos-á a apreender esta espécie de corporeização do espaço de onde surge o espaço do corpo. Podemos ver o corpo como um receptáculo do movimento: nas danças de possessão, na tarantela [...], etc., o próprio corpo se torna a cena ou o espaço da dança, como se alguém – um outro corpo – dançasse no interior do possesso (GIL, 2004, p. 49).

E assim passou a manhã: Lúcia alternou sua atenção entre os três grupos, pois todos estudaram o espaço (pela imaginação), as intervenções e as coreografias que fariam. Compartilharam do mesmo espaço da sala de aula; alguns corpos se *transformaram* em corpos de escravos na Senzala. Então, o que José Gil menciona na citação acima, respalda o argumento.

Na imaginação, todos nós estivemos no espaço do Museu Joaquim Felizardo – ou, *naquela casa cheia de histórias* de Porto Alegre. Como eu já havia visitado o lugar, junto à turma da professora Heloísa Gravina, ficou fácil imaginar também como seria a noite do *Cri-Ação*. Para finalizar, Lúcia salientou mais uma vez o contexto da época – da primeira metade do século XX em Porto Alegre –, o comportamento das pessoas e disse para que eles não se apegassem à coreografia, mas, sim, que buscassem encontrar a corporeidade referente a cada intervenção, no espaço que iriam dançar. E dessa relação entre o corpo do bailarino e o espaço [enquanto me esmero na tarefa de escrever], José Gil encontra as palavras *justas*.

O corpo do bailarino desdobra-se no corpo-agente que dança e no corpo-espaço onde se dança, ou antes, que o movimento atravessa e ocupa. Para que a dança – e já não a possessão – comece, é necessário que já não haja espaço interior disponível para o movimento; é necessário que o espaço interior despose tão estreitamente o espaço exterior que o movimento *visto* de fora coincida com o movimento vivido ou visto do interior (GIL, 2004, p. 49).

A forma que Lucia conduziu e orientou as composições, provocando nos alunos *estados de corpo a partir de imagens* – que remetiam a outros corpos e outros lugares – foi um dos momentos mais calorosos que presenciei [procurei outra palavra, mas opto pela sensação mesma do calor daquele dia, para dimensionar a experiência]. Concluo que essa foi uma oportunidade de presenciar a condução de um processo coreográfico a partir da imaginação de lugares e de comportamentos de outras épocas. Foi um trabalho que requereu o empenho e o envolvimento dos alunos, da professora e da monitora, durante todo o tempo da aula. E o *espaço imaginado* foi, sim, um subterfúgio para a composição da coreografia.

Saí dessa aula com uma sensação de ter sido dirigida e coreografada por aquelas propostas; eu estava imersa naquela energia deles. E minha imaginação já antecipava o que eu assistiria no Museu Joaquim Felizardo pelos alunos da Dança da ULBRA.

#### 4.1.1 Os espaços do interior do corpo

Tudo isso só existia em sua imaginação; mas bastava para que essas pequenas posses quiméricas adquirissem realidade aos seus olhos (BACHELARD, 2000, p. 75).

Entre os inúmeros espaços imaginados, está o espaço do interior do corpo. Proponho, inicialmente, uma reflexão sobre esses aspectos, de modo que eu possa relacioná-los à coreografia, depois. José Gil (1997), em *Metamorfoses do Corpo*, dirá que o espaço do interior do corpo é um espaço escuro, mas também é elástico. E “porque é elástico, o espaço interior pode encolher-se ou dilatar-se” (1997, p. 155). Meus estudos de dança, desde o tempo da graduação, são permeados por dilatações e encolhimentos, e muito disso eu atribuo à investigação prática e teórica da ideocinese<sup>92</sup>.

Em um dos exercícios da ideocinese, a pessoa fica deitada durante 20 minutos, imóvel; com os joelhos dobrados e os pés no chão, no que chamamos de CRP (*constructive rest position* ou posição construtiva de repouso). Então, nessa posição, fica trabalhando para acessar imagens, no que chamamos de *linhas de movimento*. Para cada linha, uma ou duas sugestões de imagem e um efeito esperado no alinhamento postural.

Diria que é, ao mesmo tempo, um trabalho mecânico e objetivo, pois lida com reeducação dos padrões neuromusculares, mas é extremamente metafórico e imaginativo. Vejamos um exemplo de uma linha de movimento, citado por Rosemeri Rocha da Silva: “Alongando o eixo central do tronco para cima” (SILVA, 2008, p. 17); a imagem para essa linha é que a cabeça seja um balão de gás hélio que se direciona para cima; o efeito é o realinhamento do crânio com a coluna cervical. A linha de movimento que mais pratiquei e pratico até hoje é *alongando a coluna vertebral para baixo*. Em CRP, fico imaginando que minhas costas são o leito de um rio – e essa é uma das imagens para se trabalhar essa linha de movimento.

---

<sup>92</sup> Termo criado por Lulu E. Sweigard, a partir de seus estudos com Mabel Todd, para descrever sua abordagem à reeducação neuromuscular. De acordo com Knaster (1999), ideocinese é um processo que usa imagens mentais para mudar padrões motores. Iniciei minha prática em 1988, com Elaine de Markondes, nas aulas de cinesiologia e nas aulas de ballet clássico.

Essas experiências com as imagens acessadas pelas linhas de movimento da ideocinese sempre foram, para mim, *estratégia de conexão com o interior do corpo*. E o que isso tem a ver com coreografia? Ora, isso faz com que eu tenha condições de dirigir um pouco mais aquilo que quero fazer; é como se, ao acessar estados mais escuros e mais secretos do interior do corpo, pudesse me aproximar daquilo que tenho por intenção fazer, formar.

E a palavra é, justamente, *aproximar*, pois, “a dança vive da defasagem” (GIL, 2004, p. 96). E essa defasagem tem relação com aquilo que não veio, do que não foi possível fazer surgir – do espaço interior para o espaço exterior. É isso que nos move ao próximo movimento, ao próximo dia de trabalho. Então, criamos aparatos tecnológicos. E todo aparato tecnológico colabora para “dar uma forma visível ao virtual” (GIL, 2004, p. 105), para tirar do “subterrâneo dançado” (GIL, 2004, p. 105), de onde esses movimentos nunca haviam saído.

Em minhas práticas diárias, o acesso a imagens é – junto com trabalhos de preparação e percepção corporal, de ballet clássico e de dança contemporânea –, parte do aparato tecnológico. Além de facilitarem o acesso de estados de concentração, influenciam no meu trabalho docente e servem de inspiração para inventar outras tantas imagens e nutrir o trabalho coreográfico. Isso tudo alimentou e embasou aquele *costume inerente de quem cria*, qual seja, imaginar *algo que não está ali, mas está*. Então lembro um trecho do livro de Lenora Lobo e Cássia Navas:

[...] não é necessário voltar a ser criança para criar. Necessário é entrar em contato com essa energia prazerosa e apaixonante, com a capacidade de incorporar qualquer coisa do caminho, transformando trapos em flores, sabugos de milhos em bonecos, sonhos em realidades (LOBO e NAVAS, 2008, p. 86).

As experiências que temos, em nossas constituições corporais, as quais criam disposições para a criação em arte, fazem com que construamos nossos espaços imaginados, interiores ou exteriores ao corpo. Rudolf Laban vai dar o nome de cinesfera ao espaço que temos ao redor do corpo [eu chamo de *bolha*]; e isso também é uma imaginação – *algo que não está ali, mas está*. Mas, se *está* ou *não está*, isso é variável em acordo ao estado de atenção de cada um, pois

[...] cada um constrói e gere sua própria cinesfera, ou seja, o conjunto de movimentos que nos ligam ao mundo. Tal como cada um de nós possui toda a gama simbólica de movimentos que nos exprimem, assim cada um

de nós se encontra ligado a um espaço específico cuja carga imaginária, quer nos pensemos como bailarinos quer não, é de uma força significativa extrema (LOUPPE, 2012, p. 196).

O espaço interno pode ser um espaço imaginário, mas é um espaço muito *material* para quem dança. É um espaço possível de sentir, de dimensionar; de mandar ar. A expressão *abrir o corpo* é algo que opera metaforicamente, mas é de ordem física.

A ‘abertura’ do corpo não é nem uma metonímia nem uma metáfora. Trata-se realmente do espaço interior que se revela ao reverter-se para o exterior, transformando este último em espaço do corpo (GIL, 2004, p. 57).

Na minha dissertação de mestrado (PALUDO, 2006), *Corpo, Fenômeno e Manifestação: performance*, a relação do corpo com o espaço é discutida em várias ocasiões, principalmente a partir de dois conceitos operatórios “corpo percebido” e “espaço preparado”. Digo que é na intersecção desses dois aspectos que ocorre uma dança ou uma performance – e discuto esses vários espaços, que estão dentro e fora do corpo. Na verdade, esses dois espaços se constituem numa imbricação na ação de um bailarino, o que cria um tempo específico. Particularmente, estar familiarizada com o espaço em que vou atuar, *ter o espaço em meu corpo próprio*, é um dos fatores essenciais para a criação de movimentos, os quais poderão ser organizados e/ou reconhecidos como coreografia. Na dança, costumamos dizer: *a primeira passada é só para marcar o espaço*. Isso se refere ao primeiro ensaio, quando chegamos a um lugar para dançar. É que o corpo precisa não só conhecer, mas *guardar, re-ter* aquele espaço ali.

Quando proponho um exercício de criação aos meus alunos, o espaço é um dos fatores primordiais – a começar pelo espaço imediato que nos acolhe. Convido-os a limpar o chão, a organizar; depois, a caminhar e a correr pelo ambiente, para perceber o seu próprio corpo e o corpo dos colegas, em relação a distintos modos de se colocar e interagir com e no espaço; os deslocamentos de ar que fazemos ao correr – *o vento que o corpo do outro faz quando passa por mim*. Isso coloca a todos em um estado de atenção. Depois disso, convido cada um a escolher um lugar no espaço para prestar atenção nos residuais das sensações, ou seja, naquilo que os movimentos produziram no corpo; do que aquele espaço produziu na pele, na respiração etc. Então, acredito que é possível entrar no espaço do corpo.

Rudol Von Laban concebeu um espaço do corpo em forma de icosaedro, ou seja, um poliedro invisível com vinte faces, cujas intersecções marcam as direções possíveis dos movimentos do bailarino que se mantém no centro. As intersecções de três faces definem os pontos energéticos do espaço. As direções espaciais são figuradas por planos, e os núcleos de energia por pontos: a dança produz um espaço do corpo que implica forças e se alimenta de tensões. O icosaedro de Von Laban encerra o bailarino num volume que este último transporta de um ponto para outro do espaço: ao mesmo tempo, o movimento irrompe no icosaedro, transforma-o e conserva-o através das suas mutações. Outros concebem o espaço do corpo em forma de ovo ou esfera. Todos o descrevem como uma experiência vivida do bailarino que se sente evoluir dentro de uma espécie de invólucro que *suporta* o movimento (GIL, 2004, p. 48).

E, por falar em Laban, convido o leitor a adentrar em outro espaço: na aula da professora Cibele Sastre, a qual é especialista em Laban Análise do Movimento (LMA). A aula que assisti foi de uma disciplina chamada *Ateliê Coreográfico*, quando Cibele lecionava no Curso de Dança da ULBRA; eles também se preparavam para o *Cri-Ação Dança*, que seria realizado no Museu Joaquim Felizardo – e era a última aula, momento de finalizar a coreografia.

#### 4.2 UM RITUAL DE ATELIÊ COREOGRÁFICO: ESPAÇO PARA CONSTRUÇÕES DE DANÇAS

O ritual do ateliê de composição implica uma relação ‘privada’ entre os bailarinos com o uso da terminologia particular (para designar vários momentos de material emergente, por exemplo), e um conjunto de metáforas a que o público em geral nunca terá acesso circula no interior do grupo. Por vezes, os coreógrafos ‘guardam’ uma boa parte dos mecanismos imaginários ou intencionais para si, pois esse espaço de criação visível ou invisível, interiorizado ou objetivado, deve ser bastante protegido (LOUPPE, 2012, p. 228).

O ritual se fez num lugar muito inspirador, para quem tem apreço aos recursos de uma sala destinada ao estudo e a apresentações cênicas: spots de iluminação, paredes pintadas de preto, linóleo, aparelho de som. A *Caixa Preta* é uma sala multiuso. Antes de eu me desligar da ULBRA, em janeiro de 2011, havia auxiliado minhas colegas a organizar e inaugurar esse espaço<sup>93</sup>.

---

<sup>93</sup> Conheça a sala. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Iz-6fijTMD0>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

No início da aula, antes de iniciar o aquecimento, Cibele já chamou a atenção para a tarefa do dia: terminar a coreografia – e que se deveria estar atento ao “sentido do movimento”<sup>94</sup>. Não só do movimento, mas da escolha do movimento no corpo de cada uma, da relação entre as coisas: entre os parceiros dos duos e entre os jogos simultâneos que ocorreriam nas improvisações guiadas, por exemplo. Falava do “subtexto” da coreografia; lembrava de uma pergunta feita por ela, talvez em outras aulas, como mote da investigação: “por que este movimento está aqui?”. Quer dizer, essas palavras já são *aquecimento*, ou, já se mesclam no ritual de preparação para compor, pois dão diretriz de foco.

Durante essa primeira parte da aula, Cibele permaneceu sugerindo ações, conduzindo os primeiros acessos de inspiração para a finalização da coreografia; *deslizando* entre os exercícios de *aquecimento* e algumas frases do material coreográfico já pesquisado e determinado por eles. Então, chamou-lhes a atenção para isso, para essa imbricação entre os exercícios para a preparação dos corpos e os movimentos que fazem parte da pesquisa coreográfica.

Aos poucos elas começaram a ocupar o espaço, em pequenos deslocamentos. Cibele se mesclou ao grupo, ora conduzindo, ora realizando os movimentos, ora, ainda, nas duas tarefas. Trabalharam diferentes velocidades nos deslocamento e usaram, também, voz. Então, ela pediu as sequências de cada uma a “100%”<sup>95</sup>. Antes, no *aquecimento* propriamente dito, elas haviam feito as mesmas sequências a “50%”<sup>96</sup> – com economia de energia, ocupando um espaço menos, na relação corpo-espaço.

Essas sequências eram resultado das ordenações de movimentos que estavam sendo organizados, ao longo dos estudos do semestre. Naquele momento, começaram a acirrar o trabalho espacial da composição coreográfica; colocaram três cadeiras ao fundo, em posições distintas: duas mais ao fundo, juntas, e uma mais à frente, deslocada e à direita (tomando por referência a frente dos bailarinos). Revisaram o roteiro da coreografia. Perguntei em qual espaço do Museu seria

---

<sup>94</sup> Os grifos entre aspas da descrição desta aula são anotações de meu caderno de viagens, referentes às falas de Cibele Sastre. A escrita desse ritual, em grande parte, se fez pela transcrição de minhas anotações, feitas durante e após a aula que estive/assisti/observei e também pude dançar e opinar sobre a coreografia deles.

<sup>95</sup> Isso se refere a realizar com todo o empenho necessário, no que se refere à amplitude dos movimentos, à energia empregada para suas realizações etc.

<sup>96</sup> Quando fazemos uma sequência com menos uso de energia, com movimentos não tão amplos no espaço, de maneira mais introspectiva ou comedida.

realizada a apresentação delas; responderam-me que seria no auditório e que todas as cadeiras seriam recuadas.

Cibele interveio para dirigir algumas cenas. Experimentou uma música para realizarem as sequências e lhes perguntou a opinião. Falou que elas precisavam pegar “ritmo” [se referindo ao trabalho, como um todo]; chamou a atenção da relação do trabalho de voz, com a presença e o movimento. Pediu “emenda” entre as ações; dirigiu algumas velocidades específicas, nas ações individuais e em grupo. Solicitou para acelerar os movimentos, mas sem perder a qualidade de cada um e para não ficar caricato. Estudaram as posições de cada pessoa e de cada grupo no espaço – bem como os deslocamentos. Combinaram algumas “deixas”<sup>97</sup>.

Na sequência dos trabalhos, Cibele chamou a atenção para os “movimentos ilustrativos”<sup>98</sup>, mas, diz que eles podem “virar alguma coisa”. E perguntou: “o que a gente faz com tudo isso?”. Uma aluna sugeriu como “amarrar”<sup>99</sup> duas cenas do trabalho; as outras começam a se manifestar e a opinar também. Há uma direção e uma criação coletiva; as decisões são debatidas. Cibele escuta, acolhe as sugestões, pergunta e propõe o próximo exercício de síntese: um roteiro, a partir de todos os materiais estudados. Sequências que foram realizadas em uníssono<sup>100</sup>, na primeira vez que experimentaram, foram modificadas com variações nas direções da realização.

Os trabalhos daquela manhã haviam começado em torno de 9 horas. Às 11 horas, Cibele anunciou: *bom, isso é uma estrutura; não sei se é a estrutura*. E a palavra estrutura, aqui, vem como sinônimo de forma. Nas definições de Jacqueline Smith-Autard (2010, p. 42), uma dança

---

<sup>97</sup> Deixas são combinações feitas entre bailarinos ou atores, de modo que saibam o momento de realizarem alguma ação específica durante a apresentação; esse termo é usado corriqueiramente quando nos referimos a essas marcas, ou combinações.

<sup>98</sup> Aqueles movimentos que apontam de maneira mais óbvia *o que se quer dizer ou significar*, ou, o que inspira. Os movimentos que buscam *representar* fielmente o objeto ou a ação a que se referem. Não há problema em optar por essa espécie de movimento; somente é bom que se tenha clareza, no momento de escolher um movimento dessa natureza, para tratá-lo devidamente, dentro da coreografia. Nesse mesmo sentido, Smith-Autard (2010) se refere a *Literal movement* (movimentos literais) e usa um exemplo com o ato de “rezar” (SMITH-AUTARD, 2010, p. 21); diz que a ideia de apresentar o gesto literal, como o de *unir as mãos* (o que poderíamos entender por ilustrativo) é um recurso para estimular a imaginação e gerar uma associação para o espectador. Eu diria que é um recurso um tanto simplificado, do senso comum; se não for trabalhado devidamente poderá ficar estranho [cafona].

<sup>99</sup> Buscar sentido entre duas partes que, nem sempre, possuem relação; fazer a transição. José Gil dirá “o nexó” (GIL, 2004, p. 67), ou seja, aquilo que interliga as partes e faz com que reconheçamos um todo na coreografia.

<sup>100</sup> Quando todos fazem juntos, a mesma sequência de movimento.

[...] visa comunicar uma ideia e, portanto, há muito mais nela do que o mero arranjo de movimento. Ela tem uma *forma*, um formato, sistema, unidade, molde ou modo de ser. Essa casca externa, ou moldura constitucional é a característica marcante que dá suporte ao arranjo interno de seus componentes. Tendo visto uma dança, o espectador não lembra de todo e cada movimento ou a sua ordem. Em vez disso, a impressão do todo é lembrada; o formato, se ele se arredondou quando começou, a excitação do desenvolvimento dos clímax, a principal mensagem que foi passada e o quão original e interessante foi o impacto geral<sup>101</sup>.

Depois disso, ainda experimentaram outra música, na mesma estrutura<sup>102</sup>; minha opinião foi solicitada. Posso dizer que me senti muito acolhida e motivada naquela aula; envolvi-me. E quando lhes falei minha opinião, foi uma troca muito natural, pois a situação me era *familiar*. Houve uma empatia. Creio que minha posição de *observador diluído* tenha encontrado um ponto interessante de ser/estar no ambiente da observação.

#### 4.2.1 Coreografia: entre o espaço e a produção

O que envolve uma aula que trabalha com processos de coreografia numa Graduação em Dança? Para responder à pergunta, teço o seguinte argumento: a coreografia nas Graduações em Dança estudadas envolve não só o trabalho de criação/composição coreográfica e o desempenho cênico, mas igualmente tudo o que está relacionado à produção, de modo que possa ser apresentada. Este subcapítulo é um indicativo de transição para os assuntos que serão desenvolvidos no quinto e último capítulo, e discutirá aspectos da produção e os Projetos de Extensão dos Cursos de Dança do RS – fatores que colaboram para que a coreografia seja um *dispositivo de visibilidade* nos referidos cursos.

---

<sup>101</sup> Tradução minha.

<sup>102</sup> “Estrutura” ou forma é o esqueleto da composição – é um indicativo de onde e do modo pelo qual deveremos transitar. A coreografia pode se estruturar de uma maneira mais fechada, totalmente codificada. Pode estar semiestruturada, com espaços destinados à composição momentânea ou à improvisação. Podemos criar nossas terminologias em relação a isso, também, em acordo às nossas referências.

No dia em que presenciei a aula do professor Jair Felipe, assisti aos trabalhos de composição coreográfica da turma em vários espaços da ESEF<sup>103</sup>. Era dezembro e eles também preparavam a apresentação final da disciplina *Danças Folclóricas Brasileiras*<sup>104</sup>. Para além das coreografias, o que me chamou muito a atenção foi a ênfase do professor para os trabalhos de produção da apresentação.

No início da aula, Jair orientou para que os alunos dessem sequência aos trabalhos que já estavam produzindo. Disse-lhes que era para se deterem, agora, principalmente nos detalhes técnicos de operacionalização da apresentação: o local, a logística de montagem das cenografias, a utilização de iluminação específica e o aparelho de som, caso fossem necessários. Essa logística era estritamente necessária para o desenvolvimento das coreografias e para os arremates de composição coletiva, pois precisariam decidir as transições, entre os trabalhos.

A turma era grande e estava dividida em 5 grupos; cada grupo apresentaria sua coreografia em um lugar diferente do campus. E isso requeria que a organização de som, de cenografia; montagem prévia ou a montagem instantânea desses elementos fossem realizadas por eles, que estariam dançando. E foi essa experiência que fez com que eu tomasse nota no meu caderno de viagens: a criação coreográfica na universidade envolve não só o trabalho cênico, e sim tudo o que está relacionado à produção.

Então iniciaram o aquecimento com uma proposição do professor: um trabalho rítmico com inspiração na cultura brasileira. Entre palmas, pandeiros e ganzás<sup>105</sup>, os alunos entraram no estado necessário para suas danças folclóricas. Percebia que o aquecimento deles ia muito além de um “esquentar os músculos”; foi o tempo necessário para despertar uma vibração de *danças brasileiras* nos corpos – algo que facilitaria os movimentos que buscariam desenvolver.

Ao término dessa primeira parte, a turma foi liberada para dar continuidade aos trabalhos coreográficos finais da disciplina; dividiram-se nos grupos que já estavam trabalhando. Nesse momento houve uma dispersão, pois cada grupo

---

<sup>103</sup> Escola Superior de Educação Física da UFRGS, na qual o Curso de Licenciatura em Dança está localizado.

<sup>104</sup> Do antigo currículo do Curso de Dança da UFRGS. A abordagem do professor Jair foi uma das referências para a reestruturação curricular, na maneira de estudar as danças populares na contemporaneidade. Essa abordagem, agora, é trabalhada na disciplina Estudos em danças populares I, no novo currículo que foi implementado no primeiro semestre de 2013.

<sup>105</sup> Instrumento de percussão que pode apresentar diferentes formatos e tamanhos. Espécie de chocalho, utilizado no samba e em outros ritmos brasileiros.

migrou para o ambiente que faria a apresentação do que eles estavam denominando “Seminário”. Propus-me a visitar os grupos e a observar o trabalho, as falas, os modos de composição, as coreografias; a maneira que eles organizavam as informações pesquisadas para transformar em dança, para organizar coreograficamente, de modo que pudessem mostrá-las – e suas respectivas preocupações e resoluções para a logística do dia da apresentação.

Na entrevista realizada logo após essa aula, perguntei a Jair Felipe “e a coreografia, como é que entra, assim, na tua aula, que esse povo todo fica queimando os fosfatos, para depois apresentar?”; ele respondeu:

[...] essa disciplina, de *Danças Folclóricas Brasileiras*, é a primeira disciplina que eles vão ter contato com as danças populares. [...] a ideia é que eles experimentem a dança popular da forma mais diversa possível e inclusive optando por onde *tocar* na dança popular. Eu faço todo um trabalho no início do semestre, trabalhando as matrizes de formação do povo brasileiro a partir das influências de matriz africana, indígena, europeia, [...] mas nada é puramente algum ou outro. [...] isso para dar subsídio, pra que eles possam ampliar o seu espectro, do que é uma dança popular enfim, folclore popular: como é que é isso, quem faz, onde é que está sendo feito. E a gente trabalha com seminários também, toda aula se apresenta. Agora, como é matrícula de quatro créditos num dia só, dois grupos apresentam em torno de 15 minutos cada grupo. São seminários [...] sobre lendas do folclore, outros sobre músicas, outros sobre danças específicas; tudo pra eles criarem um repertório de manifestações populares brasileiras. Aí culmina pro final do semestre, agora, esse trabalho coreográfico onde eles têm liberdade pra escolher o que eles vão montar, de que forma eles vão conceber isso (UMANN, 2012).

Para essa ocasião, um dos grupos escolheu a *dança Pastoril* – Pastoril Religioso / Pastoril Profano / Auto de Natal. Como procedimento de pesquisa coreográfica, leram textos, discutiram em aula e pesquisaram imagens no YouTube. Outro grupo escolheu o *Lundu Marajoara*, dança e ritmo musical da Ilha de Marajó, variação do Lundu<sup>106</sup>. Esse grupo também está trabalhando com poesia, a partir de um texto feito por uma das alunas, que é do Curso de Teatro e que está matriculada na disciplina. Jair explica ainda que eles estavam

[...] costurando<sup>107</sup> também com as outras manifestações, então [*iriam*] convidar o público pra dançar. Tem a parte coreográfica fechada, partitura fechada, mas também tem o convite ao público, tem cortejos que acontecem (UMANN, 2012).

---

<sup>106</sup> O Lundu é uma dança de origem africana trazida para o Brasil pelos escravos. A sensualidade dos movimentos já levou a Córte e o Vaticano a proibirem a dança no século passado (PARÁ, 2006).

<sup>107</sup> *Amarrando*, construindo nexos.

Assim, cada grupo teria a responsabilidade de levar ou trazer o público para os espaços nos quais aconteceriam as apresentações. “[...] eles optaram pelos espaços. Então, é toda uma construção coletiva, mas a partir das demandas dos grupos” (UMANN, 2012). Também teriam que organizar os materiais de produção necessários.

Houve um momento da entrevista em que perguntei a Jair Felipe a respeito do *Grupo de Brincantes do Paralelo 30*<sup>108</sup>, Projeto de Extensão do qual é fundador e diretor. O professor nos conta:

[...] sim, participo do grupo de Brincantes do Paralelo 30. É um projeto que trabalha com cultura popular em geral. A gente tem um foco bem forte na cultura popular do Brasil, mas em tempos de fronteiras sendo borradas, a gente não sabe muito bem, não tem muito bem como sustentar uma coisa que é tão brasileira [...] (UMANN, 2012).

Ponderou que na Argentina há manifestações populares muito próximas daqui; também em Portugal. “Então a gente trabalha com cultura popular em geral, o foco é nessas coisas que estão mais próximas geograficamente da gente” (UMANN, 2012). Ele ainda explicou que, no grupo, eles desenvolvem os processos de criação partindo também de diversas fontes, no que reconhece como um processo transdisciplinar: “[...] desde ir a uma gafeira tomar uma cerveja, escutar uma música, até fazer vivências no meio do mato. Tudo é trabalho pra construção coreográfica também” (UMANN, 2012).

#### **4.2.2 Entre o aquecimento e a coreografia há um *deslizar***

Um aspecto em comum que ocorreu em todas as aulas observadas foi que os professores introduzem, no *espaço do aquecimento*, um raciocínio corporal relacionado à composição coreográfica; ao vocabulário que será desenvolvido na coreografia, bem como a percepções corporais necessárias para cada proposta estética. No que foi observado, o aquecimento funcionou como *a aula antes da coreografia*.

---

<sup>108</sup> O Grupo recebeu o Prêmio Açorianos de Dança 2014 na categoria Danças Folclóricas/étnicas. O destaque foi concedido pela originalidade da sua abordagem expressiva das danças populares.

Nesse sentido, Laurence Louppe (2012, p. 267) discorre sobre a “importância da ‘aula’” dada em uma companhia de dança. Obviamente que uma turma de alguma disciplina de um curso de Graduação em Dança não funciona num sistema de companhia de dança, pois os trabalhos são divididos entre várias disciplinas num mesmo semestre. O tempo que se tem, em termos de encontros semanais, é limitado a, no máximo, quatro períodos de 50 minutos cada. Mas, isso não significa que, pelo pouco tempo, não seja possível de se desenvolver um funcionamento grupal, peculiar de cada abordagem. Por isso, as aulas são destinadas “[...] a criar entre os bailarinos um território comum de cognição corporal, a partir do qual podem se entender” (LOUPPE, 2012, p. 267-268).

Vejamos mais dois exemplos de como ocorre essa relação entre aula e processo coreográfico. Na aula de Silvia Lopes, um aquecimento foi proposto a partir de tarefas e movimentos que eles já estavam desenvolvendo na coreografia. Silvia propõe um deslocamento. Todos realizam uma caminhada; há muita liberdade, em termos do modo de executar a tarefa. Depois, há um trabalho específico para os olhos, para estudo de foco, durante a ocupação do espaço pelos corpos. Eles realizam esse trabalho último em duplas. Silvia enfatiza o cuidado com o corpo, com os movimentos e com o estudo da música.

Houve um exercício para estudarem a contagem da música, entre as duplas; esse jogo acontece de maneira improvisada, com percussão corporal. Os alunos sugeriram outras ações para complementar a tarefa. Então, começaram um trabalho de composição, utilizando diferentes velocidades para fazer um mesmo movimento. Ainda nas duplas, fizeram um jogo de pergunta X resposta, onde cada ação de um dos integrantes desencadeia uma reação do outro; nessa alternância, ocorrem momentos de simultaneidade e a dança se faz. Então, Silvia lhes diz para prestarem atenção com mais vigor no que estão fazendo, para que possam utilizar o material na coreografia.

Posso dizer que percebi um *outro tom* na sala, quando a composição começou a acontecer com mais clareza – parece que eles ficaram mais concentrados, num estado de *mostrar o que estavam fazendo*. Talvez porque a atitude de Silvia também se modificou, pois ela recuou um pouco; e, porque *tinha mais gente na plateia*: eu estava ali, observando eles criarem – novamente em uma situação dos últimos ajustes e composições da coreografia, pois a apresentação ocorreria dois dias depois.

À medida que o tempo de trabalho da composição transcorreu, Silvia começou a dirigir alguns movimentos com mais decisão: solicitou a repetição de algumas frases, a mudança de algumas direções nos deslocamentos e variações de velocidade nas sequências. Os alunos, por sua vez, se tornaram mais ativos e participativos: improvisando, sugerindo, fixando e repetindo alguns movimentos específicos da improvisação, em acordo ao que era solicitado – e lapidando o material de pesquisa de movimento.

Quanto à coreografia que a turma de Silvia Lopes estava desenvolvendo na ocasião, segundo ela, era “matemática”. Havia uma preocupação com o fraseado musical, em relação aos movimentos. “A dança é o movimento que reverbera entre os números”<sup>109</sup>.

Em seu procedimento de mediação coreográfica, Silvia transitava entre os grupos, observando e sugerindo. A coreografia também tratava de *oposições* e isso era abordado de diferentes maneiras. Por exemplo, enquanto alguns realizavam ou compunham sequências no chão, outros faziam uma releitura da mesma sequência em pé, em outra posição de corpo, em outro lugar no espaço. Havia também jogos de movimento que enfatizavam o equilíbrio e o desequilíbrio, ou, movimentos rápidos e movimentos lentos.

Outra ocasião que trago para refletir esse *deslizar* entre o aquecimento e a coreografia foi vivenciada na aula de Lúcia Brunelli, de *Danças Populares*. O aquecimento se fez a partir de um despertar de todas as articulações do corpo, com movimentos de danças populares. Nesse tempo, Lúcia chamou a atenção para os elementos que eles utilizam na coreografia: enfatizava o trabalho de soltura do tronco, a coluna macia e as variações de peso; cuidou das direções e velocidades dos movimentos. A primeira parte do trabalho deu ênfase a movimentos numa velocidade moderada, com atenção ao trabalho de respiração; depois, a partir das mesmas sequências, aceleraram os movimentos e buscaram mais amplitude espacial.

Como de praxe – no meu papel de pesquisadora e com a curiosidade de bailarina –, tive a oportunidade de experimentar o aquecimento. Dancei alguns elementos que comporiam a coreografia dos grupos, pois a turma estava dividida em

---

<sup>109</sup> As palavras entre aspas se referem a falas de Silvia Lopes, no momento da aula. Anotei em meu caderno de viagens, enquanto observava.

3 grupos que faziam coreografias diferentes. Envolver-me na ação foi essencial para compreender o raciocínio do que eles estavam formando. Além de essencial, foi prazeroso, divertido.

Concluo, a partir do que foi exposto, que a primeira etapa das aulas, nominada muitas vezes de aquecimento, faz parte dos rituais de composição coreográfica, nas salas de aula de dança do contexto observado. Foi perceptível a relação entre os exercícios de preparação corporal e o que resultou na coreografia propriamente dita.

### 4.3 ESPAÇO E COREOGRAFIA

Finalizo este capítulo retomando os argumentos que pude construir a respeito do espaço, a partir do trabalho de observação das aulas, escuta das entrevistas e transcrição. Parti do argumento de que *o espaço é um dos fatores que determina a construção da coreografia*, para isso percebi que é necessário um *exercício de percurso*, uma vez que é entre a percepção que se tem do espaço e os movimentos que o corpo reage em resposta que se faz a coreografia.

Depois disso, a ideia foi que *o espaço imaginado é um subterfúgio para a composição da coreografia*. A questão de *provocar estados de corpo a partir de imagens* é possível através de descrições objetivas e narrativas históricas referentes ao que se vai dançar. Os *atos cinéticos das palavras*, sugeridas por quem conduz o momento de composição, tornam possível a construção das coreografias.

Em seguida, propus a discussão sobre o espaço interior do corpo. Esse espaço estaria entre o imaginado e o concreto, na formulação de estratégias para estabelecer conexões e familiaridade com o movimento, o qual será material para composição de coreografias. Os bailarinos, os professores, os coreógrafos que criam danças engendram *estratégias de conexão com o interior do corpo*. Na coreografia isso dá condições de *dirigir um pouco mais* o que se quer fazer/dançar; gera estratégias de trazer à tona aquilo que se tem por intenção formar.

No item subsequente, a ideia foi *partir de uma descrição para abordar um ritual de composição*; aproximar o leitor de minha experiência de ter presenciado a aula. O argumento seria que *a descrição de um processo de composição*

*coreográfica pode ser um método de problematizar os conceitos operatórios de uma coreografia.* Diria que, mais do que um argumento a respeito da coreografia, é de forma do texto que esteve implicada ali, como proposta – com a mesma intenção que construí a introdução desta tese.

Quase ao final, chega-se à constatação de que *a criação coreográfica num Curso de Graduação em Dança do RS envolve não só o trabalho cênico, mas também tudo o que está relacionado à produção*, de modo que se possa mostrar o que se cria a públicos que serão agenciados, em diferentes circunstâncias.

Para as questões da coreografia, um último conceito foi desenvolvido: a divisão entre os momentos, do que se considera aquecimento com a composição coreográfica propriamente dita, é muito tênue nas aulas observadas. Os *aquecimentos* se fazem no sentido de aguçar uma sensorialidade, uma percepção corporal e espacial; constroem *estados de corpo* necessários para a composição e para a atuação.

Entre as idas e vindas das observações, os espaços foram diversos, tanto no que se refere ao espaço físico, quanto ao espaço imaginário deflagrado e proposto pelas criações. Diz o filósofo:

[...] então eu reflito, retomo o espaço em sua fonte, penso atualmente as relações que estão sob essa palavra, e percebo então que elas só vivem por um sujeito que as trace e as suporte, passo do espaço espacializado ao espaço espacializante (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 328).

Peço a devida licença para operar de modo poético com a citação acima – de um autor que acompanha meu *percurso no espaço* desde 2001 – e encerro a reflexão deste capítulo.

## 5 MOSTRAR, APRESENTAR O QUE SE CRIA: A COREOGRAFIA SAI DA SALA DE AULA

Este é o capítulo do *espetáculo*. E, para que haja espetáculo, é necessária a produção; diria que é um capítulo conjugado, pois abarca as discussões de produção e apresentação da coreografia e a compreende como um *dispositivo de visibilidade*. A partir desse conceito, serão problematizados três temas que se entrelaçam: 1) coreografia como subterfúgio de produção cênica em dança; 2) coreografia como *objeto* de propiciar momentos de apreciação; 3) coreografia como produção de conhecimento na Educação Superior em Dança.

Para o primeiro tema, *coreografia como subterfúgio de produção cênica em dança*, tem-se a seguinte hipótese: no conjunto dessa operação, dessa maquinaria [coreográfica], mesmo que o aluno não queira ser um coreógrafo, terá oportunidade de aprender a produzir um evento ou uma apresentação. Passará por essa experiência para compreender mecanismos da produção, em vários aspectos: trabalho de composição de *release* e textos de divulgação, escolha de identidade visual, divulgação em diversas mídias, escolha e organização do lugar no qual será apresentado; tratamento com o pessoal da técnica; familiaridade com terminologias específicas da caixa cênica – quando a mostra é realizada em um teatro; ciência das necessidades de adaptação, no caso de a mostra ser idealizada para outros espaços, tais como salas e lugares sem recursos de iluminação e sem a configuração palco-plateia, ruas, galerias, museus; trabalho de divulgação; etc.

Esse serviço todo faz parte e é gerador da produção de conhecimento em dança; é gerador de material para que se possa refletir sobre essas demandas – antes, no decorrer e ao término do processo. Esse tema está diretamente relacionado com o conceito *dispositivo de visibilidade*, uma vez que, sem o trabalho empreendido – no que abrange a produção –, ficará difícil estabelecer relações interativas com públicos diversos, a partir da coreografia criada.

No que diz respeito à transposição da coreografia ao espaço cênico, Lenora Lobo e Cássia Navas ponderam:

A chegada da obra ao espaço cênico onde se realizará o espetáculo é um momento especial onde diretor/coreógrafo e toda sua trupe devem ali preservar o bom senso, a objetividade e a harmonia frente às possíveis tempestades, comuns a uma montagem cênica. A boa atuação da parceria

diretor-produtor na condução da equipe técnica e dos intérpretes pode amenizar muito dos imprevistos ou falhas causados na maioria das vezes pelo pouco tempo disponível para montagem, problemas com equipamentos ou pela própria adaptação da concepção cênica ao espaço (LOBO; NAVAS, 2008, p. 171).

No caso de uma produção coreográfica em um curso de Graduação em Dança, todas as situações são um pretexto para deflagrar novos problemas e discutir soluções, relacionando isso com os futuros trabalhos dos acadêmicos ou com as produções das quais já participam no campo da dança. As ponderações da professora Silvia Lopes ressaltam os seguintes aspectos, para o Curso de Dança da UERGS,

[...] defendemos que este tipo de experiência vai ser essencial para a formação do professor artista. A participação nas montagens coreográficas e apresentações fazem parte das ementas de vários componentes curriculares do curso de Dança da UERGS. Além disso, lembro que em sala de aula, durante o processo criativo, também se dá ênfase aos aspectos teóricos da composição coreográfica, que também serão colocados em prática, no exercício docente da Dança (LOPES, 2014).

O segundo tema, *coreografia como objeto de propiciar momentos de apreciação*, compreende os trabalhos coreográficos realizados nas Graduações em Dança como um mecanismo de inserção, tanto no espaço acadêmico, quanto no ambiente de dança da cidade, região ou estado. Em função da Dança ser nova, no sentido de ser muito recente a sua inserção nas Instituições de Ensino Superior (IES) do RS, a coreografia tem sido um *dispositivo de visibilidade* da produção de conhecimento dos Cursos de Dança, dentro e fora das IES. Isso não significa que, muitas vezes, a dança ou aquele momento de coreografia não seja entendido ainda (por quem faz e por quem aprecia) como a *cerejinha do bolo*, o enfeite da festa [e, por que não, ser a *cerejinha* e problematizar isso?].

É da natureza da arte querer ser mostrada, partilhada; tecer relações entre artistas e públicos. Quanto às inferências que serão elaboradas pelos receptores, é um fator que escapa a qualquer espécie de controle. Então, para além de ser ou não ser a *cerejinha do bolo*, a hipótese é de que seja possível arranjar estratégias, a partir de coreografias (e suas apresentações), para construir e estabelecer diálogos mais aprofundados nas discussões educacionais e artísticas relativas à dança, tanto na universidade quanto na sociedade.

Quando a coreografia sai do ambiente da sala de aula para ser mostrada, talvez o público não saiba do processo que tal trabalho demandou: dos métodos composicionais implicados; do empenho em construir sentidos para a pesquisa de movimento; dos laboratórios de figurino e cenografia que foram necessários; do trabalho para se ter e definir uma trilha sonora etc. Para o aluno, esses fatores emergem no percurso do processo de composição e durante sua caminhada acadêmica e constituem os momentos de produção de conhecimento. A professora Juliana Vicari diz:

[...] ser extremamente importante aos acadêmicos de dança estar envolvidos com processos de criação, produção e apresentação de obras coreográficas. Na medida em que o aluno participa desse tipo de processo, sua formação como bailarino e como professor de dança é acrescida de possibilidades, tanto na sua participação em processos de criação quanto na atividade docente (VICARI, 2014).

As opiniões da professora Silvia Wolff complementam o argumento:

É importante que o acadêmico entenda que estas são ações muito relevantes na produção de conhecimento em Arte. É através da prática destas atividades que o acadêmico de dança entenderá a Arte enquanto área de conhecimento, encontrando instrumental para argumentar sobre a inserção deste campo na Academia e suas formas de difusão e intercâmbio epistemológico. Neste sentido, não vejo distinção entre Licenciatura e Bacharelado (WOLFF, 2014).

Assim, para além de ser uma oportunidade de o aluno/bailarino se realizar como artista e refinar seu estado de estar em cena – e de, antes, reconhecer os aspectos formais da composição coreográfica –, apresentar o que se cria propiciaria ocasião de iniciar sua incursão nos problemas e nos arranjos de soluções possíveis que envolvem o estágio que torna viável que a criação vá a público. Assuntos como formação de público, apreciação e crítica emergem nesta etapa da formação. Lenora Lobo e Cássia Navas abordam a respeito desse processo:

Com a composição coreográfica elaborada, nossa criação está pronta para ganhar o mundo, ser apreciada, interagir e ressonar no público. É o momento mágico da transposição para o espaço cênico da produção de uma identidade do material de divulgação, da elaboração de *press releases*, programas e informações para público e a mídia. Tudo é de máxima importância, pois faz parte de um todo [...] (LOBO; NAVAS, 2008, p. 158).

Nesse sentido, a professora Silvia Lopes, ao se referir aos acadêmicos de cursos de Dança entende que:

A Dança, enquanto arte configurar-se-á na cena, quando houver a presença do público. As experiências cênicas permanecerão inscritas em seus corpos e os licenciados as levarão para a sala de aula, quando forem realizar o exercício docente em dança e dirigir seus alunos nas apresentações artísticas (LOPES, 2014).

Assim, a escrita deste capítulo é tecida a partir de esforços empreendidos para saber e trazer à tona em que medida e como ocorrem os empreendimentos de produção e difusão, do que é feito coreograficamente nas Graduações em Dança do RS – de modo a considerar a coreografia como *dispositivo de visibilidade*. A averiguação desses elementos se deu da seguinte maneira: 1) pela minha observação/apreciação nas recorrentes apresentações das produções artísticas dos respectivos cursos; 2) por uma pergunta específica (que remete ao texto em negrito, acima), feita em entrevista aos sujeitos de pesquisa; 3) por uma questão pontual enviada por e-mail a professores da Graduação em Dança do RS. A partir desses dados, observados (nas mostras) e provocados (pelas questões), almejei problematizar o que esse conjunto – *criar, produzir, apresentar* coreografias – implica na formação de um acadêmico de Dança. Eleonora Santos opina:

Vejo que é um trinômio necessário de acontecer de forma completa, pois cada uma destas ações retroalimenta a outra. Arrisco a dizer que, neste momento histórico, no qual a dança ainda não faz parte integrante e consolidada do cotidiano escolar, é preciso investir no ‘conhecer’ dança, para além e paralelamente ao ‘criar, produzir, apresentar’, como forma de desenvolver a compreensão de que pertencemos à dança e a dança nos pertence, já que lida por uma outra via, com aspectos e características da vida, do comportamento social, da política etc. (SANTOS, 2014).

Para complementar, Rubiane Zancan aborda o assunto a partir do seguinte aspecto:

Considero o ‘criar, produzir, apresentar’ como competências que são inerentes aos processos de ensino e aprendizagem em dança. Saberes que envolvem a sensibilidade são ativados quando essas competências são trabalhadas. Esse é o motor que impulsiona a produção de conhecimento artístico em dança (ZANCAN, 2014).

Esses três momentos, no processo de criação coreográfica, se imbricam, pois, enquanto se faz a pesquisa de movimento, já se está pensando em locais possíveis para a apresentação – questões a respeito do espaço cênico determinam algumas escolhas na composição. Assim como a escolha de um lugar [de um *chão*] já aponta para a problemática da inserção dos feitos artísticos; das relações possíveis que a coreografia poderá vir a estabelecer. As falas, os debates, os

momentos de composição e direção partilhados já implicam a formação de argumentos sobre o que se está a compor – o que poderá servir para criar uma sinopse do trabalho, ou um diário de bordo do processo, como parte da metodologia. E os textos lidos e comentados em sala também dão suporte para contextualizar as urgências e dúvidas que aparecem durante o processo. O professor Jair Felipe diz:

Acredito que o processo de criação, produção e apresentação (e aí incluiria a avaliação) e novamente criação, produção e apresentação, num movimento recursivo e incessante, são centrais na formação do acadêmico de Dança, seja do Bacharelado ou Licenciatura. Pois penso que tal movimento serve de base para atuações profissionais futuras, pela sua ação propriamente dita, pelos conteúdos movimentados e pelos resultados obtidos (UMANN, 2014).

## 5.1 NOÇÕES DE DANÇA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO

Em relação aos *conteúdos movimentados* na sala de aula, no desenvolvimento do processo coreográfico estão as estratégias para produção e circulação de espetáculos. Percebo uma diferença de tratamento, de status, desses assuntos – e de como eles estão imbricados nos mecanismos de composição. O parâmetro para considerar essa diferença é a forma de abordagem [ou de não abordagem] do assunto, em relação à minha graduação em Dança, entre os anos de 1987 e 1990 e os tempos atuais. A partir do meu exercício profissional, ao ter uma escola de dança (1992-2000) e com os trabalhos com o grupo Mimese Cia de dança-coisa (desde 2002), passei a entender que os mecanismos de produção e circulação não só estão imbricados ao processo criativo, como fazem parte de uma lógica contemporânea do cotidiano de artistas independentes.

No Brasil, esse assunto vem se desenvolvendo nas ações dos artistas, em vários encontros e festivais. Nesse sentido, se reconhece o trabalho da FUNARTE (Fundação Nacional de Artes), a qual, a partir do ano de 2003, incitou uma nova fase para a produção de arte no Brasil. O texto do Balanço do Ano de 2003 enuncia:

O grande desafio enfrentado pela Funarte em 2003 foi o resgate dos seus valores através das diretrizes que sempre nortearam a rica história da Instituição. Redimensioná-la para o presente, inserindo novos debates em um programa de política cultural de alcance nacional é uma das metas que esta gestão vem desenvolvendo. [...] A cultura retoma seu lugar no cenário

político e começamos nossas atividades abrindo o debate, ouvindo os artistas, produtores culturais, críticos, professores, a sociedade civil organizada e o público em geral (FUNARTE, 2003).

Essa reestruturação trouxe benesses para a dança nacional. O que refletiu aqui no RS também. Em 2006, foi lançada a primeira edição do Prêmio FUNARTE de Dança Klauss Vianna, um incentivo financeiro para fomento da produção artística em dança, o qual contempla todas as regiões do País. Em 2007 houve uma edição da Caravana FUNARTE de Circulação Nacional – Dança, prêmio que incentivava a circulação das obras artísticas<sup>110</sup>.

A partir de 2008, até 2014, cada ano teve uma edição do Prêmio FUNARTE de Dança Klauss Vianna<sup>111</sup>. Isso fez com que muitos artistas começassem a trabalhar para, além de dançarem e coreografarem suas danças, se transformarem em produtores também de suas criações. E esse é um fator que, como professora de composição coreográfica na Graduação em Dança, sempre saliento.

Com essa nova perspectiva de funcionamento para as artes, gerada pelos Editais da FUNARTE, houve um aumento significativo das organizações em coletivos de artistas – em espécies de cooperativas, nas quais as funções de professor, coreógrafo, diretor e produtor são compartilhadas entre os artistas que colaboram entre si, nesses coletivos.

Contudo, ao mesmo tempo, isso gera uma dependência: uma nova estrutura de funcionamento que se organiza e orbita em torno dos Editais [o que faremos se os editais acabarem, um dia?]. Mas, esse é um fato relativamente recente, que está sendo observado, ainda. Portanto, limito-me a apresentá-lo, no que se pode observar dos dados da situação atual.

Com essa emergência dos Editais de fomento à produção de dança, reconhece-se um novo modo operacional no campo. E essa nova lógica de funcionamento do mercado e de comportamento dos artistas também influi na organização dos conteúdos abordados nos currículos das Graduações em Dança do

---

<sup>110</sup> Fui contemplada com o Prêmio FUNARTE Klauss Vianna de Dança em 2006 e pela Caravana FUNARTE de Circulação Nacional, em 2007, com o espetáculo *Os humores do poeta*. Através desse incentivo foi possível realizar apresentações em 9 cidades do RS e 4 cidades, entre os estados de SC, SP, PR.

<sup>111</sup> É importante salientar que as outras áreas das artes também são contempladas com editais desse gênero, por exemplo o teatro, através do prêmio Myriam Muniz; o circo, com o Prêmio Carequinha; as artes visuais, com várias modalidades de prêmios.

RS – uma vez que muitos dos professores são, também, artistas que produzem seus trabalhos a partir de Editais de fomento à produção artística<sup>112</sup>.

Nos currículos dos Cursos de Graduação em Dança há disciplinas que tratam diretamente desses assuntos: *Produção Cênica e Gestão e Projetos em Dança*<sup>113</sup> (UFRGS); *Produção de Espetáculo e Projetos Culturais em Dança* (ULBRA); *Montagem de Espetáculo* (UFPel); *Fundamentos da Produção de Espetáculos e Fundamentos dos Elementos Cênicos* (UFSM, bacharelado e licenciatura).

Quando eu trabalhava na UNICRUZ, em Cruz Alta, havia a disciplina de *Produção Cultural*. O evento denominado *Dança Cruz Alta*, que movimentava a região com atrações locais, nacionais e, às vezes, internacionais<sup>114</sup>, era totalmente produzido por essa disciplina, durante os anos que o Curso prosperou – no período de 1998 a 2008.

Ressalto que essa produção foi mais efetiva quando a professora Carmen Anita Hoffmann era a titular da disciplina, justamente pela articulação política que ela já tinha com a cidade, em virtude de seu trabalho com a dança. Para mim, essa vivência foi formativa, pelo simples fato de observar e participar, também como artista, em diversas edições do *Dança Cruz Alta*. Mas – e principalmente –, por ver o empenho dos alunos, o trabalho assumido plenamente de realizar a produção de um evento daquele porte – que exigia contratação de professores, artistas; compra de passagens aéreas e viabilização de orçamento para isso. E, também, porque algo dessa espécie não era exercitado em minha época de acadêmica de um Curso de Dança – pois sempre apresentávamos nossas produções nas dependências do Teatro Guaíra, tendo o aporte institucional para a produção (assim, nosso trabalho era se preocupar apenas com os aspectos formais da produção, referentes à coreografia, ao figurino, à luz etc.).

Atualmente, no Curso de Dança da UFRGS, sou uma das professoras responsáveis por ministrar as disciplinas de *Produção Cênica* e, também, de forma

---

<sup>112</sup> Cibele Sastre, Alexandra Dias, Heloísa Gravina, Mônica Dantas e Silvia Wolf são professoras que já desenvolveram seus projetos artísticos a partir de programas de fomento da FUNARTE e do FUMPROARTE (Prêmio de fomento às artes de Porto Alegre), por exemplo.

<sup>113</sup> Ambas as disciplinas instigam a reflexão, o debate e a produção de projetos também no âmbito escolar.

<sup>114</sup> Por exemplo, Sylvie Fortin (2001) ministrou curso de dança contemporânea e educação somática. FORTIN, Sylvie. Curso De Dança Contemporânea & Educação Somática. Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, Brasil. Nov. 2001. Disponível em: <<https://danse.uqam.ca/departement/personnel/professeurs/64-sylvie-fortin.html>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

compartilhada, *Gestão e Projetos em Dança*. Nas nossas aulas sempre convidamos e recebemos, para trocar ideias, artistas e produtores que estejam vinculados com as produções independentes, viabilizadas por prêmios de fomento à produção artística, a exemplo dos Prêmios Klauss Vianna, Fumproarte<sup>115</sup>, entre outros. Outra atividade que instigamos é a de que os alunos tragam informações de eventos de dança que estejam acontecendo na cidade, no estado ou no país.

Em outubro de 2014, por exemplo, no *19º Festival Internacional de Recife*, houve um Seminário que discutiu estratégias de circulação de espetáculos. Um dos coordenadores do Festival pondera: “Uma produção sem circulação fica muito restrita, por isso é importante a discussão a respeito das formas como podemos processá-la” (MOREIRA, 2014). Essas discussões alimentam as ideias de professores e alunos no momento de suas modestas produções locais. Não raro, os alunos ressaltam que nunca haviam pensado nesses aspectos, pois, só se preocupavam *em dançar*, quando iam fazer um espetáculo, por exemplo. Essa maquinaria que está por detrás das cortinas lhes era algo alheio, até então – como era para mim, nas dependências do Teatro Guaíra. Na ocasião de eu ser mediadora dessas informações sinto-me feliz. Afirmo que o exercício dessas atividades propicia uma autonomia gradativa do aluno, em relação ao seu trabalho com a dança.

Outro exemplo de discussão ocorrida em 2014 foi o evento promovido no Rio de Janeiro pela FUNARTE (Fundação Nacional de Artes), nos dias 14, 15 e 16 de agosto, o *Encontro Rede Funarte Ibero-Americana de Dança*<sup>116</sup>. Em informações que constam no site da FUNARTE, o projeto tem como objetivo, além do intercâmbio cultural entre vários agentes e difusores da arte ibero-americana, possibilitar novas ideias e experiências nesse sentido. Estiveram presentes nessa ocasião artistas e gestores de dança da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Espanha, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. O representante do Rio Grande do Sul foi o bailarino e gestor de dança Eduardo Severino, um dos gestores da ocupação da Sala 209, na Usina do Gasômetro<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> Prêmio de fomento à produção de arte, vinculado à Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre.

<sup>116</sup> Veja mais informações no link: <<http://www.funarte.gov.br/danca/encontro-rede-funarte-ibero-americana-de-danca-abre-intercambio-entre-paises-vizinhos/>>. (FUNARTE, 2014).

<sup>117</sup> A partir do Projeto Usina das Artes, vinculado à Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, há um edital de ocupação dos espaços físicos da Usina do Gasômetro, por artistas de dança e de teatro. Geralmente essa ocupação ocorre no formato de coletivos de artistas, os quais ocupam as salas para aulas, ensaios e espetáculos. A Sala 209 tem sido, desde o início do projeto, um lugar

Obviamente, ao reconhecer e tratar a coreografia como um *dispositivo de visibilidade*, os aspectos e acontecimentos prementes do campo da dança estão constantemente dialogando com o que ocorre dentro da universidade, no que diz respeito à criação, produção e apresentação das coreografias [e seus correlatos] que são engendradas. E a produção coreográfica gerada ali está interferindo no ambiente universitário, abrindo dutos para a existência e legitimação desse *saber dança*. E, no que tange ao quesito *novas ideias* e ao *dispositivo de visibilidade*, cito um exemplo ocorrido em 19 de novembro de 2014, no Campus da ESEF / UFRGS, onde o Curso de Dança da UFRGS está localizado.

### **5.1.1 Intervenções coreográficas num campus da “Educação Física”: ressignificações**

A disciplina de *Produção Cênica* organizou uma intervenção pelos espaços da ESEF, de modo que a *dança* pudesse estar mais presente. Em um ambiente historicamente ocupado e associado à Educação Física, os alunos, conduzidos pelo professor Jair Felipe, convidaram os professores para fazer intervenções em diversos lugares do campus. Apesar de eu estar em licença para o término do doutorado, também fui convidada e aceitei participar do evento; o local escolhido por mim foi a pista de atletismo. Lá, dancei e (des)organizei o andamento da rotina daquele ambiente. A minha coreografia foi organizada de maneira semiestruturada, apenas com algumas ideias de movimento, os quais me conduziram em deslocamentos contínuos ao redor da pista, enquanto os caminhantes e corredores faziam seus exercícios usuais – e o público, composto por alunos da dança e outros curiosos, acompanhavam e faziam o percurso junto comigo.

---

para a produção de dança de Porto Alegre; recebe artistas nacionais e internacionais e sedia eventos, tais como o Sul em Contato e o PEP Programa de Estudos da Performance, respectivamente propostos por Fernanda Carvalho Leite e Carla Vendramin. Atualmente, os gestores da Sala 209 são Eduardo Severino e Eva Schul. Esses artistas convidam outros artistas para ocuparem a sala; assim, há um manejo de horários, para todas as demandas. Também, no turno da manhã, o espaço da sala, no ano de 2014, está sendo ocupado por um projeto piloto da Companhia Municipal de Dança de Porto Alegre. Diria que a Sala 209 é um dos lugares de legitimação da produção de dança, na cidade de Porto Alegre. Um lugar, também, de colaboração entre os artistas, no que tange à criação, produção e circulação de suas obras. Também faço parte do Coletivo de artistas da Sala 209. Em 2009, o coletivo recebeu o Prêmio Joaquim Felizardo, que homenageia destaques da cultura em Porto Alegre, pelo movimento e ações que mobiliza na cidade (SALA 209, 2009).

Todos os professores atuaram; alguns dentro da Sala de dança Morgada Cunha<sup>118</sup>, sala recém-rebatizada, pois antes era denominada “Rítmica II”, em herança terminológica da Educação Física. Houve duas projeções de vídeo, de duas professoras que não puderam estar presentes; eram vídeos registros, e não um trabalho específico de vídeo dança, das professoras Malu Oliveira e Lisete Vargas. Na mesma sala, Flavia Valle dançou sua coreografia, com auxílio dos alunos na contrarregragem, essencial para sua cena.

As intervenções seguiram com a professora Izabela Gavioli, em sua opção estética pelo trabalho acrobático em tecidos; em seguida, em frente ao LAPEX, a professora Mônica Dantas se inspirou em Cecy Frank e Martha Graham para compor sua intervenção. Cecy Frank, bailarina e professora de danças, introduziu a técnica de Martha Graham no Rio Grande do Sul. No início da década de 1970, passou dois anos em Nova York, onde se especializou com discípulos de Graham, inclusive tomando aulas com a própria Martha. E Mônica foi aluna de Cecy Frank.

O evento seguiu seu percurso com a ocupação de lugares diversos do Campus da ESEF, nas intervenções das professoras Claudia Daronch, Aline Haas, Carla Vendramin e Rubiane Zancan. O professor Jair Felipe Umann, após a sua intervenção – sob as árvores que ficam próximas ao Centro Natatório – conduziu todos os professores para a cena, numa grande improvisação. O percurso foi finalizado com essa ação.

Para o evento, houve ampla divulgação nas dependências da ESEF, uma vez que o objetivo da intervenção se relacionava diretamente com esse espaço. Abaixo, a identidade visual do evento, que fez uso do mapa do percurso das intervenções. O título do evento, *Percurso Docente*, indica também, como mostra a Figura 3, um entendimento do docente como artista, ou, do artista na sua função docente, o qual perpassa a construção do currículo do curso.

---

<sup>118</sup> Bailarina, coreógrafa e professora gaúcha que fez sua formação na ESEF, em Educação Física. Professora aposentada da UFRGS, ensinava dança, no currículo da Educação Física, e mantinha um grupo de dança. Em 2012, aos 78 anos, foi artista homenageada pelo Porto Alegre em Cena, com a montagem do espetáculo *Ciclos – Os desterrados*, o qual reconheceu como sua última coreografia.

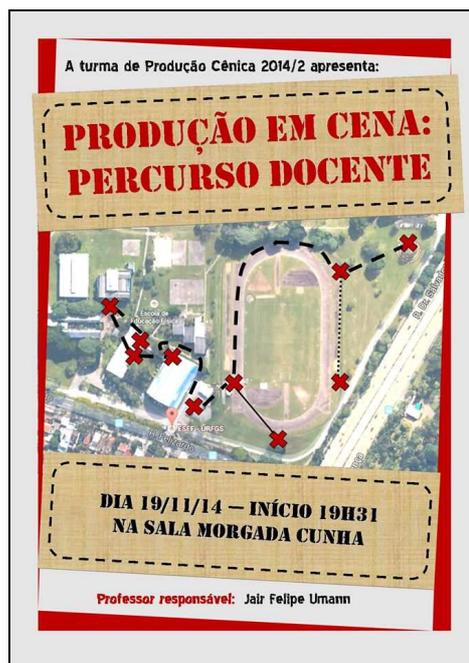


Figura 3 – Cartaz do evento *Percurso Docente*. UFRGS. Porto Alegre, 2014.

E é, talvez, essa preocupação de se fazer entender como área de conhecimento, com possibilidade de realizar produções que sejam reconhecidas como arte, que a Dança – e as ações dos cursos de Dança para mostrar seus feitos –, parece querer garantir. Vejamos agora, num depoimento concedido pelo professor Jair Felipe, em 2012, a respeito de intervenções que já ocorriam, na época – no que se reconhece aqui como *dispositivo de visibilidade*. Ele se referia a produções e apresentações de coreografias e intervenções no campus da ESEF, entre outras ponderações:

[...] e essas produções, eu acho que elas têm sido fantásticas. A gente teve um exemplo [...] com o evento [...] do aniversário do LAPEX<sup>119</sup>, com o *Ballet* da UFRGS<sup>120</sup> apresentando aqui no gramado. E é muito interessante, porque ao mesmo tempo em que a gente do curso de Dança está dialogando com as pessoas de fora da universidade pra apresentar uma coisa que é nossa, que partiu da gente, a gente também está dialogando com o espaço de dentro da universidade, que ainda não entendeu muito qual é que é da dança. E não entendeu porque não conheceu ainda, não teve a chance de conhecer. Então às vezes fica estranho: tem um pessoal dançando na grama: 'que esse pessoal está fazendo aí? Estão estudando? Não, mas eles estão dançando; não, mas é um jeito de estudar também'. E isso é interessante, porque, essa provocação, ela incomoda, no bom sentido, todo mundo – e desacomoda todo mundo (UMANN, 2012).

<sup>119</sup> Laboratório de Pesquisa do Exercício.

<sup>120</sup> Projeto de Extensão do Curso de Dança.

Como se lê na citação acima, não raro o Curso de Dança [agora me referindo à UFRGS, mas posso assegurar que quando trabalhei na UNICRUZ e na ULBRA também era assim] é solicitado/convidado para fazer participações em aberturas de eventos dentro e fora da universidade. Isso faz lembrar aquela ideia de a arte ser a *cerejinha do bolo* – uma reclamação que muitas vezes se escuta dos alunos, quando eles estão fazendo estágio e são solicitados a fazer coreografias para festividades. Minha postura perante essas situações é de dizer ao aluno que aproveite esses espaços de apresentação para se fazer entender dentro daquele ambiente; para se constituir e legitimar. Aí, todo empenho é pouco, pois a forma como isso vai ocorrer, as discussões que poderão ser provocadas nas negociações com quem está convidando, antes e depois da apresentação, serão determinantes para que a dança, no caso, não seja apenas o enfeite, a *cerejinha do bolo*.

Seja como for, a consequência de se fazer alguma espécie de arte é mostrar o que se faz. E aí estaremos instituindo *práticas de apreciação* nos ambientes em que estivermos inseridos. Formação de plateia e de vocabulário para que as pessoas possam se relacionar com o que veem. Nesse sentido, a coreografia entra como um elemento provocador, pois gera visibilidade, movimentam a rotina do ambiente e traz à tona a ideia de que a dança está operante naquele lugar.

## 5.2 RECURSOS E MECANISMOS DE VISIBILIDADE

Desenvolverei este subcapítulo a partir da menção a algumas produções, as quais tornaram possível que a coreografia tivesse visibilidade. Nesse tempo de pesquisa foi possível assistir às coreografias dos cursos nos seguintes eventos: nas quatro edições do Encontro Estadual das Graduações em Dança do RS (ULBRA 2009 e 2011, UFPel 2012, UERGS 2014). Nesses Encontros, sempre foi organizada uma mostra que agregou produções coreográficas dos cursos; o tempo para cada um, normalmente, é de 15 minutos.

Outro lugar de apreciação das coreografias dos cursos foi nas duas edições do Encontro Estadual de Dança, promovido pelo IEACEN – Instituto Estadual de Artes Cênicas. Esse evento destina um dia inteiro para os Cursos de Graduação em Dança e traz à discussão os assuntos que movimentam o espaço acadêmico – com

aulas, palestras, debates e mostra de trabalhos artísticos dos Cursos de Dança. Na mostra, cada curso também tem 15 minutos para mostrar suas coreografias no palco do Teatro Bruno Kiefer, na Casa de Cultura Mário Quintana (CCMQ). Durante o dia, tanto nos Encontros das Graduações, quanto no Encontro Estadual de Dança, acontecem performances e intervenções em espaços diversos, tanto na CCMQ quanto em outros lugares da proximidade, como a Praça da Alfândega, que foi *palco* de intervenções, nas duas edições.

O exemplo que foi mencionado anteriormente neste capítulo, a respeito dos encontros e debates promovidos pelo Festival do Recife e pela FUNARTE, é análogo, em muitos aspectos, aos encontros que têm sido produzidos, a partir da reunião dos acadêmicos e professores dos Cursos de Dança do RS. Por exemplo, no I Encontro das Graduações em Dança do RS, em 2009, o tema gerador era “Realidade e novas perspectivas para a Dança”; houve divisão dos assuntos em três Grupos de Trabalho (GTs): GT1 Dança e Educação; GT2 Dança e Mercado de Trabalho; GT3 Dança e Configurações Estéticas. Na ocasião, cada participante se inscreveu em um GT de sua preferência. Após duas horas de trabalho e um breve intervalo houve compartilhamento dos assuntos entre todos os integrantes do Encontro. Os coordenadores dos GTs (havia dois coordenadores por grupo) tiveram a incumbência de mostrar ao grande grupo os principais tópicos de discussão.

De acordo com Airton Tomazzoni e Flavia Valle, coordenadores do GT1, o foco das discussões esteve centrado na educação de dança na escola,

[...] ou seja, a educação formal, obrigatória e que traz a dança como componente curricular da área das Artes. Devido ao desconhecimento das questões por alguns participantes e muitas informações imprecisas, foi necessário retomar a questão de quem estaria habilitado a atuar neste espaço (TOMAZZONI; VALLE, 2009, p. 12).

No GT2, coordenado pelas professoras Alexandra Dias e Rubiane Zancan, salientaram-se os seguintes aspectos:

Em torno do diálogo a partir dos concursos públicos no Ensino Formal para os licenciados se articulou a discussão. Constatou-se que há um mercado importante que se abre com esse aspecto da formação e que pode levar para outros campos. A universidade está sendo um local que tem fomentado a ampliação da perspectiva em relação ao mercado. Manifestaram-se interesses pela atuação artística, docente, em produção, e a necessidade de articulação política para a conquista de espaços. Há também a percepção que o campo da dança está em construção, com

possibilidades de atuação e criação de conhecimentos a serem desenvolvidos (DIAS; ZANCAN, 2009, p. 14).

E, no GT3, as discussões foram provocadas por três perguntas formuladas pelas coordenadoras, as professoras Cibele Sastre e Mônica Dantas:

1. Quais as referências corporais/ modelos de corpo que povoam nossas criações? 2. Quais as relações que temos proposto com o público? Qual o lugar/papel do público em nossos processos de criação? 3. Existem parâmetros, paradigmas, modelos, referências pautando nossas criações? Quais são eles? (DANTAS; ZANCAN, 2009, p. 15-16)

As professoras salientam que as questões foram essas, mas “[...] a maior parte da discussão aconteceu em torno dos temas modelos de corpo e horizontes da dança contemporânea” (DANTAS; ZANCAN, 2009 p. 16). Uma das considerações desse grupo, em relação aos modelos de corpo, foi sinalizada no seguinte aspecto:

Relembramos os modelos hegemônicos de corpo dançante: magro, virtuoso, musculoso, longilíneo, etc. Esses modelos encontram eco no modelo de corpo presente na mídia: magro, musculoso. Alguns dos presentes ressaltaram que, na universidade, nos cursos de graduação em dança, é possível questionar estes modelos hegemônicos e propor outros modelos – o que propicia uma diversidade de modelos e permite aflorar a **singularidade de cada corpo**. Neste contexto, se busca também o **refinamento de uma consciência do corpo**, a qual possibilita questionar, modificar, refinar a discussão sobre o corpo, sendo possível fazer avançar esses modelos e, talvez mais radicalmente, propor o fim de modelos de corpos para a dança. Alguns dos presentes ressaltaram que **uma abordagem contemporânea da dança já traz aberturas para se refletir sobre os modelos de corpo**, favorecendo essa diversidade e singularidade que buscamos na dança – e no corpo – de cada um (DANTAS; ZANCAN, 2009, p. 16)<sup>121</sup>.

Assim, afirmo que os Encontros das Graduações são, também, um mecanismo que gera *visibilidade*. E isso funciona no aspecto da própria divulgação do evento, para a comunidade acadêmica e não acadêmica. Também, de as pessoas envolvidas travarem discussões de assuntos que dizem respeito aos modos de funcionamento da dança na sociedade.

E a coreografia? Bem, em todos os Encontros há uma mostra coreográfica das Graduações em Dança, o que possibilita a circulação dos trabalhos entre os participantes do Encontro e o público da cidade. Quando termina o evento, os assuntos e as ações do Encontro são discutidos nas salas de aula dos cursos; os

---

<sup>121</sup> Mantive os negritos do texto original das autoras.

professores que coordenam os GTs têm o compromisso de escrever um texto para os ANAIS. O Curso que organiza a edição do Encontro envolve os acadêmicos e os professores na organização do evento; os outros cursos se organizam para participar. E os assuntos colaboram para a construção de conhecimento que se busca fazer no dia a dia dos trabalhos.

### 5.2.1 Os eventos da cidade: visibilidades possíveis

Mas, não é somente nesses Encontros, mais específicos à comunidade acadêmica de Dança, que a produção dos Cursos de Graduação em Dança encontra destino. Mais específicas à circulação coreográfica, as mostras destinadas à produção de dança de Porto Alegre, tais como Mostra de Dança de Inverno, Mostra de Dança de Verão – ambas realizadas pelo Centro Municipal de Dança, vinculado à Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre –, têm sido um espaço possível de difusão. Como infere Cibele Sastre,

[...] a tal Mostra de Verão, que é produzida pela prefeitura aqui de Porto Alegre, que abre pra trabalhos diversos, realmente é um espaço democrático de mostra de trabalhos. Por duas vezes nessa mostra eu apresentei trabalhos de alunos [...] (SASTRE, 2011).

Em uma dessas Mostras de Verão, em janeiro de 2011, Cibele e eu estávamos apresentando trabalhos coreográficos na Mostra de Verão: eu, com os acadêmicos de Dança da ULBRA<sup>122</sup> e, ela, com os da UERGS. Naquele ano, a Mostra de Verão foi realizada no Teatro Renascença, em Porto Alegre.

Além dos exemplos citados acima, outras iniciativas são empreendidas para apresentar ao público local os trabalhos de finalização de disciplinas, com produções mais modestas de eventos. Por exemplo, na Sala 209 – espaço ocupado por artistas de dança, citado anteriormente – em 2012, 2013 e 2014, as turmas de *Estudos em Composição Coreográfica II*, do Curso de Dança da UFRGS, apresentaram seus

---

<sup>122</sup> É possível visualizar um trecho do trabalho apresentado no *Cri-Ação Dança*, para finalizar o segundo semestre de 2010; depois, o mesmo trabalho foi apresentado na Mostra Verão 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l8G5khj4orM>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

trabalhos. Eu era a professora responsável pela disciplina e, nos meus objetivos está clara a intenção de que a produção seja parte do processo – tanto no que diz respeito aos aspectos de composição e configuração das coreografias, quanto desse momento de organizar o lugar para mostrar. Sempre procuramos deixar explicado nos textos de divulgação que se trata de uma “aula aberta”, de um momento de aprendizagem que se configura aos moldes de uma apresentação pública – em acordo ao espaço de veiculação.

Também há eventos públicos, de finalização de semestre, tais como o *Cri-Ação Dança* da ULBRA, o qual já realizou 14 edições, e a Mostra da UERGS, que é semestral. Há o *Mix Dance*, organizado pelo Coletivo de alunos do Curso de Dança da UFRGS<sup>123</sup>, que em julho de 2014 realizou sua sétima edição – e cujo formato se expande para criações coreográficas de fora do Curso de Dança, contanto que haja algum vínculo com determinado aluno do curso. Que papel teria, então, essas mostras de trabalhos semestrais abertas ao público na formação de um acadêmico de dança? Vejamos o que Maria Lucia Brunelli pondera a respeito do *Cri-Ação*:

[...] acho que o *Cri-Ação* cumpre muitos papéis. Essa coisa de estar em cena, que tem muitos alunos que nunca foram pra cena, que estão chegando agora; esse compromisso, [...] de uma certa forma, uma disciplina de estar em palco, estar num teatro, estar se organizando. Então cumpre vários papéis, essa coisa de se disponibilizar corporalmente [...] dum processo, da elaboração de um processo semestral que vai chegando a um ápice, assim, no final desse semestre. Então é uma série de coisas que [...] compõem esse evento, digamos assim, do *Cri-Ação* (BRUNELLI, 2012).

A respeito do movimento causado na comunidade pelas mostras de dança promovidas pelos cursos, Flavia Valle, que já foi professora dos cursos de Dança da UERGS, ULBRA e hoje está na UFRGS, acrescenta:

[...] eu participei [...] de processos, tanto na UERGS quanto na ULBRA, desses processos de composição no final da disciplina. [...] era um momento de espetáculo que, na verdade, era até pra dar experiência pros alunos, pra ajudar eles nessa parte artista que a gente defende tanto. E eu acho que é super válido, tanto que o *Cri-Ação Dança* na época da ULBRA, eu defendia até a morte ele – e achava ele maravilhoso, mas é um processo também que, com o tempo, ele vai cansando a gente um pouco. Mas eu acho que é super válido (VALLE, 2012).

---

<sup>123</sup> Que tem função similar a de um diretório acadêmico (DA), pois o DA da dança ainda não está constituído legalmente; mas, está sendo viabilizado. Um movimento muito importante feito pelos alunos em 2013 foi terem se desvinculado do DA da Educação Física. Isso dá condições de construção de um perfil específico, que dialoga com a proposta do curso.

O *Cri-Ação Dança* do Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA, não só faz parte dos processos de ensino, como perfaz 20% da nota final, na avaliação do aluno. Já foi realizado em diversos lugares, tais como nos auditórios da ULBRA (Canoas); no Teatro de Câmara Túlio Piva e no Teatro Renascença – na configuração palco-plateia; na Sala 209 da Usina do Gasômetro e no Museu Joaquim Felizardo (Porto Alegre) – os dois últimos sem a configuração tradicional palco-plateia. No site do curso encontrei o seguinte texto, sobre o objetivo do *Cri-Ação*:

[...] levar os trabalhos desenvolvidos dentro da Universidade, durante o semestre nas disciplinas, para o circuito cultural da capital gaúcha e arredores, além de proporcionar experiência artística aos acadêmicos. Na produção da mostra, estão os alunos da disciplina de Produção de Espetáculos, pois é característica do curso que eles vivenciem a teoria da disciplina na prática do fazer (ULBRA, 2014, online).

Mas, como será esta aventura de ter o compromisso de finalizar o semestre com uma produção coreográfica a ser apresentada? Quando fiz essa pergunta a Cibele Sastre, na entrevista, ela rememorou o *Dança Cruz Alta*, que era a Semana Acadêmica do Curso de Dança da UNICRUZ. Trabalhamos juntas por alguns anos em Cruz Alta; Cibele, em sua entrevista se referiu a isso, dizendo que

[...] desde lá que eu me lembro que a gente faz, busca ou precisa minimamente tornar públicos esses trabalhos, ou seja, as mostras. E aí eu estou me lembrando: tanto a ULBRA quanto a UERGS desde o início propunha – e eu me incomodava muito com isso –, mas propunham mostras semestrais dos trabalhos desenvolvidos pelas disciplinas (SASTRE, 2011).

Ela explicou que se incomodava com isso, pois um semestre é curto demais para as demandas de um processo coreográfico, somado ao que se deverá dar conta em uma disciplina.

Então, se eu já acho que tem pouco tempo pra trabalhar alguns conteúdos específicos no tempo que se tem no semestre – com a carga horária que se tem –, ter que montar uma coreografia que a gente sabe que tem outra demanda, que é a demanda bem específica mesmo da composição, do ensaio, da precisão, então eu acabei sempre deixando esse lado aí um pouco mais de lado. Mas nunca deixei, por isso, de apresentar alguma coisa nas mostras, e essas mostras dos cursos, abertas pra comunidade, eu acho que elas são extremamente potentes (SASTRE, 2011).

Lembro que quando comecei a trabalhar na ULBRA, em 2009, tive uma inquietação e muitas dúvidas a respeito da necessidade das apresentações do *Cri-Ação* estar vinculada à nota semestral do aluno; também de ser obrigatório. Mas, buscando um termo citado por Sastre (2011), acima, [potente] reconheço que foi justamente a potência dessas experiências de composição de coisas a serem mostradas que deflagrou a escrita desta tese. E, conforme mencionado na Introdução, foram essas situações, nos mecanismos de trabalho que eu tive para, além de todo o *conteúdo da disciplina*, organizar com os alunos uma coreografia – ou algo para ser mostrado no *Cri-Ação* ao final do semestre –, que me instigaram a dar início a esta pesquisa no doutorado.

Sobre os aspectos a considerar, nos movimentos causados no professor, por conta da demanda dos trabalhos coreográficos, Anette Lubisco pondera o quanto um professor aprende e se modifica num processo que culmina numa apresentação pública – o que, antes disso, envolve todo um empenho durante o semestre para formar algo para ser mostrado. Segundo ela, as dúvidas que se tem durante o processo faz com que professores e alunos trabalhem para buscarem respostas. Em suas experiências como professora, afirma que “O *Cri-Ação* faz com que a gente vá procurar respostas” (LUBISCO, 2012). E se refere ao *Cri-Ação* justamente por ser o lugar instituído para veiculação dos processos de composição coreográfica do Curso de Dança da ULBRA.

O *Cri-Ação* foi muito legal pra mim assim, no seguinte sentido: foi aonde eu me flexibilizei, sabe. Porque como eu tinha toda essa rigidez [...], eu acho que da minha formatação como bailarina, eu era muito rígida também; foi onde eu fui diluindo [...] (LUBISCO, 2012).

Reconheço-me nas palavras acima. No meu caso, as situações de composição vivenciadas como professora, bem como as apresentações, me fez observar e perceber a quantidade de *conteúdos* que começavam a fazer sentido, entrelaçados durante o processo. Nos embates entre os diferentes pensamentos sobre dança e sobre processo de criação; nos entendimentos diversos acerca de coreografia e dos elementos implicados para sua configuração; esse conjunto fez com que eu esboçasse indícios para o argumento central desta tese, qual seja: **as situações de composição – abarcadas pela tarefa de compor uma coreografia – e o compêndio de suas demandas, que produzem material para a produção do conhecimento em dança, no espaço acadêmico.** E esse conhecimento se refina,

à medida que os alunos se envolvem em todos os estágios que abarcam a criação: dos métodos composicionais, das escolhas que são feitas para que se constitua a configuração estética e do trabalho de produção necessário, caso queiram mostrar ao público o que criaram.

### 5.3 DAS COREOGRAFIAS QUE VI NAS MOSTRAS

No momento da composição deste capítulo, entre novembro e dezembro de 2014, propus-me a ser espectadora do XIV *Cri-Ação Dança*<sup>124</sup> e da Mostra do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura da UERGS<sup>125</sup>. Essa situação de poder apreciar mostras de finalização de semestre, sem o compromisso de trabalhar, como um público qualquer, conferiu uma vida para a pesquisa e a escrita. Diria que atualizou alguns dados, os quais eu me referia a partir de experiências passadas.

No mês de dezembro, também pude assistir à mostra de finalização de semestre do Curso de Bacharelado em Dança da UFSM<sup>126</sup>. Além da mostra, o fato de eu ter passado dois dias em Santa Maria possibilitou que eu conhecesse um pouco do funcionamento dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura; nesses dias também observei duas aulas. Essa visita aos Cursos de Dança da UFSM, eu havia planejado fazer, antes de terminar a pesquisa.

Digo que esse conjunto de ações foi uma última oportunidade de *ir a campo*. E eu não imaginava concluir esta tese sem ter a experiência desse *último campo*.

#### 5.3.1 Um *Cri-Ação* visto da plateia

No espetáculo do Curso de Dança da ULBRA, as três primeiras coreografias foram de Projetos de Extensão: o *Projeto Down Up*, no qual pessoas com Síndrome

---

<sup>124</sup> Ocorrido no dia 13 de novembro de 2014, no Auditório do Prédio 11, às 19h30 – Campus Canoas, Ulbra.

<sup>125</sup> A qual aconteceu no Teatro Terezinha Petry Cardona, Montenegro, no dia 14 de novembro de 2014, às 21h.

<sup>126</sup> A mostra aconteceu dia 05 de dezembro de 2014, às 19h, numa sala multiuso que pode receber público para mostras de pequeno porte. Na ocasião, fiz uma improvisação com a professora Heloísa Gravina, na qual os alunos se agregaram.

de Down trabalham com dança e coreografia; o *Grupo Experimental*, formado por alunos e ex-alunos do Curso de Dança da ULBRA e o *Projeto ULBRATI Dança*, destinado ao público de terceira idade. Os três trabalhos apresentados tiveram a Direção coreográfica da professora Juliana Vicari, que é egressa do Curso de Dança da UERGS.

Em seguida, o espetáculo teve continuidade com a coreografia “Piano para Ballet”, da disciplina *Técnica e Ensino de Dança II – Ballet*, sob a responsabilidade da professora Anette Lubisco. Nesse trabalho, a partir da técnica do ballet clássico, a organização da cena e dos passos se desenvolveu e ganhou status de coreografia. É visível que há diferentes níveis de compreensão do ballet em cada corpo em cena. Mas, também é evidente a apropriação de elementos básicos do ballet clássico pelos alunos, em termos da relação corpo com o espaço e com os tempos, da música e da coreografia. Felizes e convictos, as intérpretes dançam com desenvoltura espacial – e é perceptível os ensaios que foram necessários para que tal apresentação pudesse ser realizada.

A estrutura do espetáculo foi permeada por quatro pequenos solos, resultados da disciplina *Ateliê Coreográfico*. Nesses solos, era possível observar uma certa matriz de movimento no corpo das bailarinas, oriunda de algum gênero específico de dança (como a dança do ventre, o *hip hop* e a dança moderna). Mas, as escolhas de movimento não eram óbvias; percebia-se a tentativa de transformação dos tempos em movimentos, relativos à determinada técnica de dança; ou mesmo uma descaracterização de figurino. Isso é dito em razão de eu ter percebido elementos da dança do ventre, no solo de uma bailarina. Mas, nem o figurino, nem a estrutura coreográfica remetiam diretamente a uma estética da dança do ventre. O que foi possível de ser visto dizia respeito a um desenho de movimentos que remetia a esse gênero de dança. O mesmo ocorreu com uma bailarina que explorou elementos da dança de rua; os outros dois solos, com elementos reconhecíveis de dança moderna, tendiam a uma estética relacionada com vertentes da dança contemporânea.

Antecedendo cada coreografia uma breve explicação narrada e isso, segundo a proposta do Curso, tem o objetivo de informar o público, além do que é abordado sobre as coreografias, sobre as próprias características de funcionamento do curso. Então, é dito a qual disciplina o trabalho se relaciona e, às vezes, é reconhecível que o texto remete a elementos da Ementa. Também, uma pequena sinopse do trabalho

é lida, antes da coreografia ser dançada; é citado de quem é a *Direção* ou *Supervisão coreográfica* (essa última terminologia é utilizada para os trabalhos de *Ateliê Coreográfico*).

Naquela noite, o resultado coreográfico das disciplinas *Técnica e Ensino da Dança IV e V, Danças Populares e Dança Escolar* deixou evidente o trabalho de pesquisa de movimento, em relação às temáticas que propuseram. Nas Danças Populares, a coreografia “Ensaboa Mulata” foi composta por jogos que remeteram a costume das mulheres lavadeiras. Elementos cênicos como panos, bacias e uma certa narrativa compõem a coreografia. As Danças Populares ficaram a cargo da professora Lucia Brunelli.

As quatro coreografias das Danças Escolares foram dirigidas pela professora Juliana Vicari. A primeira, “Equilíbrio em movimento”, era construída a partir de temas sobre equilíbrio e desequilíbrio; a segunda, “O corpo do som”, centrava a pesquisa de movimento em um trabalho que explorava o tempo, a partir de jogos e sons feitos pelos bailarinos, o que resultava em ritmos diversos. Uma coreografia abstrata e divertida, pelo uso do espaço e jogos de som. A terceira coreografia, referente a danças escolares, “Articule-se”, explorava elementos como torções do corpo e a relação entre quatro intérpretes; o quarto trabalho, “Midiáticos”, buscou inspiração em movimentos das danças de videoclipes para composição de um vocabulário, o qual não era óbvio, e sim transformado e desenvolvido. Por exemplo, alguns movimentos remetiam a passos de *funk*, mas eram diferentes do que vemos na televisão. O cuidado com o uso do espaço e dos tempos de movimento demonstrou o empenho da pesquisa coreográfica.

A coreografia da disciplina *Improvisação e Expressão Corporal*, também sob a responsabilidade da professora Juliana, foi precedida de um texto, o qual levou ao público alguns conceitos a respeito da estrutura coreográfica: que estaria sendo construída momentaneamente, a partir de alguns temas de movimento e momentos marcados, como deixas. Uma fala recorrente antes da apresentação das coreografias foi que elas haviam sido construídas em colaboração entre os integrantes do grupo.

Outro aspecto a considerar é que essa edição do *Cri-Ação* foi realizada dentro da ULBRA. O motivo era, também, de ser um ato político, que gerasse visibilidade do Curso de Dança à comunidade acadêmica – uma vez que, infelizmente, a

Universidade anunciou o encerramento do Curso<sup>127</sup>. Então, há um movimento de envolver a comunidade acadêmica, na esperança de reverter essa decisão.

Pude observar, naquela noite, que o público que assistia ao espetáculo era formado por ex-alunos do curso, parentes e amigos dos alunos que estavam dançando e alguns professores de outros cursos. Observei que, nas ocasiões em que o *Cri-Ação* foi apresentado no Teatro Renascença, ou no Teatro de Câmara Túlio Piva, em Porto Alegre, havia um público maior – diria que envolve, de alguma maneira, as pessoas que assistem dança na cidade.

Para essa edição do evento (veja o cartaz na Figura 5), houve ampla divulgação, principalmente em redes sociais e através de cartazes, dentro da ULBRA. Mas, acredito que o número de pessoas tenha ficado aquém das expectativas, pelo menos dentro do objetivo almejado, de envolver mais a comunidade acadêmica da ULBRA com o Curso de Dança, a partir de suas produções coreográficas. A seguir, o verso do Programa, com a ficha técnica e a identidade visual das peças de divulgação:



Figura 4 – Verso do programa do Cri-Ação Dança 2014.

<sup>127</sup> O Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA funcionará até formar as pessoas que ingressaram em 2014-1, em um prazo máximo, até 2019. Não há mais vestibular de ingresso para Dança. Na mesma situação está o Curso de Artes Visuais e algumas outras licenciaturas.



Figura 5 – Cartaz de divulgação do XIV Cri-Ação Dança.

### 5.3.2 Uma noite em Montenegro

A Mostra do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS ocorreu no Teatro Terezinha Petry. Diferente do *Cri-Ação*, com o qual eu tinha familiaridade, por ter trabalhado na ULBRA, essa foi a primeira vez que assisti à Mostra do Curso de Dança da UERGS, apesar de já ter visto em muitas ocasiões as produções coreográficas deles. Conforme mencionei anteriormente, as Mostras dos *Encontros das Graduações em Dança* e a *Mostra do IEACEN*, forma oportunidades de apreciar a produção artística de todos os Cursos de Dança do RS.

A Mostra do Curso de Dança da UERGS, na edição que presenciei, não havia contado com ampla divulgação. O público, também um tanto escasso, era composto por alguns alunos dos outros cursos de artes da UERGS<sup>128</sup> e alguns familiares e

<sup>128</sup> No mesmo campus funcionam os cursos de Teatro, Música e Artes Visuais.

amigos dos bailarinos. Entre uma *obra* e outra [eles denominam suas criações de *obra*] não havia nenhum texto explicativo; o intuito foi fazer uma noite contínua, na qual a lógica poderia ser construída por uma diversidade de propostas estéticas, uma seguida da outra, com um breve *blackout* entre as coreografias. Abaixo, o programa da noite:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL-UERGS MOSTRA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA: LICENCIATURA 2014/2 Teatro Terezinha Petry Cardona 14/11/2014 – às 21h	
<p>OBRA: Sweet Dreams Componente Curricular Dramaturgia da Dança: Prof. Kátia Salib Criadores-Intérpretes: Ana Júlia Vieira, Bruno Parisoto, Iara Maciel, Itiberê Alencastro, Kátia Salib, Maria Eduarda da Silveira, Mauria da Silva, Paula Juliane da Silva. Música: Trilha sonora Divanir Gatamorta, Johann Sebastian Bach, Marilyn Manson.</p> <p>OBRA: Mistério do tempo Componente Curricular Técnicas Corporais II: Prof. Sílvia Lopes Criadores-Intérpretes: Camila Pasa, Camila Andrade, Caroline Rocha, Daiani Fernandes, Erasmo Breitenbach, Roberto Ribeiro da Silva, Renan da Silva, Rita da Rosa, Juliana Pedreira, Karen Rodrigues, Letícia Schneider, Mônica Hillesheim, Patrícia de Moraes, Tracy Silveira, Morgana Rodrigues da Rosa. Música: Rolando Chávez López</p> <p>OBRA: Despertando o Corpo Brasileiro Orientação coreográfica: Bruno Parisoto Componente Curricular Técnicas Corporais VI: Prof. Aline da Silva Pinto Criadores-Intérpretes: Alana Pereira, Aline da Silva Pinto, Bruno Parisoto, Iara Maciel, Itiberê Alencastro, Luiza da Silveira, Maria Eduarda da Silveira, Paula Juliane da Silva. Música:</p> <p>OBRA: Fluir da Criação Projeto Compartilhando Vivências Orientação coreográfica: Daiani Fernandes Criadores-Intérpretes: Daiani Fernandes, Lauren Sartório, Nicole da Rosa, Rosana Valéria da Rosa, Stefani de Oliveira, Tainá de Oliveira. Música: Kristen Anderson-Lopez, Robert Lopez</p>	<p>OBRA: Doravante, Rosiane Componente Curricular Improvisação e Análise do Movimento em Dança IV: Prof. Cibele Sastre Criadores-Intérpretes: Amanda Bianca, Amanda Nunes, Itiberê Alencastro, Kimberly Pozo, Patrícia Borges, Paula Juliane da Silva. Música: Silizium (Bus Remix) – Apparat</p> <p>OBRA: Movimento II Componente Curricular Improvisação e Análise do Movimento em Dança II: Prof. Kátia Salib Criadores-Intérpretes: Bruno Parisoto, Camila Andrade, Caroline Alves, Daiani Fernandes, Erasmo Breitenbach, Rita da Rosa, Juliana Pedreira, Karen Rodrigues, Letícia Schneider, Mônica Hillesheim, Patrícia de Moraes, Tracy Silveira.</p> <p>OBRA: Parte 1 de 3 Criadoras-Intérpretes: Aline da Silva Pinto e Kátia Salib Música: Lenine</p> <p>OBRA: Ubuntu Componente Curricular Técnicas Corporais IV: Prof. Kátia Salib Criadores-Intérpretes: Amanda Bianca, Amanda Nunes, Alana Pereira, Bruno Parisoto, Kimberly Pozo, Lais Senhor, Kátia Salib, Mileni Pinheiro. Música: Trilha sonora – Grupo Ânima, Berta Pereira e Las Comadres, Mawaca</p>

Figura 6 – Programa da Mostra do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS, 2014.

Chamo a atenção para a *obra* “Despertando o Corpo Brasileiro”, do Componente Curricular *Técnicas Corporais VI*, sob a responsabilidade da professora Aline da Silva Pinto. A orientação coreográfica foi de um dos alunos da turma, que também estava dançando. E a professora Aline era parte do elenco.

As obras “Movimento II” e “Ubuntu”, dos componentes curriculares *Improvisação e Análise do Movimento em Dança II* e *Técnicas Corporais IV*, coordenadas pela professora Kátia Salib, remetiam a organizações de movimentos com referências nas danças populares brasileiras.

“Doravante, Rosiane”, do componente curricular *Improvisação e Análise do Movimento em Dança IV*, sob a supervisão da professora Cibele Sastre, se estruturou a partir de alguns temas e de breves frases de movimento, as quais os criadores-intérpretes haviam investigado durante o semestre em sala de aula. A

partir desses elementos, é construída a coreografia, em um jogo de improvisação e composição cênica momentânea, sob as influências *labanianas*<sup>129</sup> da professora Cibele.

Na coreografia [obra] do componente curricular *Técnicas Corporais II*, coordenado pela professora Silvia Lopes, havia momentos claros de composição mais fechada, em termos de estrutura coreográfica. O trabalho “Mistérios do tempo” se utilizava de recursos da música para compor sua estética, em composições de grupo – com e sem uníssono – a partir de mesmas frases de movimento; de exploração dessas frases de movimento em pequenos grupos e da relação entre esses arranjos e uma exploração espacial, a qual era perceptível que havia sido determinada previamente. Eram evidentes os trabalhos de diagonais e de deslocamentos, nas laterais, por exemplo.

Destaco as opções terminológicas, em relação à coreografia, do Curso de Dança da UERGS e do Curso de Dança da ULBRA: ao invés de “elenco”, como a ULBRA denomina o grupo de pessoas que irão dançar, a UERGS utiliza “criadores-intérpretes”. Mas, é preciso mencionar, no texto que é lido na mostra da ULBRA, é explicado que todos que estão dançando participaram da criação coreográfica. Ao invés de “coreografia”, como a ULBRA denomina seus trabalhos de criação, a UERGS nomina “obra”. Diria que os nomes são opções conceituais de cada grupo, ou de cada instituição.

Do termo “criador-intérprete”, no artigo *O Criador-intérprete na Dança Contemporânea*, Sandra Meyer Nunes (2002) faz um breve apanhado histórico de todo um movimento estético e conceitual da dança no século XX – a partir de precursores como Isadora Duncan, Martha Graham, Merce Cunningham e muitos outros nomes sempre citados, quando buscamos compreender e falar de nossas *origens* [como se quiséssemos compreender por que dançamos assim hoje]. Menciona que “A reafirmação da figura do criador-intérprete no século XX veio conduzida por mulheres” (NUNES, 2002, p. 86). Cita Isadora Duncan, Loie Fuller, Ruth Saint Denis, Dóris Humphrey, Mary Wigman e Martha Graham para as quais toda pesquisa de movimento “iniciava-se em seu próprio corpo” (NUNES, 2002, p. 86).

Então, segue as referências com outros criadores, como Merce Cunningham e Trisha Brown, dois dos ícones da revolução estética e composicional da dança na

---

<sup>129</sup> Relativos aos ensinamentos de Rudolf Von Laban.

década de 1960, em Nova York – conforme muitas vezes já referido nesta tese. Em seguida, a bailarina e coreógrafa Pina Bausch é mencionada e alguns teóricos como Ciane Fernandes (2000) são citados no texto para dar a ideia de que Pina Bausch coreografava a partir de materiais produzidos pelos seus bailarinos, por temas provocados por ela, evocando suas memórias – o que era organizado em lógicas descontínuas, em termos da narrativa tradicional. Para concluir o artigo Sandra afirma que:

A ideia de um criador-intérprete diferencia-se do intérprete-criador. Neste caso, a ordem da nomenclatura altera o sentido. Enquanto o segundo, ainda que coloque sua abordagem pessoal à obra que dança, seja criada por ele ou por outrem, o processo de pesquisa habitualmente reproduz ou rearranja padrões de movimento já existentes. Já o criador-intérprete busca uma assinatura a partir de seu próprio corpo, num processo investigativo. Articula novas hipóteses que estabelecem possibilidades de relação entre movimentos até então não previstas num corpo que dança (NUNES, 2002, p. 95).

No contexto das graduações estudadas essa condição é relativa. [E essa multiplicidade terminológica, muitas vezes, diz respeito aos ditames de determinadas instâncias de legitimação]. **E se eu disser coreografia?** E se nessa palavra estiver contido um processo autoral e investigativo? Posso me reconhecer como criador-intérprete e minha obra não passar de um pastiche de clichês. O que está implicado a cada processo criativo são os procedimentos empregados para trazer à tona uma forma; a abordagem em relação a esses procedimentos – seja qual for a terminologia empregada por quem criou, por quem está dançando; ou por quem está dançando e criou etc.

Como professora, no momento em que meus alunos estão empenhados numa composição coreográfica, pergunto a eles: *como vocês denominam o que estão fazendo? Onde vocês pretendem apresentar isso? Como vocês comporiam um release e uma ficha técnica sobre o trabalho de vocês?* Incentivo eles a falarem de suas criações como um *trabalho* e lhes digo que, para que esse trabalho ganhe o status de uma *obra*, ele terá que *entrar em relação*. E essa relação só será possível a partir do momento em que o feito for apresentado para diversos públicos e estiver inserido em alguma instância de legitimação. **E se eu chamar de obra?** É uma opção. É um nome. Mas, o que poderá alçar nossas produções a algum status no campo da dança – para além de uma denominação – são as atitudes que temos como artista, as relações com nossos pares, as filiações com determinados grupos;

o trato com as instâncias de legitimação. E, sim, um trabalho artístico que apresente alguma peculiaridade; que desperte curiosidades e consiga mobilizar públicos e crítica para ver. E isso avança, diria, para o terreno do imponderável.

Então, o universo simbólico de nossos trabalhos [coreografias, performances, intervenções, obras etc.] não estará a funcionar sozinho. Depende de um trabalho que sempre comportará um jogo de tensões, de acordos, no momento de entrar, como falei acima, em relação com determinado sistema de produção, dentro do campo de pertencimento almejado.

Pelo que pude observar das coreografias dos Cursos de Graduação em Dança do RS, todos estão trabalhando suas composições de forma colaborativa. Essas criações são discutidas e, ao que parece, o ambiente universitário propicia ainda mais essas discussões. Assim, as diversas terminologias, as variadas técnicas e os peculiares estilos vêm à baila sem maiores crises de pertencimento.

Nos Cursos de Dança, além de os alunos trabalharem de forma colaborativa, também existe espaços para experimentos autorais. Para remontagens, ou, para coreografias que remetam a repertórios já estabelecidos, de técnicas específicas de dança, como o ballet clássico, o sapateado americano; diversas vertentes da dança do ventre e outras danças folclóricas e populares. E, como já discuti no Capítulo 3, não é por essa razão que não contêm nesses trabalhos elementos investigativos, ou (re)criativos. Ou, ainda, que não se discuta o que se está a fazer, a criar, a dançar. Quer dizer, parece que não é exatamente *a dança que se faz* que está em questão, mas o modo que a pessoa se questiona, observa o que está a criar; também o modo que organiza sua fala a respeito das suas escolhas.

Penso que a oportunidade de viver esse movimento da emergência dos Cursos de Graduação em Dança no RS, sendo uma das protagonistas, tem me possibilitado um recuo em termos de *definições terminológicas* (porque, como professora, ouço muitos nomes para a mesma coisa). E, talvez esta seja uma pergunta motriz para os artistas, para os alunos e para os professores da Dança: *como definir o que eu faço?* E definir significa dar fim. Então, talvez, essa não seja a palavra exata.

Digo que exercício seria observar e conceituar, criar palavras, discutir os por quês e como empregá-las. Então, na Graduação em Dança, os alunos chegam com suas referências diversas e, a partir dessa diversidade – que é também terminológica – o debate se incrementa: “como vou falar daquilo que eu faço?”. E

essa pergunta para nos exercícios corriqueiros de criar e de expor as criações aos colegas, em sala de aula.

Concluo este subcapítulo compreendendo que todo esse empenho feito pelos cursos, de organizar as mostras para apresentarem suas coreografias, faz parte do processo de aprendizagem da dança; de seu labor, mesmo. Não apenas pelo trabalho de produção que isso implica, mas pelo que é possível fazer emergir, em termos de construção estética dos trabalhos, dos procedimentos de criação, da apreciação (dos diferentes públicos e dos próprios alunos ao se verem fazer) e das possibilidades terminológicas possíveis, as quais serão usadas para denominar as criações.

#### 5.4 OS PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A CRIAÇÃO, PRODUÇÃO E DIFUSÃO DA DANÇA: UM *DISPOSITIVO DE VISIBILIDADE*

Se o foco inicial desta pesquisa se voltou aos processos de Ensino, ao averiguar como os cursos estavam se organizando para tornarem visíveis suas produções coreográficas, por elementos trazidos em suas falas durante as entrevistas, a *Extensão* se impôs. No que é considerado o tripé da universidade, Ensino, Pesquisa e Extensão, os projetos de Extensão se constituem em um aspecto essencial, no status da coreografia nas Graduações em Dança do RS.

Ao realizar pesquisa em Dança, produzir obras artísticas/pedagógicas, apresentações em eventos, mostras, congressos, seminários, oferecer cursos, oficinas, vivências, produzir textos científicos com publicações, apresentações orais, comunicações, etc..., os grupos de extensão proporcionam experiência, vivência, amadurecimento aos seus participantes. Isto resulta em um importante aprendizado para suas carreiras, preparando estas pessoas para o mercado de trabalho. A integração ensino, pesquisa e extensão conversam entre si proporcionando aos participantes destes Programas de Extensão uma oportunidade ímpar de adquirir conhecimento já com experiência para uma futura profissionalização (FARIA, 2010, p. 114).

Todos os cursos de Graduação em Dança possuem Projeto de Extensão, nos quais desenvolvem pesquisas coreográficas: na UERGS há um projeto que abarca todos os professores e alunos interessados em pesquisa coreográfica; na ULBRA, há dois projetos; na UFPel, há três projetos; na UFRGS, cinco projetos e, na UFSM,

quatro projetos. Dessa maneira, seria imprescindível a abordagem dos Projetos de Extensão cujo foco esteja direcionado a processos coreográficos, coreografias e apresentações. Muitas vezes esses projetos se realizam com *extensão* mesmo, daquilo que se inicia em sala de aula – pois as disciplinas só duram um semestre.

Foi durante a transcrição da entrevista com Flavia Valle que a minha curiosidade em querer saber mais sobre os Projetos de Extensão se fez. Em uma pergunta, havia provocado Flavia para que ela falasse sobre algumas estratégias possíveis para que a produção coreográfica, feita nas disciplinas, não ficasse restrita à sala de aula, ou às mostras de final de semestre. Um problema é apontado por ela: a continuidade das turmas, pois, depois que acaba um semestre, aquele grupo específico, dos alunos daquelas turmas, se desfaz. Ela explica que

[...] por mais que elas [*as turmas*] sejam organizadas por ano aqui na UFRGS, elas não me parecem que seguem muito essa continuidade, pelo menos na minha experiência não seguiu muito essa formatação. Então acho que isso é uma dificuldade do processo acadêmico, por isso os projetos de extensão. Que também têm suas dificuldades (VALLE, 2012).

Então iniciei uma pesquisa de caráter emergencial, para saber sobre essa realidade. Inicialmente, descobri que o Curso de Dança da UERGS contava com um Projeto de Extensão idealizado pela professora Silvia Lopes, “Transeuntes”, cujo objetivo é o de dar continuidade às pesquisas de movimento feitas em sala de aula e às coreografias já apresentadas – [achei incrível ter um projeto assim]. Mesmo que não sejam os mesmos integrantes, o trabalho dos semestres anteriores encontra oportunidade de ser reciclado, transformado em outras organizações coreográficas. Isso facilita a vida dos professores, no momento em que o Curso é convidado a participar de algum evento, por exemplo – pois sempre há algo possível de ser apresentado. O *Transeuntes* também fomenta um espaço de discussão a respeito da criação em dança, no qual os alunos se apropriam de suas invenções, manipulando material coreográfico já pesquisado, para estabelecer trocas entre si e, posteriormente, com públicos diversos, no momento da apresentação.

Para escrever este subcapítulo necessitei de dados novos, os quais pudessem responder à urgência que se fez. Para produzi-los, compus um pequeno roteiro, de duas questões (Apêndice B), e enviei a todos os professores dos Cursos de Graduação em Dança do RS, com exceção dos professores do Curso de Tecnologia em Dança da Universidade de Caxias do Sul (UCS), pelo fato de ter

iniciado as atividades neste segundo semestre (2014). Mas, depois, conversei com a coordenadora do curso, Sigrid Nora, e também obtive informações sobre o status da coreografia no referido curso.

A primeira questão do roteiro emergencial era para saber se o professor participava de algum Projeto de Extensão, cujo objetivo seria “criar, produzir e apresentar” coreografias. Em caso afirmativo, a questão se desdobrava e o professor deveria fornecer outros dados, tais como o nome do Projeto e os objetivos; a sua forma de participação e de como eram realizados os procedimentos de criação.

Na segunda questão, solicitei que o professor fizesse considerações a respeito do conjunto "criar, produzir, apresentar" na formação de um acadêmico de Dança. E, se achasse necessário, que especificasse sua resposta, direcionando para a Licenciatura ou para o Bacharelado.

A partir das respostas dos professores, alguns temas que não haviam surgido nas observações feitas em sala de aula, nos procedimentos de Ensino, surgiram na Extensão. Vejamos os exemplos a seguir: 1) a prática de *JAM*, proposta por Alexandra Dias, na UFPel; 2) a coreografia envolvendo pessoas com habilidades múltiplas, projeto desenvolvido pela professora Carla Vendramin, criado em abril de 2014 na UFRGS; 3) Carla também iniciou, em novembro de 2014, outro projeto, cujo objetivo é praticar o contato improvisação; 4) o projeto da professora Carlise Scalamato Duarte, na UFSM, o qual busca desenvolver pesquisas coreográficas audiovisuais (videodança, dança para câmera); 5) e um projeto da professora Mara Rubia Alves Silva, também na UFSM, que visa proporcionar vivências de dança a pessoas com deficiência, *Dançando com as diferenças*. A respeito da emergência desses assuntos ao final da pesquisa, discutirei algumas questões referentes a eles e farei menção a autores da dança.

#### **5.4.1 Um projeto de Extensão chamado *Transeuntes***

A primeira pessoa que procurei para enviar as questões foi a professora Silvia Lopes. Ela já fazia parte da primeira busca de dados, no grupo dos 11 professores que observei as aulas e fiz entrevista, entre 2011 e 2013. De Silvia, só havia ficado

com as anotações da observação que fiz em sua aula. Não havia realizado a entrevista. Então, aproveitei para saber mais do projeto que havia me despertado tanta curiosidade, o *Transeuntes*, da UERGS. Silvia contou que o projeto começou em 2013 e que inicialmente visava apenas à apresentação em Mostras de Dança. Depois, passou a ofertar oficinas. A ideia das oficinas surgiu do próprio público, numa ocasião em que, após uma apresentação, eles realizaram uma roda de conversa.

Em seu depoimento escrito, Silvia informa:

O Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS tem como objetivo formar o professor artista. A formação do professor artista visa não dicotomizar 'o fazer pedagógico e o fazer artístico, sendo [o futuro professor artista] capaz de se expressar e transitar em múltiplos ambientes onde a arte é elemento de transformação social' (PPP<sup>130</sup>, 2006, p. 6). Nesse sentido, entendo o processo de criação como sendo um processo de ensino e vice-versa (LOPES, 2014).

O projeto *Transeuntes* conta com a colaboração de todos os professores do Curso; do processo coreográfico aos resultados. Assim, as coreografias a serem apresentadas devem ter a orientação de um professor do curso. O motivo da constituição do referido projeto foi que

[...] os trabalhos criados nos diferentes componentes curriculares desse Curso eram apresentados somente uma vez, em uma mostra coreográfica no final do semestre, pois em um novo semestre se iniciavam/iniciam outros processos. Vislumbrando uma demanda da UERGS de representatividade artística em eventos formais e informais, pensou-se em estimular a manutenção de algumas dessas coreografias, a fim de mantê-las prontas para sua apresentação em eventos dentro e fora da UERGS. A reflexão realizada após cada apresentação e a manutenção das coreografias também fazem parte do processo artístico. A cada apresentação o aluno, refinará a sua coreografia, aprimorará a sua expressividade e também ganhará experiência cênica, aprendendo a lidar com situações inusitadas (LOPES, 2014).

Muitos alunos não conseguem participar de todas as ações do projeto, pois trabalham durante o dia, mas há o interesse e o esforço deles em participar, pois compreendem a importância e têm disposição de levar a arte da Dança para diferentes públicos. Todos os alunos participantes se envolvem nas diferentes etapas de apresentação: criação, ensaio, organização das Mostras, operação de som e luz, e produção.

---

<sup>130</sup> Silvia Lopes se refere ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Dança da UERGS.

#### 5.4.2 A coreografia nos Projetos de Extensão da ULBRA

Na ULBRA, há um projeto chamado Grupo Experimental, o qual abre a possibilidade para novas criações, tanto de professores, quanto de alunos – e procura manter seu repertório, para apresentações que realiza. O Grupo Experimental da ULBRA faz um rodízio entre os professores do curso, para coordenação. Conforme as informações que constam no Site do Curso de Dança da ULBRA,

É um espaço para o trânsito de pessoas, ideias, linguagens e movimentos. A criação coreográfica em dança e as apresentações artísticas são o principal foco, pois através das coreografias se promove um diálogo entre artistas, alunos, plateias e lugares. Trabalha-se nos encontros o processo de construção conjunta de sentidos, partilhando práticas e abraçando a diversidade local para que se criem novos caminhos (ULBRA, 2014, online).

Outro Projeto de Extensão do Curso de Dança da ULBRA, de acordo com as informações recebidas de Juliana Vicari (2014), é o Projeto Dança na Terceira Idade, que faz parte do Projeto de Extensão Ulbrati na Ulbra – Canoas. Juliana é coordenadora, professora e coreógrafa e conta com a monitoria de uma acadêmica do Curso de Dança. O projeto Ulbrati existe há mais de 20 anos e o grupo de dança há mais de 10 anos realiza apresentações na Universidade e fora dela e tem como objetivo oferecer aulas de dança e coreografia para o público da terceira idade. Assisti a uma coreografia desse projeto no *Cri-Ação* em 13/11/2014. Em relação aos procedimentos coreográficos, temos as seguintes considerações:

Primeiramente o processo coreográfico é discutido juntamente com a bolsista do projeto que é aluna da Licenciatura em Dança. Após essa discussão levamos aos participantes ideias centrais para a criação da coreografia e ouvimos o que eles têm para sugerir. A partir desse momento começamos um processo de criação de material coreográfico que pode ser aproveitado para a obra. As coreografias costumam ser criadas por mim, porém com a colaboração da bolsista e ideias dos participantes que possam surgir ao longo do processo (VICARI, 2014).

### 5.4.3 A variedade dos Projetos de Extensão da UFPel

No Curso de Dança da UFPel há o Projeto de Extensão Quilombo das Artes. Eleonora Santos (2014) nos conta:

Sou professora colaboradora. São desenvolvidas ações de teatro, música e dança, predominantemente. Até 2013, coordenei os alunos de dança, quando havia algum engajado no projeto e ministrando aulas de dança. Meu papel sempre foi orientar o planejamento pedagógico e acompanhar os trabalhos coreográficos na sua formatação final, ou seja, assistindo aos trabalhos quase prontos, provocando os alunos-monitores com questões que os trabalhos me apontavam. A partir disso, algumas modificações eram propostas pelos próprios alunos-monitores ao grupo (SANTOS, 2014).

No *Quilombo das Artes*, os alunos-monitores têm liberdade para trabalhar com estratégias compositivas diversas, desde as mais diretivas até as mais colaborativas possíveis. Eleonora complementa:

Como orientadora, busco sempre questionar de que forma a temática ou motivação coreográfica escolhida é pertencente ao universo dos participantes; se não é, de que forma pode ser relida para o seu universo; de que modo propostas mais abertas de composição 'funcionam' como estratégia compositiva diante do perfil do grupo; em que medida não é interessante partir de propostas compositivas mais diretivas para envolver o grupo, motivá-lo e, mais adiante, propor estratégias mais colaborativas (SANTOS, 2014).

Outro Projeto de Extensão da UFPel surgiu pelo entrelaçamento das produções que estavam sendo feitas no Curso de Dança da UFPel, em 2011, nas comemorações do Dia Internacional da Dança. Naquela oportunidade, o dia foi repleto de atividades, com aulas de diferentes gêneros de dança. Ao final do dia, houve uma *JAM* e a experiência de agregar as pessoas foi tão bem sucedida que eles resolveram criar um projeto para dar continuidade à integração. Foi então que se organizou o Projeto de Extensão – com *JAM session* aberta à comunidade. Leite (2005) elucida o termo *JAM* como sendo a abreviatura de *Jazz After Midnight*, “[...] termo usado por músicos para designar encontros ou sessões de improvisação” (LEITE, 2005, p. 97), o qual foi adotado por praticantes do contato Improvisação. Porém, o foco das *JAM*, no referido Projeto de Extensão, não se direcionava à prática do Contato Improvisação, e sim a encontros nos quais era possível às pessoas se reunirem para dançar, tocar instrumentos, improvisar, ou, simplesmente, observar e trocar experiências.

O formato desse projeto é diferente das outras mostras, que já foram citadas acima; mas, toca diretamente no quesito integração com a comunidade; e, subliminarmente, em procedimento de criação e improvisação. Alexandra Dias, idealizadora do Projeto, nos conta:

[...] acontece sempre no último sábado de cada mês e nada mais é do que um espaço; é abrir a porta da sala de aula e dizer *tá, aqui a gente vai dançar agora, a partir das 7h [19h] e não tem hora para acabar*. Ah, eu digo que a *JAM* acaba quando acaba. E aí a gente manda convite para os músicos lá do conservatório de música que tem em Pelotas, da licenciatura, pro pessoal da cidade – e é só isso o projeto (DIAS, 2011).

Na proposta de se reunir para improvisar, acontece o envolvimento de pessoas da comunidade de Pelotas, assim como se promove o encontro dos acadêmicos e professores de outros cursos da UFPel – como os cursos de Música, Artes Visuais e Teatro. Vejamos a descrição abaixo para compreender um pouco mais essa experiência:

[...] é só *abrir a porta da sala de aula* e dizer *olha, agora nesse tempo a gente vai dançar a partir do que eles vão tocar ou o oposto*. No início eu até dizia assim, fazia uma roda com quem estava ali e dizia ‘[...] a *JAM* é o seguinte: vocês podem tanto olhar quanto fazer, entrar e sair quando quiserem; entrar de novo, não tem problema nenhum e vamos brincar, não existe uma técnica específica’. Porque geralmente as *JAM* trabalham com [*princípios de*] contato improvisação; não é o caso ali [...]. E é interessante porque é o momento também de eles pegarem o material de aula e experimentar: *vou experimentar agora sem a professora me olhando, sem o colega me olhando, assim* – porque está todo mundo [...] na mesma brincadeira, e ao mesmo tempo não se está sozinho no espaço. Então *eu* estou brincando, mas *eu* sei: tem alguém olhando também [...] (DIAS, 2011).

Assim, nessas *JAM*, as pessoas da dança de rua, do circo, do jazz acabam por se interessar e frequentar. “Aí que tu percebe o potencial que tem a cidade pra dança, as pessoas” (DIAS, 2011). O cerne desse projeto está em *abrir a porta* de uma atividade de dança, que geralmente ocorre em procedimentos de ensino dentro da universidade, para a comunidade artística da cidade; também aos que não são artistas e querem participar.

[...] porque eu vejo assim que *abrir a porta* significa muito mais do que... eu acho que também é vazar um pouco do que se faz no espaço acadêmico e é claro, a natureza da extensão. Mas fora isso, desse movimento que eu vejo estar criando na cidade (DIAS, 2011).

Como coordenadora do projeto, enfatiza que esses momentos incrementam “essa relação professor / aluno dançante” (DIAS, 2011),

[...] eu me ponho lá também: *ta, eu vim aqui para dançar*. E claro que eu estou de olho se alguém cair, se alguém se machucar [...], mas eu estou lá também pra isso assim, pra me imbricar no processo (DIAS, 2011).

Para finalizar, Alexandra pontua que a *JAM* não é um espaço de apresentação, mas que algumas pessoas vão para assistir. É um espaço de experimentação, *desglamourizado*, segundo ela. Uma abertura para instituir um comportamento de trocas entre os que visitam as *JAM*. Um acontecimento assim faz lembrar a filosofia de dança do movimento denominado “*Grand Union*”, no início da década de 1970, em Nova York, cujo trabalho “[...] tornou-se mais focado em afrouxar as estruturas e usar a improvisação em grupo, dueto e no formato de solo” (BANES, 1987, p. 64). Isso ocorreu quando Steve Paxton começou a desenvolver os trabalhos e, posteriormente, os conceitos do contato improvisação.

A forma de dueto começou a evoluir quando Paxton estava na Universidade de Oberlin, durante sua residência no *Grand Union*, em 1972. Lá ele trabalhou com um grupo de oito outros homens, com material já criado no *Grand Union*. Por fim, o trabalho se focou em explorar os parâmetros da forma básica de dueto: o que acontece quando os parceiros dão peso, levantam, carregam, *lutam* entre si, cedem ao chão e à gravidade, tudo de uma forma que transgride os hábitos masculinos típicos de agressão ou medo de demonstrar ternura (BANES, 1987, p. 64).

Para Laurence Louppe,

Na história da improvisação, a corrente do *contact improvisation*, celebrizada por Steve Paxton, levou o trabalho da improvisação ao seu ponto mais extremo de radicalidade (integrando ferramentas teóricas desenvolvidas desde o início do século passado) (LOUPPE, 2012, p. 237).

De acordo com Susan Foster,

O *Grand Union* foi formado em 1970 por um coletivo de coreógrafos, a maioria dos quais havia participado nos concertos da Judson, no início da década de 1960. Embora ele tenha passado por flutuações e mudanças no seu elenco, o grupo se apresentou em diversos lugares dos Estados Unidos por seis anos; também realizou turnê na Itália e no Japão (FOSTER, 1986, p. 191).

Em um capítulo do livro *Terpsichore in Sneakers*, Sally Banes (1987, p. 200-234) faz um apanhado histórico desse movimento que continuou a movimentar as bases estruturais da composição coreográfica da dança, o qual já havia iniciado por artistas das décadas anteriores. Em outro livro, traduzido para o português, *Greenwich Village 1963: avant-garde, performance e o corpo efervescente*, Banes (1999) faz um apanhado histórico e crítico dos movimentos de vanguarda artística da década de 1960, nos Estados Unidos. Sobre o *Judson Dance Theater* faz as seguintes considerações:

O extraordinário nível de atenção e energia dedicadas ao processo da dinâmica de grupo cristalizou um aspecto da comunidade do Judson Dance Theater: sua unidade. Mas outro aspecto foi a variedade – a revigorante multiplicidade de perspectivas e métodos, provenientes tanto da tolerância como da participação de artistas instruídos em campos diferentes, que pareciam servir de metáfora para o pluralismo (BANES, 1999, p. 98).

Em seguida, Banes (1999) traz uma citação de um texto que Jill Johnston escreveu no *Village Voice*<sup>131</sup>, depois dos *Concertos nº3 e nº4* (as apresentações na *Judson* ganhavam o nome de *Concertos*). Parte do texto (a qual será citada abaixo) poderia descrever perfeitamente os encontros de que tenho participado como artista, em vários lugares. Também, para falar de uma aula ou de algum momento em que nos reunimos para dançar, nas Graduações em Dança do Rio Grande do Sul.

Pelo que Alexandra Dias relatou de seu Projeto de Extensão das *JAM*, nas palavras que seguem – guardadas as devidas proporções históricas – é bem possível perceber similaridades, nas características:

Uma das boas coisas sobre os concertos da Judson é a atitude indiscriminada da inclusão de quase tantos bailarinos ou não-bailarinos (em tantos outros tipos de movimento) quantos queiram participar. Os programas podem se estreitar mais tarde, mas por ora uma certa parcela de indiscriminação faz a situação mais encorajadora para todos os envolvidos. [...] As possibilidades de forma de movimento se tornam ilimitadas. Não há nenhuma espécie de movimento que não possa ser incluído nessas danças; não há nenhuma espécie de som que não seja adequado ao acompanhamento. Apenas a integridade do executante está em jogo, a integridade em deixar a coisa ao alcance, em estar dentro dessa coisa, de modo que a ação e o executante se tornem um. O vagaroso giro de um não-bailarino pode ser tão tocante quanto o salto maravilhosamente prolongado de um bailarino (JOHNSTON<sup>132</sup>, 1963 apud BANES, 1999, p. 99).

<sup>131</sup> Jornal independente de Nova York, Estados Unidos.

<sup>132</sup> “Judson Concerts nº 3, nº 4”, de Jill Johnston, em *Village Voice*, 28 fev. 1963, p. 9. Informações referentes ao lugar de veiculação da crítica de Johnston (BANES, 1999, p. 99).

Conceitualmente, estabeleço as seguintes relações, da citação acima com a realidade que pesquisei. Os Cursos de Dança (com exceção ao bacharelado da UFSM, que tem prova específica) e grande parte dos Projetos de Extensão desses cursos, fazem a inclusão tanto de bailarinos como de não bailarinos. No decorrer do processo, a partir das possibilidades de cada um, as pessoas dançam. Os movimentos dos participantes são acolhidos, dirigidos e reorganizados em acordo aos propósitos das criações coreográficas. O único limite é a vontade de cada um, a “integridade”, o engajamento da pessoa no seu projeto de ser uma pessoa dançante. E sim, há gratas surpresas nos processos criativos, tanto das pessoas que já dançavam, quanto de pessoas que antes não dançavam – uma vez que, todos, lançam mão de recursos diversos e organizam seus movimentos e pensamentos em uma lógica coreográfica, com os argumentos que lhe são inerentes. O que podemos relacionar com o final da citação acima, no caso que um “[...] vagaroso giro de um não bailarino poder ser tão tocante quanto o salto maravilhosamente prolongado de um bailarino” (JOHNSTON, 1963 apud BANES, 1999, p. 99), é que os elementos ganham status dentro de uma coreografia, independente de estarem relacionados a habilidades físicas.

A *JAM*, no caso do Projeto de Extensão da UFPel, se configurou como um lugar de encontro, no qual é possível coexistir pessoas oriundas de diversos lugares, que se reúnem para dançar, depois que “a porta é aberta”. Percebe-se que é mais um desses espaços instituídos para difundir, em termos de ideias e experimentos, aquilo que é possível criar dentro da universidade; nesse caso, entende-se esse projeto como um *dispositivo de visibilidade* do Curso de Dança. De maneira não dita explicitamente, é um lugar que desmancha e/ou coloca em jogo hierarquias entre as referências dos participantes, que vão lá para dançar de maneira improvisada.

Outro grupo que movimenta Pelotas e região com suas coreografias é o Tatá. Nas informações do blog do grupo,

[...] o Tatá – Núcleo de Dança-Teatro é um programa de extensão que está vinculado ao curso de dança – licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. O grupo integra atores-bailarinos dos cursos de dança e teatro da universidade, com objetivo de difundir a dança contemporânea, promover a arte-educação, e contribuir com a formação de público (TATÁ, 2014, online).

Um dos espetáculos de maior circulação do grupo é o *Tatá Dança Simões*, inspirado na obra de Simões Lopes Neto. Assisti a esse espetáculo no Teatro Renascença de Porto Alegre. No blog do Tatá (TATÁ, 2014) é possível baixar um arquivo de material pedagógico construído pelo grupo.

Na condição de artista em seu próprio Projeto de Extensão, Maria Falkembach, como proponente e coordenadora do Tatá, reconhece que o seu trabalho como artista com o grupo Tatá se desdobra ou desloca para a docência: “[...] agora o meu papel não é só esse, é também de [ser] educadora, e o grupo é um espaço que foi criado pra que esses alunos experimentem o que é ser artista” (FALKEMBACH, 2013). Então, conta que no ano de 2012 o grupo realizou 30 apresentações. “Isso carrega junto produção, carrega junto formação [...]; um grupo inserido dentro de uma universidade que tem uma perspectiva de formação e de relação com o mundo” (FALKEMBACH, 2013). Maria se identifica como *extensionista*:

[...] desde que eu entrei na universidade, estou me dando conta, cada vez mais, de que eu sou muito mais extensionista do que pesquisadora, [...] embora a pesquisa ande junta. Mas digamos se eu tiver que fazer um projeto de pesquisa ou de extensão, acho que é o de extensão que eu vou fazer [...] porque o meu pé é no mundo, é na rua [...] (FALKEMBACH, 2013).

E na UFPel existe, também, o COREOLAB. De acordo com a coordenadora do Projeto, a professora Carmen Anita Hoffmann,

O COREOLAB (Laboratório de Estudos Coreográficos) caracteriza-se como um projeto de extensão universitária onde os professores do Curso de Dança-Licenciatura UFPel orientam os alunos da graduação na pesquisa e montagem e apresentação de seus trabalhos coreográficos, trabalhos esses inscritos nos mais distintos gêneros da dança e seus inúmeros entrecruzamentos (HOFFMANN, 2014).

A intenção do COREOLAB é a de auxiliar os alunos a refletir, questionar e aprimorar seus processos artísticos por meio de múltiplas possibilidades de criação e investigação, além de socializar as produções dos alunos nos diferentes contextos. Cada coreografia recebe orientação de um professor, o qual é escolhido pelos alunos criadores. São promovidas duas mostras, uma em cada semestre, onde os trabalhos apresentados são registrados em vídeo. De acordo com Carmen Anita Hoffmann,

Além dessas ações, são oferecidas oficinas, workshops e aulas com coreógrafos convidados, objetivando o contato com os diferentes gêneros e processos de criação – numa frequência de um convidado por mês. O projeto tem a colaboração dos professores Giovana Consorte, Flávia Marchi Nascimento, Josiane Franken e Thiago Amorim. Na técnica, conta com o trabalho de Cátia Carvalho. O Laboratório conta com duas bolsistas: Mariana Rokenback e Luciana Rassweiler (HOFFMANN, 2014).

Lembro que, na época em que trabalhei no Curso de Dança da UNICRUZ, havia um Projeto de Extensão similar ao COREOLAB. Era o Projeto *Boca de Cena*, proposto e coordenado pela professora Rubiane Zancan. Carmen Hoffmann e eu também éramos professoras colaboradoras do projeto. Assistíamos às coreografias em processo e comentávamos, debatíamos com os alunos, ao final da apresentação. Depois, essas coreografias eram apresentadas em várias ocasiões, tanto dentro da universidade, quanto em outros eventos, para os quais os próprios acadêmicos agenciavam suas apresentações.

#### **5.4.4 Os projetos da UFRGS: múltiplos gêneros de dança e o ecletismo das coreografias**

Em sua atuação como professora e diretora de ensaios do Projeto de Extensão *Ballet da UFRGS*, Claudia Daronch (2014) informa que a criação é feita baseada em repertórios já constituídos de dança e, também, por diversos coreógrafos, inclusive os alunos. Sobre as discussões a respeito de procedimentos coreográficos no projeto, pondera:

Existe de certa forma, pois até o momento o grupo recebia coreógrafos visitantes. [...] agora está acontecendo um atelier coreográfico, onde os bailarinos interessados estão desenvolvendo suas próprias criações (DARONCH, 2014).

O Ballet da UFRGS trabalha duas horas por dia, de segunda-feira a sexta-feira e cada integrante recebe remuneração, a partir de bolsa de extensão. As apresentações das coreografias ocorrem em eventos e festividades da universidade e, também, em diversas mostras e festivais de dança.

Outro grupo que cria, produz e apresenta suas coreografias, e se organiza como um Projeto de Extensão na UFRGS, é o *Grupo de Brincantes do Paralelo 30 – Cultura popular sob uma perspectiva transdisciplinar*. Jair Felipe Umann,

“coordenador, diretor, coreógrafo, bailarino, enfim... brincante”, conforme se reconhece nas funções do grupo, fala dos procedimentos de criação:

[...] buscamos nos orientar numa perspectiva transdisciplinar, a constante avaliação dos nossos saberes e fazeres, bem como dos não saberes e não fazeres é parte da metodologia de organização e criação do grupo. Fazemos isto em rodas de conversa, durante a prática das danças, em oficinas com pessoas externas ao grupo, e em diversos outros momentos difíceis de enumerar, pois é uma prática que atravessa várias ações do grupo (UMANN, 2014).

O *Paralelo* também realiza apresentações em eventos dentro e fora da universidade. Em agosto de 2014 participou de festivais internacionais de danças populares no continente europeu, com auxílio da Pró-Reitoria de Extensão.

Outro projeto vinculado ao Curso de Dança da UFRGS é o *Grupo de Danças Tradicionais Gaúchas TRADIÇÃO CULTURA HERANÇA – TCHE/UFRGS*. Proposto pela primeira vez em 2006, completou 8 anos de atividades ininterruptas em 2014; e também realiza apresentações em diversas mostras, eventos e festividades acadêmicas dentro da UFRGS.

Maria Luisa (Malu) Oliveira é proponente, coordenadora e também atua como bailarina no “TCHE”, como o grupo é conhecido. A concepção coreográfica do espetáculo e a abordagem da cultura e tradição gaúcha é elaborada pela coreógrafa-coordenadora e exposta em reunião ao grupo, para que todos os bailarinos se apropriem do contexto do que será dançado e como isso será compartilhado com o público. Malu ressalta que

Após esta aproximação, as danças tradicionais são estudadas para que, ao serem reproduzidas, sejam mantidas a autenticidade e a originalidade marcantes nas expressões dançantes dos povos. Depois de compostos os quadros todos podem opinar, pois cada bailarino sabe de suas capacidades e limitações e vamos apropriando as sequências para o que é possível ao grupo (OLIVEIRA, 2014).

Então Malu ainda salienta que,

A principal contribuição que o curso de dança, em suas possibilidades tanto de ensino, pesquisa ou extensão, dá ao estudante é a capacidade de exercer seus ímpetus criativos em compartilhamento com um determinado grupo. Das trocas resultantes deste processo maturam as ideias e os ideais de novos trabalhos futuros. [...] o Grupo de Danças Tradicionais Gaúchas TRADIÇÃO CULTURA HERANÇA entende a troca, o compartilhar, sem competir; sem necessariamente definir quem é o grupo com melhor performance – dado que a raiz da dança popular nunca teve este objetivo comparativo de supremacia (OLIVEIRA, 2014).

Assim, o espaço do TCHE está aberto para receber a todos que dançam, também os que não dançam; os que têm medo da dança, mas que querem dançar. Na concepção da professora Malu, “[...] todos devem sim ter a oportunidade de vivenciar a alegria de compartilhar o sentimento ímpar que é dançar” (OLIVEIRA, 2014).

Mais dois projetos de Extensão estão abertos à comunidade, e são coordenados pela professora Carla Vendramin. O projeto *Diversos Corpos Dançantes* (DCD) é um grupo de habilidades mistas, composto por pessoas com ou sem deficiência. Tem por objetivo a prática e a pesquisa da improvisação e da composição coreográfica, relativas a poéticas de integração entre diversas pessoas, seus corpos, movimento e suas experiências. Carla, que é coordenadora e proponente do projeto, orienta os alunos monitores, dá aula e atua como bailarina no grupo. “Entendo que minha atuação como pessoa dançante é essencial no entendimento da proposta pelo grupo” (VENDRAMIN, 2014).

O mote principal e essencial que perpassa o aprendizado do grupo e todas as suas atividades é a atenção a três focos e suas interconexões: foco ao seu próprio corpo, foco ao corpo do outro, foco ao espaço e o entendimento das dinâmicas que o grupo constrói junto. Carla explica:

Às vezes proponho improvisações de fácil acesso através de tarefas bem definidas onde a composição acontece facilmente; outras vezes proponho um trabalho de escuta, intuição e entendimento do tempo-espaço-relação que exige mais disponibilidade corporal, atenção e experiência dos participantes. Essa última proposta dá mais liberdade para a composição, mas também exige um nível maior de entendimento e aprendizagem. É bastante delicado *maestrar* o andamento do grupo para passar de uma proposição mais fechada/diretiva, para outra mais aberta/intuitiva. Apesar de algumas vezes eu, talvez, ter exigido demais, vejo que o grupo tem crescido lindamente com isso (VENDRAMIN, 2014).

Em relação às metodologias de criação, Carla indica que o grupo tem trabalhado com improvisações estruturadas, sem sequências coreográficas, mas pesquisando qualidades de movimento e dinâmicas das relações que vão encontrando. Diz que, às vezes, sua orientação é bastante diretiva com as proposições que leva para a criação e estruturação da improvisação. Outras vezes o grupo trabalha mais livremente e ela incentiva que eles tomem suas próprias decisões. Apesar de a criação de movimento e das relações serem inteiramente de autoria do grupo, no momento atual ela percebe que o grupo necessita de sua orientação, de maneira mais diretiva, na criação das performances. Assim,

Durante as aulas, o grupo apresenta suas criações uns para os outros. Entendo que observar é uma ação integrante do fazer, para perceber e reconhecer o que acontece. Propor que os alunos observem uma atividade ou criação coreográfica é uma ação bastante construtiva para os participantes. Porém, ainda mais como professor, observar é uma ação para ter presente constantemente, como possível. O refinamento da habilidade de observar do professor fará com que esse perceba melhor as necessidades do grupo e a encontrar caminhos de desenvolver suas propostas. Observar é importante para a formação de um acadêmico de dança, tanto na licenciatura como no bacharelado, mesmo que cada uma destas modalidades tenha contextos e finalidades diferentes. Em um grupo de habilidades mistas, como é o DCD, é através da observação que se encontra soluções para situações, atividades e propostas que propiciem a participação e aprendizado de pessoas com ou sem deficiência. Essa capacidade de observação, e também de escuta, é importante para se trabalhar com qualquer grupo, mas é indispensável com um grupo de habilidades mistas (VENDRAMIN, 2014).

De acordo com Ann Cooper Albright,

A interseção entre dança e deficiência é um lugar extraordinariamente rico para explorar as construções sobrepostas da habilidade física do corpo, da subjetividade e da visibilidade cultural. Buscar o significado destas construções é como fazer uma escavação arqueológica para dentro dos medos psíquicos que a deficiência cria (ALBRIGHT, 2012, p. 3).

Sobre a palavra deficiência faz as seguintes colocações:

Apesar de eu lutar (e basicamente me sinto desconfortável) com o adjetivo deficiente, eu passei a apreciar a palavra deficiência, que às vezes escrevo de/eficiência. Eu cunhei esta nova escrita para exagerar o precipício intelectual implícito nesta palavra. A barra, para mim, nega o conforto de um estereótipo. É um símbolo que marca um barranco íngreme, obrigando o leitor a dar uma parada repentina e respirar fundo pelo medo de escorregar nele. Funciona também como um espelho que reflete a face de alguém quando a sua boca tenta pronunciar o estado do outro lado do marcador. Diga: De/eficiência (ALBRIGHT, 2012, p. 3).

O objetivo de Carla com o DCD é artístico, não terapêutico. O grupo tem realizado algumas apresentações, desde que iniciou suas atividades, em abril de 2014. Nesse sentido, cada corpo, com duas habilidades, tem, na experiência das aulas, da improvisação, da estruturação coreográfica, uma oportunidade de entrar na cena, de se constituir como *ser dançante*.

O olhar do outro (público), e se colocar em situações de performance leva a um aprendizado que se dá sobre, e somente, com a experiência corporeificada da cena. [...] O aprendizado corporificado da cena e da presença, traz uma habilidade de comunicação corporal que é um instrumento valioso aos professores de dança, quando esses estão atentos a esse canal. Professores cuja dança e vida estão sempre passando pelo corpo, estão atentos às

sutilezas da comunicação que se dá pelo, através, do corpo, nas suas diversas possibilidades sensoriais (VENDRAMIN, 2014).

Ann Cooper Albright problematiza como a deficiência nos afeta, quando vemos bailarinos fisicamente deficientes dançarem:

Assuntos sobre a deficiência afetam a vida de todo mundo. Apesar de muitos de nós estarmos familiarizados com o trabalho de escritores, músicos e artistas deficientes, são os bailarinos fisicamente deficientes que ainda são vistos como uma contradição. É porque a dança, diferentemente de outras formas de produção cultural como livros ou pintura, torna o corpo visível dentro da representação em si. Portanto, quando assistimos a uma dança com bailarinos deficientes, estamos olhando para ambas: coreografia e deficiência. Essa inserção de corpos com limitações físicas reais pode ser extremamente desconcertante para os críticos e membros da plateia que estão comprometidos com a estética de uma beleza ideal. Quebrando a imagem de porcelana de uma dançarina como uma sílfide, os bailarinos deficientes obrigam o espectador a confrontar-se com a oposição cultural corpo clássico – corpo grotesco (ALBRIGHT, 2012, p. 7).

Observo que o pensamento das habilidades múltiplas passou a ser desenvolvido no Curso de Dança da UFRGS, a partir do projeto *Diversos Corpos Dançantes*. Isso tem movimentado as concepções a respeito dos corpos e suas de/eficiências. O projeto é totalmente aberto para a comunidade e acontece nas dependências da Casa de Cultura Mario Quintana.

Em novembro de 2014, a professora Carla Vendramin deu início a outro Projeto de Extensão: *Improvizando na ESEF*. O projeto visa ocupar os espaços da ESEF com a dança. Começou a partir do Contato Improvisação, mas Carla nos conta que agora não só o contato é trabalhado, pois se propõe a fazer encontros de improvisação a partir de outras temáticas também.

O mais recente Projeto de Extensão relacionado ao Curso de Dança da UFRGS é o *Grupo LAÇOS – Dança de Salão Contemporânea*. O grupo iniciou os primeiros estudos e laboratórios em 2007, e estreou em novembro de 2010. Esse ano, com a entrada da professora Izabela Gavioli no grupo de professores do curso, o *Laços* foi proposto como Projeto de Extensão. Como objetivo principal está a atuação artística na comunidade local e externa, oferecendo ao público uma visão cênica e híbrida da dança em pares. Também, a preparação de elenco adulto procedente de suas respectivas técnicas, incorporando as demais, que serão utilizadas na composição coreográfica e na linguagem do grupo.

Do projeto, Izabela é coordenadora, abrangendo as funções de professora (técnica e preparação física), coreógrafa, ensaiadora e bailarina. Sobre as discussões a respeito de procedimentos coreográficos no projeto, pondera que

O mote inicial do grupo foi justamente o desconforto com o *modus operandi* coreográfico corrente na dança de salão, e em várias outras técnicas/estilos: 'colar figuras', juntando passos aleatoriamente ou com objetivos meramente virtuosísticos. Estamos procurando nossa identidade expressiva, com resultados incipientes, mas bastante animadores. Falar simples, mas falar o que é nosso, nos parece melhor do que falar rebuscadamente o que não é nosso. Mesmo quando o processo coreográfico, como um todo, é assinado por um dos coordenadores, as células de movimento são sempre extraídas da corporeidade dos bailarinos. Não há, a priori, a mera reprodução de padrões, a menos que esta seja a vontade e a inclinação cinética momentânea do intérprete (GAVIOLI, 2014).

No momento atual, cada integrante do grupo assumiu funções de acordo com suas habilidades, como dar aula de bolero, dar aula de tango, ministrar a preparação física, etc. E, ao final de um período determinado, o grupo elaborará uma coreografia, sem a interferência da coordenadora. "Tudo partirá deles: argumento, música, movimentação, ensaios, figurino" (GAVIOLI, 2014).

Na UFRGS, especificamente, infiro que esse ecletismo de gêneros de dança faz parte de um funcionamento da cidade de Porto Alegre. Conforme foi mencionado no capítulo 2, há uma disposição da cidade nesse sentido da mistura e, ao mesmo tempo, de uma afirmação das identidades. E isso pode ser visto nas Mostras de Dança de Verão e Inverno – as quais acontecem anualmente, nos meses de janeiro e julho, respectivamente. Também nas referências dos alunos que compõem o quadro discente dos Cursos de Graduação em Dança da UFRGS e da ULBRA (que é região metropolitana) – o que – pelo que pude observar – não é diferente nos outros cursos, no interior do Estado. Também, na história de vida artística de cada professor e, finalmente, isso aparece na constituição dos currículos.

E esse último tópico me faz lembrar que no *III Encontro Estadual das Graduações em Dança do RS* (realizado na UFPel), uma das discussões mais vigorosas foi em relação aos currículos. Então, cada curso expôs o seu currículo e os ajustes em reforma que estavam sendo feitos e previstos. Na UFPel, por exemplo, esses ajustes tinham relação com solicitações dos acadêmicos para que as disciplinas de técnicas específicas fossem incorporadas ao currículo. No argumento dos alunos aparecia a necessidade de ter um espaço de discussão para

o ensino de danças, como o ballet clássico, na contemporaneidade – justamente para poder movimentar esse saber, questionar como abordar etc.

Na UFPel, inicialmente, eles haviam proposto uma organização mais aberta de currículo, no qual as técnicas eram eletivas, e eram abordadas nas Atividades complementares. Mas, o desejo dos alunos, de que as técnicas fizessem parte do currículo, fez com que fossem incorporadas, com seus devidos nomes, como é o caso, por exemplo, da dança moderna.

Então, ao ver a diversidade de gêneros de dança operando em diferentes Projetos de Extensão, no caso, agora, pensando na UFRGS, chego à conclusão de que isso faz parte de uma característica peculiar do funcionamento de Porto Alegre – e, também, do estado do RS. Esses fatores da pluralidade, nas diversas instâncias em que operam, se retroalimentam. E isso propicia um lugar de existência e de trabalho para os diversos tipos de danças que são trabalhados por aqui – o que pode ser verificado na cena local, a partir de anúncios de espetáculo, propagandas de escolas e junções de variedades de gênero nas mostras de dança.

#### **5.4.5 Os Projetos de Extensão da UFSM e a coreografia**

A professora Carlise Scalamato Duarte iniciou em setembro de 2014 o projeto *Danças, câmera e experimentações*. Ocorre uma vez por semana na UFSM, e eles trabalham durante duas horas. É um projeto que tem por objetivo desenvolver pesquisas coreográficas audiovisuais (videodança, dança para câmera).

Sobre as discussões a respeito de procedimentos coreográficos no projeto, Carlise informa que são feitas através de textos e práticas. Os procedimentos coreográficos adotados são improvisação, contato corporal, criação coreográfica com temáticas e abordagens de diversos gêneros de dança. A criação é feita, às vezes por um coreógrafo, outras, de maneira coletiva pelos integrantes do grupo.

Tanto nos processos de criação realizados em situações de Ensino, como nos Projetos de Extensão, Carlise reconhece que a Universidade é o lugar para permitir-se experimentar, ousar, desconstruir e criar linguagens; propor conceitos. Sobre esse projeto, que utiliza as ferramentas das câmeras e do videodança como principal mote, temos a seguinte consideração:

A composição coreográfica também ocorre em outros espaços para além das salas de aula e do palco, como na edição cinematográfica, através da seleção e arranjo das cenas, da montagem rítmica. Na *cibercultura*: nos jogos digitais, na videodança, nas vídeo instalações, nas animações. Todos esses são espaços pedagógicos dos fazeres artísticos em dança. A academia carece de pesquisas nessa área para desenvolver o campo das artes como ciência (DUARTE, 2014).

Outro projeto cujo objetivo se inclina para criar, produzir e apresentar coreografias, na UFSM, é *O permear do balé na contemporaneidade*. É desenvolvido pela professora Silvia Wolff, coordenadora e proponente das atividades, desde agosto de 2013. As coreografias são concebidas de maneira coletiva, pelos integrantes do grupo. De acordo com Silvia,

O projeto envolve processos de ensino aprendizagem do balé na contemporaneidade e também uma exploração acerca de seu uso enquanto recurso de preparação corporal técnica e investigativa na contemporaneidade. A ideia é que estas explorações resultem em escritas textuais e também coreográficas a partir do emprego de possibilidades somáticas de ensino, prática e criação artística através do balé (WOLFF, 2014).

A professora Mara Rubia Alves da Silva coordena o projeto *Dançando com as diferenças*. Ela nos conta que, uma vez na semana, o Grupo de Trabalho, formado por ela e por acadêmicas de vários cursos da UFSM, se reúne para fazer o planejamento das aulas. Essas aulas são estruturadas por uma parte inicial, de conversa, alongamentos e aquecimentos, depois eles partem para a construção coreográfica e/ou para os ensaios. Então, para finalizar a aula, voltam a conversar sobre o que realizaram.

Como coordenadora, Mara Rubia auxilia nas construções coreográficas, dança com os alunos, agencia as viagens, as reuniões com os pais, as apresentações artísticas e científicas. As coreografias são feitas de maneira coletiva, pelos integrantes do grupo e, também, por outros coreógrafos, inclusive os alunos do Curso de Dança.

O *Projeto de pesquisa e extensão Abordagens somáticas do movimento na criação em dança*, coordenado pela professora Heloísa Gravina tem por objetivo geral aprofundar o estudo prático-teórico das abordagens somáticas do movimento, potencializando seu uso enquanto propiciadoras da criação artística em geral e especialmente em dança. Heloísa nos conta que,

O projeto se organiza em torno de um espaço de experimentação de movimento aberto à comunidade, da minha pesquisa de movimento e criação como professora-artista e das pesquisas de iniciação científica dos alunos. Algumas dessas pesquisas estão diretamente relacionadas à criação coreográfica e ao desejo de resultar em uma obra coreográfica. Algumas dessas encontraram a criação coreográfica como forma de organizar e elaborar no corpo o que estava sendo experimentado, mesmo que a 'coreografia' não fosse o desejo inicial. Outras, ainda, estão mais voltadas à experimentação dos diferentes métodos e técnicas ligados a essa noção de 'educação somática', ou de abordagem somática do movimento e à sua dimensão pedagógica [...] (GRAVINA, 2014).

Na Revista Brasileira de Estudos da Presença, número 1, volume 5, referente ao período de janeiro a abril de 2015, o número é dedicado à Educação Somática. Heloísa Gravina (2015) escreve sobre sua experiência na Graduação em Dança, no artigo *Eu tenho um Corpo, eu sou um Corpo: abordagens somáticas do movimento na graduação em dança*. Para compor o artigo, ela parte de sua experiência com abordagens somáticas do movimento no Bacharelado em Dança da UFSM, “[...] para propor uma discussão acerca das implicações pedagógicas e artísticas dessa escolha” (GRAVINA, 2015, p. 233). Então ela nos traz aspectos de seu ponto de vista, como professora e artista, no convite que faz aos alunos para esses experimentos.

A coreografia também é proposta no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –, que é uma iniciativa do Governo Federal (Ministério da Educação e Capes) que busca propiciar a iniciação à docência dos alunos dos Cursos de Licenciatura, com o auxílio de Professores das Universidades e das Escolas. O professor Gustavo de Oliveira Duarte é o coordenador. Ele nos conta como são feitos os procedimentos coreográficos nas propostas que estão trabalhando no PIBID:

[...] os procedimentos coreográficos que construímos vêm a partir de estudos de autores da área da Arte/Dança, da Educação e da realidade dos contextos escolares onde atuamos. Construímos uma coreografia nas duas escolas em que atuamos, onde trabalhamos dois Temas Geradores, a partir e inspirados em Paulo Freire, são eles: Meio Ambiente e Férias/Alfabeto. Esses temas partiram dos alunos das escolas e conduziram às pesquisas dos pibidianos na orientação e construção das coreografias. Os eixos fazer, apreciar e contextualizar, de Ana Mae Barbosa, e os estudos de Isabel Marques e Debora Barreto também auxiliaram no processo de criação e de composição coreográfica. Neste contexto, buscamos formar cidadãos sensíveis de si mesmos e da realidade em sua volta, futuros cidadãos dançantes (DUARTE, 2014).

Gustavo menciona um projeto que desenvolveu, no período que trabalhou na UFPel: o Projeto de Extensão Dança *Pelotas*, no qual os objetivos estavam centrado

em iniciar a docência e construir coreografias para circular dentro e fora da Universidade:

Naquele espaço os alunos monitores orientaram as composições junto e a partir dos alunos do Projeto, de uma maneira colaborativa. Os frutos deste trabalho foram muito satisfatórios na formação tanto dos alunos monitores, quanto dos alunos participantes. O 'estar em cena' é fundamental para nossos alunos-artistas, é o aprender fazendo (DUARTE, 2014).

Antes de concluir o subcapítulo em que trouxe um panorama dos Projetos de Extensão que se ocupam em compor coreografias nos Cursos de Dança do RS, vou relatar um pouco sobre minha experiência com a Extensão. Atualmente não estou envolvida com nenhum Projeto de Extensão. Quando entrei na UFRGS, em 2011, cheguei a colaborar como coreógrafa e professora com o *Ballet da UFRGS*; mas, foi apenas naquele ano. Na época em que trabalhei na UNICRUZ, em Cruz Alta, criei um grupo, que veio a ser Projeto de Extensão, o *Mimese Cia de Dança-Coisa*<sup>133</sup>; eu também atuava como bailarina, diretora e era uma das pessoas que propunha as coreografias.

O *Mimese* não era um projeto aberto à comunidade; visava pesquisa avançada de linguagem cênica – e também a inserção de suas produções no campo da dança, fora do espaço acadêmico, o que sempre aconteceu. Por essa razão, era essencial a reunião de pessoas que tivessem experiência artística, para a composição do grupo. Os bailarinos eram convidados por mim a participar. Eram apenas oito integrantes, mas nos espetáculos sempre havia alguma coreografia de alunos do Curso de Dança da UNICRUZ que era apresentada. Certamente aquelas que apresentavam proposta coreográfica que estivesse bem argumentada em suas escolhas. Lembro que havia um anseio nosso, como grupo, como ideologia, de *ser artista dentro da universidade*, de que isso era possível.

Creio que, hoje em dia, eu não me reconheça como extensionista. O que toma meu tempo na universidade é o Ensino. A cada disciplina busco realizar com os alunos uma *produção relâmpago* para mostrarmos o que foi possível criar, naquele semestre. Depois, sim, as turmas se desfazem e os impulsos e estímulos

---

<sup>133</sup> O *Mimese* funcionou como Projeto de Extensão de 2002 a 2004, quando se tornou pessoa jurídica. Em 2011, por motivo de assumir na UFRGS, encerrei a Empresa Individual e passei a contar com Luka Ibarra como uma produtora. O *Mimese* ainda existe, mas seu formato mudou; é um grupo de 'uma bailarina só'. Convido artistas para colaborarem comigo, a cada projeto coreográfico.

gerados pelas coreografias compostas são diluídos e seguem como inspiração em nossas experiências e memórias. Em junho de 2014 cadastrei um Projeto de Pesquisa, sobre coreografias nos Cursos de Graduação em Dança; talvez isso me motive a voltar a propor um Projeto de Extensão novamente.

De inspiração, tomaria o projeto *Transeuntes*, desenvolvido no Curso de Dança da UERGS. A ideia de poder ter um espaço para não abandonar algumas pesquisas coreográficas criadas, por exemplo, na disciplina *Estudos em composição coreográfica II*, é animadora.

Concluo que o empenho emergencial, gerado pela curiosidade de última hora, possibilitou fazer um mapeamento dos Projetos de Extensão que trabalham com coreografias nos Cursos de Dança do RS. Nesta tese, eles estão pouco discutidos e problematizados; aparecem mais como dados brutos. Mas, creio que é justamente nesse fator que encontram o seu valor.

Acredito, a partir desse mapeamento e do depoimento dos professores engajados nos projetos, que os Projetos de Extensão são um lugar possível de se fazer e desenvolver a arte da dança dentro da universidade. Lugar de se ter mais tempo para refinar as coreografias, para trabalhar o que o currículo não comporta e para, a partir disso, fazer com que essas coreografias trabalhem como dispositivo de visibilidade do que se constrói naquele âmbito. E me inspiro nas palavras do professor Gustavo Duarte para encerrar o assunto, pois

Mesmo considerando e valorizando todo o processo de pesquisa e de ensino-aprendizagem que envolve a dança, em seus diferentes contextos e sujeitos, o 'dar a forma', ou seja, o produto de uma obra coreográfica acaba concretizando nossos desejos, anseios e planos e, principalmente gerando expectativas sociais, e formação de público, oportunizando a circulação de espetáculos, de plateia, seja ela inicial, especializada ou 'comercial', para fins de turismo e/ou entretenimento social. Para além de uma visão idealista e/ou romântica de nossos alunos-artistas, é preciso conhecer e dialogar criticamente com o mercado de trabalho, é preciso viver de arte, com toda a dignidade, respeito e reconhecimento sensível (DUARTE, 2014).

## 5.5 SOBRE A COREOGRAFIA NO CURSO DE TECNOLOGIA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Em entrevista feita por telefone com Sigrid Nora, coordenadora do curso de Tecnologia em Dança da Universidade de Caxias do Sul (UCS), perguntei-lhe qual

era o status da coreografia no desenvolvimento do curso. Então Sigrid contextualizou: “o curso é feito em caráter modular; não se sabe quando abrirá uma nova turma” (NORA, 2014). Ela informou que, por acordo feito com a Reitoria da UCS, “[...] só haverá novo vestibular quando houver demanda, quando fechar outra turma. A primeira turma ofertou 25 vagas e fechou com 24 alunos” (NORA, 2014). O tempo para conclusão da graduação em Tecnologia em Dança é de dois anos e meio. Nos demais cursos, de Licenciatura e de Bacharelado em Dança, o tempo mínimo é de 8 semestres.

Quanto ao perfil dos acadêmicos, Sigrid diz que “[...] são pessoas que já atuam na área da dança, principalmente na área da criação” (NORA, 2014). E que as disciplinas foram todas pensadas para que, ao final de cada uma, houvesse uma produção criativa dos alunos – com o formato a ser definido. Assim, diz que a proposta foi que as disciplinas acontecessem em um formato de ateliê coreográfico, no qual os alunos tivessem a possibilidade de repensar as suas criações coreográficas e as suas performances.

Entre as disciplinas específicas de composição estão os Laboratórios de Criação I, II, III. Ao final do curso, a ideia é de que cada aluno realize uma demonstração cênica e escreva uma monografia. Assim, o curso se reconhece como prático-teórico. Na ocasião do *II Encontro Estadual de Dança do RS*, em novembro de 2014, assisti às produções do Curso de Tecnologia em Dança da UCS. Em razão de ser um espaço com o perfil descrito acima, as obras demonstraram um acabamento e um amadurecimento cênico diferenciado, muito mais refinado, em comparação aos outros cursos.

São objetivos diferentes e situações diferenciadas, obviamente. Pois, enquanto os outros cursos constroem suas coreografias em situações de ensino e de projetos de extensão, via de regra, as coreografias têm um caráter amador e escolar. Os alunos do curso de Tecnologia em Dança já partem de um repertório criado por eles, fora da universidade, para lapidar, repensar e apresentar. E essa primeira turma abarcou muitos artistas da cena local caxiense, os quais também se inserem nas cenas estaduais e nacionais – é o caso de Mateus Brusa e de alguns bailarinos da Companhia de Dança de Caxias do Sul.

## 5.6 A COREOGRAFIA É UM *DISPOSITIVO DE VISIBILIDADE*

Para que haja espetáculo, é necessária a produção. Então, reconheceram-se aqui os empenhos que professores e alunos fazem para mostrar suas coreografias, o que as torna um *dispositivo de visibilidade* para os trabalhos desenvolvidos nos Cursos de Graduação em Dança do RS. As relações que as criações coreográficas realizadas nos processos de Ensino e de Extensão, vinculados aos cursos, estabelecem com a comunidade; as estratégias criadas para a integração dessas produções com o ambiente de dança da cidade e as Mostras abertas ao público que os cursos promovem, foram os assuntos deste capítulo.

De um modo geral, percebe-se que há um empenho de todos os cursos em organizar as mostras, em diversos lugares e formatos; tanto para um público mais restrito ao espaço acadêmico, quanto nos esforços de estabelecer relações com produções e mostras fora da universidade. E isso ocorre com trabalhos coreográficos, os quais são resultado dos processos de Ensino e, também, a partir de Projetos de Extensão.

Eu acho que ainda a gente está encontrando nosso espaço, e eu acho que a gente não vai achar ele nunca porque é isso, é sempre estar construindo e reconstruindo. Mas, aos poucos a gente está dialogando, está começando a dialogar. Primeiro convidando o público pra vir pra cá pra assistir: pais e convidados. Depois abrindo pra o público em geral, divulgando já em outras ações e via internet, via cartazes [...], e aí já indo aos outros espaços, fora dos muros da universidade. Então, [...] aos pouquinhos a gente está tornando mais permeável essa membrana que, enfim, separa os muros da universidade do público em geral, que a gente sempre cita nos projetos (UMANN, 2012).

Percebo que este trabalho, de instituir a apresentação e a apreciação, a partir das coreografias e práticas coreográficas propostas pelos cursos, nos ambientes em que estão inseridos, tem se constituído em um processo formativo para os acadêmicos e para os professores; uma oportunidade de colocar em questão pressupostos da composição coreográfica, questões de produção e relações com os apreciadores. Enfim, assuntos que compõem a vida profissional de pessoas que trabalham ou irão trabalhar com a dança.

A coreografia demanda, conforme nos indica as falas dos professores, todo um empenho, uma discussão que se faz durante os processos de composição.

Depois vem o desejo de mostrar as coreografias. O trabalho de produção entra nessa parte, no sentido de viabilizar o encontro e as relações com públicos diversos.

Nesse sentido, há um empenho de se trabalhar para a formação de plateia – principalmente dentro do espaço acadêmico. Com as recorrências das apresentações feitas, acredita-se que o público de dentro da universidade venha a desenvolver familiaridade com a dança naquele ambiente. E, quem sabe, venha a se interessar sobre os mecanismos que antecedem a apresentação de uma coreografia. Mas, nesse momento de constituição da *ideia dança* nas IES, é certo que produzir e provocar a visibilidade das coreografias é um dos modos de se propor e de se tecer relações com as pessoas, nas instituições e nas cidades que abrigam os Cursos de Graduação em Dança.

Não considero que, para uma pessoa poder apreciar uma coreografia, tenha de ser detentora de todos os códigos historicamente constituídos, no campo da dança, em relação às construções e discussões estéticas da obra em dança. Sem dúvida, isso ajuda. Mas, a simples e comum convivência com a dança pode, por si só, constituir alguns referenciais, para aquelas pessoas, em relação à dança.

Por exemplo, se algumas instâncias das Instituições de Ensino Superior (IES) que abrigam os Cursos de Graduação em Dança têm o costume – conforme se verificou – de requisitar coreografias para abertura de seus eventos e solenidades, aos poucos, isso passará a compor a cultura de determinada instituição. Nesse sentido, os professores – que também são agentes culturais dentro desse contexto – junto com os alunos, podem pensar em construir falas ou escritos. Seja a partir de *releases*, ou de textos lidos, os quais antecedem as danças. Também, em algum comentário que possa instigar à apreciação, como uma roda de debate.

Em resumo, se determinado objeto artístico (uma coreografia) se mostra para *mim*, *tenho* grande chance de apreciá-lo. Se isso ocorrer com certa regularidade, haverá uma disposição *minha*, adquirida, em *parar para ver* uma coreografia. Quiçá, com o tempo, não *verei* apenas coreografias no momento em que elas estiverem sendo ofertadas, como *cerejas*, ou brindes em alguns eventos. Ao contrário, posso *me tornar* um consumidor de coreografias, no sentido mais estrito do termo. *Começarei* a comprar ingressos para frequentar lugares nos quais é possível ver produções de dança, no circuito cultural em que me insiro.

Valorar a produção coreográfica dos Cursos de Graduação em Dança do RS é difícil no momento, no que diz respeito em saber qual a dimensão artística e o valor estético das coreografias produzidas nos referidos cursos, em suas relações com a produção cultural do Estado. Estamos tratando de um lugar que recém está se organizando, em termos de criação e produção de obras coreográficas. E, diria que esse *recém se organizando*, de certa forma, se estende à profissionalização das pessoas no campo da dança no país; nas possibilidades de trabalho geradas pelos editais de fomento; nas culturas de circulação dos produtos artísticos, e nas discussões a respeito desses assuntos emergentes. Quer dizer, o País vive um momento de descobrir como tudo isso se faz. Ou, como é possível de se instituir essas práticas, de modo que elas não sejam ocasionais, e sim tenham continuidade e passem a fazer parte da vida cultural da sociedade.

Vivemos em um país que recém agora está discutindo esses conceitos – vale lembrar que tivemos uma Conferência Nacional de Cultura em 2010, onde foi construído o texto do Plano Nacional de Cultura<sup>134</sup>. Estamos ainda delineando modos de colocar em prática esse texto; fazendo funcionar um Sistema Nacional de Cultura, através dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Cultura. Diria que nossa situação é de construção e aprendizagem de modos novos de operação e organização de classe. E os Cursos de Graduação em Dança fazem parte dessa nova organização de classe.

Para mim, como artista que transita nos meios acadêmicos, em se tratando dessas práticas emergentes, não posso deixar de mencionar, novamente, o advento da proliferação dos Cursos de Graduação em Dança no Brasil. E a relação disso com o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Certamente, sem esse programa, não contaríamos com o aumento significativo que a Dança teve nas IES, em todo o Brasil. No Rio Grande do Sul, como dito anteriormente, é um fenômeno à parte, se considerarmos a quantidade de cursos que se constituíram a partir dessa expansão. O REUNI é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. De acordo com o site do Ministério da Educação,

---

<sup>134</sup> Na ocasião, fui uma das delegadas da sociedade civil, representante da dança do RS.

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012 (BRASIL, 2014, online).

Estamos trabalhando para compreender esses novos mecanismos, tanto no que diz respeito ao sistema educacional, quanto no que se refere à produção e à circulação da obra coreográfica – ou da obra em dança feita nesse ambiente universitário. Também estamos nos acostumando com novas terminologias da esfera da produção cultural, refinando o vocabulário que trata e articula nossas composições, produções e circulações – e incrementando entendimentos das relações estreitas entre esses dois quesitos. Estamos, por fim, observando os mecanismos de inserção e atentos às diferentes instâncias de legitimação, para reorganizar e inventar novos modos de existir.

Com todos os argumentos destrinchados neste capítulo, pela fala dos professores, pela tentativa de estabelecer relações conceituais com alguns autores, reitero que a coreografia é articuladora e construtora de referenciais de dança, nas IES e comunidades que abrigam o Curso de Graduação em Dança. Também abro a perspectiva para compreendê-la como um bem cultural, uma moeda de troca que, aos poucos, vai construindo o seu valor.

Com isso, concluo com o seguinte argumento: no cômputo geral da formação acadêmica em Dança, a coreografia é um mecanismo para incitar a produção cênica em dança e funciona como *objeto* para propiciar momentos de apreciação – o que a torna um *dispositivo de visibilidade*. Assim, a coreografia é *um lugar* de produção do conhecimento na Educação Superior em Dança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento desta pesquisa se fez pela curiosidade em saber qual era o lugar, o status que a coreografia ocupa na formação dos acadêmicos nos Cursos de Graduação em Dança do RS. Coreografia foi um termo disparador, o qual me levou a observar os procedimentos de composição abarcados nos empenhos e nos modos de criar danças nos referidos cursos – e nesses esforços imbricam-se, também, os mecanismos de produção para que os trabalhos criados sejam apresentados. No decorrer da pesquisa percebi que a discussão da coreografia não poderia ser abordada apenas pelos aspectos formais da obra coreográfica, sem que a tríade *criar-produzir-apresentar* estivesse abarcada. Assim, o objetivo central esteve em verificar qual a parcela de interferência que as práticas coreográficas ocupam nessa formação. Compreendendo por práticas coreográficas o conjunto de ações implicadas para que se tenha uma coreografia.

A experiência da pesquisa está em meu corpo, no que pude *re-ter*: dos encontros com os sujeitos de pesquisa, do convívio com os funcionamentos do cotidiano dos cursos de Dança, das aulas que pude presenciar/observar/fazer. Os termos dançam, porque a minha posição como pesquisadora foi, de certa forma, livre – como a dança de Isadora Duncan. Busquei recursos tecnológicos e me inspirei em Loie Fuller e na força das mulheres compositoras e gestoras de suas danças da primeira metade do Século XX – como Martha Graham e Doris Humphrey. Formulei regras e, então, Merce Cunningham me acompanhou em boa parte do caminho, com seus preceitos de coreografias e pela história de sua vida. Busquei a palavra e o movimento *qualquer* como conceito para a escrita e para compreender o contexto observado, os corpos e as coreografias. Lancei mão da improvisação e dos *atos cinéticos das palavras*. Compus planos. Cumpri-os. E a própria *vida da pesquisa* fez com que outros planos se delineassem; outras regras, na medida em que um *fazer* constante se estabeleceu e me colocou em marcha contínua. E as palavras desta tese estão sendo lançadas para que possam estabelecer relações e, tal qual a obra em dança, angariar um valor no campo da pesquisa em educação e em dança.

As descobertas que fiz durante a pesquisa estiveram nas formulações, *naquilo que foi possível vir*, ao final de cada capítulo. E a escrita foi se afinando, o

que tornou possível dizer, por exemplo: **a forma de pesquisa, assim como o texto, adquire contornos de processos artísticos e de procedimentos pedagógicos.**

**E sobre a coreografia?** Argumentei que em um Curso de Graduação em Dança, a um primeiro momento, a coreografia tem a função de ser **um mecanismo que incita o convívio com a pluralidade** dos gêneros de dança diversos que habitam uma mesma sala de aula. O momento de composição de uma coreografia seria como **um campo de forças diversas no qual as identidades entrariam em pequenos colapsos, o que determinaria uma mobilidade das identidades.** Eu quis fugir das classificações, e acabei por tecer inúmeras delas. Diria que foi um esforço necessário para passar a compreender e ter como falar do contexto; ou, ainda, para levar o leitor ao contexto das Graduações em Dança do RS. Afinal, como eu poderia abordar os procedimentos coreográficos, sem antes mencionar esta *composição* de pessoas?

Precisei contar como estavam sendo realizados os procedimentos de composição coreográfica nos Cursos de Graduação em Dança do RS. Pois, em minhas *viagens*, havia visto o movimento das aulas, a maquinaria da composição, os ensaios e últimos ajustes das coreografias antes de apresentações. Então falei sobre **a prática da improvisação**; ela esteve presente nas maneiras de os professores instigarem os alunos nas composições em dança – para produzir material e compor coreografias; como recurso cênico, onde professores e alunos apostaram na prática da improvisação como composição – no momento de alguma apresentação; como procedimento pedagógico, o qual conduziu os alunos a exercerem certa liberdade e autonomia de criação dos movimentos. Além disso, foi possível refletir sobre a prática da improvisação a partir de técnicas mais codificadas de dança e, também, na opção de não trabalhar com a improvisação, e sim com um vocabulário específico, ou na recriação de repertórios de movimento.

Cheguei às seguintes formulações: **na improvisação o aluno faz aflorar todo o seu repertório de conhecimentos corporais**, os quais, devido às necessidades de decisões, geram novos arranjos, bem como **novas possibilidades de conhecimento e de repertório de movimentos.** É possível que a improvisação seja um recurso composicional ou a própria composição. **E, se a improvisação pode ser a coreografia; ou, se a coreografia pode ser feita a partir da improvisação, isso é uma escolha; porém requer um percurso de experimentações, de tentativas; de conhecimento em dança por parte do**

**aluno.** Por fim, concluí que **a forma pela qual foram conduzidas as aulas propiciou que os alunos colocassem em jogo a inventividade, inclusive em improvisações e composições que foram realizadas a partir de técnicas de dança codificadas.**

Com o texto, dei continuidade à empreitada de contar a respeito dos procedimentos de composição coreográfica nos Cursos de Graduação em Dança do RS. E isso foi feito com o foco direcionado ao *espaço* [espaço que o corpo ocupa; espaço que a coreografia é realizada; espaço que inspira e que faz surgir coreografias; espaços do interior do corpo; espaços imaginados]. Parti do argumento de que **o espaço determina a construção da coreografia.** E, nessa parte da escrita, um texto mais poético se fez. Inspirada pela improvisação autorizei-me a certas *liberdades de composição*, tais como trazer citações como inspiração; não desdobrar os conceitos anunciados nas citações. Foi como se, por um momento, eu tivesse a autonomia *de fazer a coreografia do modo que eu achasse melhor*, quebrando algumas regras que eu já me havia imposto. Mas, me aproximando do meu desejo de dançar daquela forma e assumindo isso.

Descrevi, ainda, algumas **maneiras de como os espaços são abordados e trabalhados nas construções coreográficas, nas aulas dos professores.** E, a partir dessas camadas, ou níveis que compõem as diferentes categorias do espaço que propus, pude constatar que **o espaço imaginado é um subterfúgio para a composição da coreografia.** Que os *estados de corpo são despertados por imagens* de descrições objetivas e narrativas históricas referentes ao que se vai dançar – e isso deflagra a coreografia. E, ainda, que os bailarinos, os professores e os coreógrafos engendram **estratégias de conexão com o espaço interior do corpo**, o que gera possibilidades de **trazer à tona aquilo que se tem por intenção formar.**

Argumentei que **a descrição de um processo de composição coreográfica pode ser um método de problematizar os conceitos operatórios de uma coreografia.** Surgiram, então, duas formulações. A primeira foi que, nas aulas observadas, a divisão entre os momentos, do que se considera *aquecimento* com a *composição coreográfica* propriamente dita, foi muito tênue. Assim, **os aquecimentos já são parte da composição coreográfica**, pois aguçam a percepção corporal e espacial; constroem *estados de corpo* necessários para a

coreografia e para a atuação. A segunda formulação dizia respeito à produção para uma mostra ou espetáculo, de modo que as coreografias feitas encontrem os públicos. Então, concluí que **a criação coreográfica num Curso de Graduação em Dança do RS envolve não só o trabalho cênico, mas, sim, tudo o que está relacionado à produção.** E essas situações são eminentemente formativas.

Por fim, abarquei as discussões a respeito da produção que é necessária para as apresentações das coreografias. Parti do pressuposto de que a coreografia é um *dispositivo de visibilidade* para o que se produz nos Cursos de Graduação em Dança do RS. Assim, busquei saber **em que medida e como ocorrem os empreendimentos de produção e difusão, do que é feito coreograficamente nas Graduações em Dança do RS – de modo a poder considerar a coreografia como dispositivo de visibilidade.**

Concluí que, nos Projetos de Extensão, a coreografia encontra tempo e espaço para que professores e alunos desenvolvam um trabalho mais refinado, bem como deem continuidade aos trabalhos criados nas disciplinas dos semestres anteriores. E que as coreografias resultantes são *dispositivos de visibilidade* – tanto na comunidade acadêmica, quanto nas cidades em que os cursos estão inseridos. Também pude perceber que os Projetos de Extensão oportunizam que os alunos e os professores tenham experiências em outros tipos de dança que não compõem, oficialmente, as organizações curriculares dos cursos. Para tanto, os professores com suas experiências múltiplas, em diversos gêneros de dança, propõem os seus projetos com base nos seus saberes.

Os Projetos de Extensão dos Cursos de Graduação em Dança, também desenvolvem seus trabalhos a partir de uma identidade de gênero de dança. E esse fator me levou a tecer relações com o que escrevi no capítulo 2, em relação aos alunos *se narrarem* a partir dos gêneros de dança que praticavam – o que lhes determinava uma identidade. Quando fiz essa associação, fiquei com uma questão não respondida, como um *ponto aberto*: com o passar do tempo, haverá uma mobilidade dessas identidades nos Projetos de Extensão? É necessário que haja? Essas dúvidas me instigam a continuar observando esse fenômeno da Extensão nos Cursos de Graduação em Dança do RS, para possíveis desdobramentos de pesquisa a respeito desse assunto.

Chego à conclusão de que, nos Cursos de Graduação em Dança do RS, tanto nos procedimentos de Ensino, quanto nos Projetos de Extensão, acontecem situações de composição coreográfica e essas se constituem como formação em dança. Assim, **são as situações de composição – circunscritas pela tarefa de compor uma coreografia – e o compêndio de suas demandas, que geram material para a produção do conhecimento em dança, no espaço acadêmico.** E esse conhecimento se refina, na medida em que os alunos se envolvem em todos os estágios que abarcam a criação: dos métodos composicionais, das escolhas que são feitas para que se constitua a configuração estética e do trabalho de produção necessário, caso queiram mostrar ao público o que criaram.

Em síntese, todos os professores reconheceram que o trabalho para criar, produzir e apresentar as coreografias oportuniza experiência aos acadêmicos – e são fundamentais para a formação em Dança.

De todo o percurso desta pesquisa, talvez o aspecto mais potente tenha sido **os deslocamentos:** as viagens que fiz para realizar as vivências/observações/participações nas aulas dos diversos professores que estavam trabalhando com processos de composição em seus procedimentos de ensino. Ao ver a composição operando nas aulas, observei a diversidade de pensamentos, os embates e os acordos dos alunos em processos colaborativos de composição em dança – os quais resultaram em inúmeras coreografias. Também as entrevistas com esses professores geraram momentos de interlocução, de movimentos de termos e conceitos, daquilo que se está a criar em dança no espaço das Graduações – e dos esforços empreendidos para mostrar [apresentar] o que se produz nesse âmbito. Outra aventura foi a experiência de transformar tudo isso em **palavras**<sup>135</sup>.

A oportunidade de fazer a pesquisa e de escrever esta tese proporcionou a composição de novos pensamentos a respeito de coreografia, de composição coreográfica, de composição de categorias para pensar a pluralidade dos gêneros de dança e das pessoas que buscam fazer uma graduação em Dança. Mais do que tudo, expandiu as possibilidades de abordagens e de reflexões para as minhas futuras docências, bem como para as coreografias que ainda quero criar – e para as pesquisas que almejo fazer e publicar, nesse sentido.

---

<sup>135</sup> No Apêndice C apresento um ensaio sobre *alguns outros deslocamentos* feitos no último semestre de minha pesquisa, ao quais foram inspiradores para a escrita.

Há uma frase de Machado de Assis, no Conto *O Espelho*, que recortei para trazer ao *jogo*, nas vias de finalização desta tese: “[...] a melhor definição do amor não vale um beijo [...]” (ASSIS, 2011, p. 30). Eu poderia, de maneira contígua, dizer que *a melhor definição da dança não vale uma coreografia*. Mas, se ao iniciar a escrita da tese, minha intenção era de que as palavras se constituíssem em *atos cinéticos*, creio que afirmar isso seria uma contradição. As palavras podem operar como puro movimento e, na pesquisa em dança, podem incitar a provocação e o estranhamento, de modo que esses aspectos sejam geradores de novos arranjos de ideias – entre escritos e danças. O trocadilho e a releitura que fiz a partir da frase de Machado de Assis foi um ato perlocutório, impregnado do desejo de que esta pesquisa venha a deflagrar movimentos, deslocamentos e outras formulações.

Não escrevi esta tese para vaticinar *o que vale e o que não vale na coreografia ou na dança*. Diria que escrevi para propor maneiras de perguntar, de interrogar as coisas – e, com isso, chamar a atenção aos modos pelos quais as coisas nos interrogam. O trabalho com as observações e com as entrevistas foi um exercício de prestar atenção nas interrogações das coisas [circunstâncias, lugares, pessoas, coreografias etc.] Então, recolhi aquela *sensação de entrevistar* e tento defini-la como um *tempo alargado de escuta*, no qual as recriações de ideias e conceitos que emergiam das falas dos meus sujeitos de pesquisa me faziam expandir as formulações daquilo que eu estava a refletir.

Mas, afinal, *a melhor definição de coreografia vale uma dança*? Para encerrar o *jogo*, proponho que a *sensação de entrevistar* seja inspiração para responder a essa interrogação. Assim, me permito ainda, nestas considerações finais, a lançar mais uma pergunta. Trata-se de uma *pergunta conclusiva* que tem a finalidade de gerar mais movimentos: **o que cabe, hoje, na coreografia?** E o *hoje* vem como sinônimo do termo contemporaneidade. E a *coreografia* abarca: 1) a própria palavra coreografia com suas definições, 2) os procedimentos coreográficos, 3) as abordagens dos conceitos, 4) os usos que os artistas fazem [ou não] do termo, 5) os modos de apreciar coreografias, 6) as disposições em discutir e articular esses aspectos.

Essa não é uma pergunta que possa ser respondida definitivamente, sem que as circunstâncias e os contextos que estão sendo referidos sejam observados. E

isso pode nos levar a considerar que *devemos* estar atentos aos modos de abordagem das práticas coreográficas nos diversos contextos em que elas emergem, no empenho de tecer relações e reflexões – quiçá, analogias com outros contextos e épocas. O verbo *devemos*, grafado acima em itálico, soa como prescritivo. Mas, considero que posso dizê-lo assim ao final.

Sou uma narradora e, conforme escrevi no *preâmbulo livre*, me inspiro em Walter Benjamin, quando ele escreve que “O narrador é um homem que gosta de dar conselhos” (BENJAMIN, 1994, p. 200). E Benjamin dirá que “se ‘dar conselhos’ parece antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Então, numa sentença, explica: “Aconselhar é menos que responder a uma pergunta que fazer uma sugestão para a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Nesta tese eu narrei diversas histórias do contexto dos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul. Essas histórias foram observadas pelas *lentes da coreografia*. Depois de tanto empenho, provoquei um incômodo em meu texto, ao dizer que *a melhor definição da dança não vale uma coreografia*. Se essa frase pode funcionar como jogo, digo que ela não opera como conceito. Senão eu estaria encerrando a tese com uma forma binária de pensamento e, de certa forma, reafirmando a dicotomia entre teoria e prática. Na escrita do capítulo 2, trabalhei com a ideia desenvolvida por Néstor Canclini, de “minar as formas binárias de pensar a diferença” (CANCLINI, 2007, p. 114). Recorro a esse pensamento para propor uma abertura, para que eu possa, por fim, encerrar minha *coreografia de palavras* - as quais compuseram esta tese. Meu desejo é que essas palavras sejam cinéticas e que as possíveis faltas e defasagens desta pesquisa sirvam de impulso, ou de tarefa, para a continuidade do jogo de invenções que pode significar uma pesquisa no campo da educação e da dança.

## REFERÊNCIAS

ADSHEAD-LANSDALE, Janet; LAYSON, June. **Dance History**: a methodology for Study. eBook – Formato PDF. 1994. ISBN 9780203137369.

ALBRIGHT, Ann Cooper. **Movendo-se através da Diferença**: dança e deficiência. Tradução e revisão de Consuello Barbo e Mônica Dantas. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/37658/24312>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

ALMEIDA, Ana Paula. Fluxus e a Música Do-It-Yourself - Judson Dance Theater, o Movimento do Quotidiano. In: ACCIAIUOLI, Margarida; CASTRO, Paulo Ferreira de (Org.). **A Dança & a Música nas Artes Plásticas do Século XX**. Lisboa: Edições Colibri, 2012. P. 155-168.

AMORIM, Thiago. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 29 dez. 2014.

ANTUNES, Mara Rubia. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 18 nov. 2014.

ASSIS, Machado de. O espelho – esboço de uma nova teoria da alma humana. In: ASSIS, Machado. **Contos**. Porto Alegre: L&PM, 2011. P. 25-36.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANES, Sally. **Terpsichore in Sneakers** – Post Modern Dance. Boston: Houghton Mifflin, 1987.

BANES, Sally. **Greenwich Village 1963** – Avant-Garde, Performance e o Corpo Efervescente. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BENJAMIN, Walter. O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. P. 197-221.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção – crítica social do julgamento**. 6. ed. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o REUNI**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação MEC. Sisu - Sistema de Seleção Unificada. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/?option=com\\_content&id=16185&Itemid=1101](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&id=16185&Itemid=1101)>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRUNELLI, M. Lucia. **Entrevista concedida a Luciana Paludo**. Canoas/RS, 21 nov. 2012.

BRUNELLI, M. Lucia; PALUDO, Luciana; VALLE, Flavia P. (Org.). In: ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS, 1., 2009, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2009. 1 CD-ROM.

CALDAS, Paulo. "O movimento qualquer". In: WOSKIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (Org.). **Seminários de Dança - o que quer e o que pode ser [ess]a técnica?**. Joinville, 2009. Disponível em: <<http://viladasartes.fortaleza.ce.gov.br/revista/o-movimento-qualquer/>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CAMARGO, Roberto Gill. **Conceito de Iluminação Cênica**. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia, 2012.

CANCLINI, Néstor García. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CÁSSIA NAVAS, NA REDE. [Site na internet]. Disponível em: <<http://cassianavas.com.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

CÉCILE, Léonardi. Sylvia Faure, Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse. **Sociologie de l'Art**, Paris, n. 1 (OPuS 1 & 2), p. 189-194, 2003. Disponível em: <[www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2003-1-page-189.htm](http://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2003-1-page-189.htm)>. Acesso em: 06 dez. 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CIA Ltda. [Site na internet] Disponível em: <<http://companhialimitda.blogspot.com.br/2013/03/improvisacao-como-metodo-na-composicao.html>>. Acesso em: 18 out. 2014.

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

CONDANÇA – CONGRESSO NACIONAL DE DANÇA, 2002, Porto Alegre. SESC Campestre: Porto Alegre, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE CULTURA, 2., Pré-conferência Setorial, 2010, Brasília.

CONGRESSO DA ABRACE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. UNESP: São Paulo, 2010.

CONGRESSO DA ABRACE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 7., 2012, Porto Alegre. UFRGS: Porto Alegre, 2012.

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 3., 2014, Salvador. UFBA: Salvador, 2014.

CONTEMPORARY DANCE.ORG. THE CHOREOGRAPHER'S MANIFESTO by S. Lifar. **The Dance Thinker**, Issue #9, July 23, 2011. Disponível em: <[http://www.contemporary-dance.org/The\\_Dance\\_Thinker-choreographers-manifesto.html](http://www.contemporary-dance.org/The_Dance_Thinker-choreographers-manifesto.html)>. Acesso em: 17 jan. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Resenha Crítica – Habitantes de Babel. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 191-195, jan./jun. 2002.

CÔRTEZ, Gustavo; SANTOS, Inaicyrá Falcão; ANDRAUS, Mariana Baruco (Org.). **Rituais e Linguagens da Cena**: trajetórias e pesquisas sobre Corpo e Ancestralidade. Curitiba: CRV, 2012.

CUNNINGAM, Merce. Biped (1999). In: 2011 NEXT WAVE FESTIVAL. **The Legacy Tour**. New York: BAM Howard Gilman Opera House, 2011b. Vídeo online [coreografia musical]. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YHeoYdDMbLI>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

CUNNINGAM, Merce. Second Hand (1970). In: 2011 NEXT WAVE FESTIVAL. **The Legacy Tour**. New York: BAM Howard Gilman Opera House, 2011. Vídeo online [coreografia musical]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-FwiMIDQ7rl>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

CUNNINGHAM, Merce. **O Dançarino e a Dança**: conversas com Jacqueline Lesschaeve. Tradução de Julia Sobral Campos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

DANCE MAGAZINE. **In Memoriam – Claudia Gitelman (1936-2012)**. Disponível em: <[http://www.dancemagazine.com/in\\_memoriam/4636](http://www.dancemagazine.com/in_memoriam/4636)>. Acesso em: 20 maio 2014.

DANTAS, Mônica. **Dança**: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 1999.

DANTAS, Mônica; SASTRE, Cibele. Dança e configurações estéticas – Relato do GT3, Dança e Configurações Estéticas. In: ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS, 1., 2009, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2009.

DARONCH, Claudia. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 11 nov. 2014.

DELBOS, Geneviève; JORION, Paul. **La Transmission des Savoir**. Paris: Maison des sciences de l'homme, 1984.

DIAS, Alexandra. **Entrevista concedida a Luciana Paludo**. Porto Alegre/RS, 21 out. 2011.

DIAS, Alexandra; ZANCAN, Rubiane F. Formação e Atuação a as suas Multiplicidades – Relato do GT2, Dança e Mercado de Trabalho. In: ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS, 1., 2009, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2009.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 26 nov. 2014.

ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE, 7., 2013, Montenegro. FUNDARTE: Montenegro, 2013.

ENCONTRO INTERNACIONAL DE DANÇA E FILOSOFIA, 1., 2005, Rio de Janeiro. UniverCidade; UNIRIO; SESC Copacabana: Rio de Janeiro, 2005.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., 2011, Porto Alegre. UFRGS: Porto Alegre, 2011.

EUGENIOL, Fernanda; FIADEIRO, João. Jogo das Perguntas: o Modo Operativo “AND” e o viver juntos sem ideias. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 221-246, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1118/859>>. Acesso em: 16 set. 2014.

FALKEMBACH, Maria Fonseca; KÖNZGEN, Gessi de Almeida. Princípios Pedagógicos Inerentes aos Procedimentos dos *Viewpoints*: possíveis contribuições para desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas. **Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, Uberlândia, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28688/15978>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

FALKEMBACH, Maria. **Entrevista concedida a Luciana Paludo**. Pelotas/RS, 22 jan. 2013.

FALKEMBACH, Maria. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 08 dez. 2014.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ítalo Rodrigues. Uma Reflexão sobre Possibilidades de Abertura de Caminhos para a Profissionalização em Dança junto a um Grupo de Extensão Universitária. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 1., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador, 2010.

FARINA, Cynthia. Formação Estética e Estética da Formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e Arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus Editora, 2008. P. 95-108. V. 1.

FAURE, Sylvia. **Apprendre par Corps**: socio-anthropologie des techniques de danse. Paris: La Dispute, 2000.

FAZENDA, Maria José. A Dança como Visão do Mundo: da grande modernidade à época actual. In: LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012. P. 6-15.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro**: repetições e transformações. São Paulo: Hucitec, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FEUILLET, Raoul-Auger. **Chorégraphie, ou L'art de décrire la dance par caracteres, figures et signes desmonstratifs, avec lesquels on apprend facilement de soy même toutes sortes de dances**. Paris, 1713. Disponível em: <<https://archive.org/details/choregraphieoula00feui>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

FEUILLET, Raoul-Auger. **Table des Pirouettes**. Disponível em: <<http://memory.loc.gov/musdi/072/0080.gif>>. Acesso em: 21 maio 2014.

FIADEIRO, João. **Jogo AND em 10 posições**. 201? Disponível em: <<http://and-lab.org/jogo-and-em-10-posicoes>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FORTIN, Sylvie. **Curso De Dança Contemporânea & Educação Somática**. Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, nov. 2001. Disponível em: <<https://danse.uqam.ca/departement/personnel/professeurs/64-sylvie-fortin.html>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

FOSTER, Susan L. Ensinando a Dançar. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA, 3., 2014, Salvador. **Conferência**, Salvador, 02 set. 2014.

FOSTER, Susan Leigh. **Reading Dancing**. Berkeley: University of California Press, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault Estética: literatura e pintura, música e cinema**. (Ditos & Escritos III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. P. 411-422.

FUNARTE. **Balço Social**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/relatv2003.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

FUNARTE. **Encontro Rede Funarte Ibero-Americana de Dança abre Intercâmbio entre Países Vizinhos**. 2014. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/danca/encontro-rede-funarte-ibero-americana-de-danca-abre-intercambio-entre-paises-vizinhos/#ixzz3PqTzkYMI>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

GAVIOLI, Izabela. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 21 nov. 2014.

GERALDI, Sílvia. Representações Sobre Técnicas para Dançar. In: NORA, Sigrid (Org.). **Húmus 2**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007. P. 75-87.

GIL, José. **Metamorfoses do Corpo**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

GIL, José. **Movimento Total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance – do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GRAVINA, Heloisa Corrêa. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 22 dez. 2014.

GRAVINA, Heloisa Corrêa. **Entrevista concedida a Luciana Paludo**. Porto Alegre/RS, 20 nov. 2012.

GRAVINA, Heloísa Corrêa. Eu tenho um Corpo, eu sou um Corpo: abordagens somáticas do movimento na graduação em dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47496/32542>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

GREINER, Christine; SANTO, Cristina Espírito; SOBRAL, Sonia. **Cartografias – Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010**. São Paulo: Itaú cultural, 2010. Disponível em: <[http://issuu.com/itaucultural/docs/rumos\\_danca\\_criacoeseconexoes](http://issuu.com/itaucultural/docs/rumos_danca_criacoeseconexoes)>. Acesso em: 20 maio 2014.

GRUPO CORPO. **Triz**. 2013. Vídeo online [coreografia musical]. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=kOHN9Ks93EA>>. Acesso em: 20 out. 2014.

HAAS, Aline. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 24 nov. 2014.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2005.

HANNA, Judith L. **Dança, Sexo e Gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HOFFMANN, Carmen Anita. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 16 dez. 2014.

HUMPREY, Doris. **El Arte de Crear Danzas**. Buenos Aires: EUDEBA, 1965.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como Cuidado de Si**. São Paulo: Adelardo & Rothschild, 2010.

JESCHKE, Claudia. Cãnone e Desejo: Sete Abordagens para Palestras/Performances Histórico-coreográficas. **Sala Preta**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 4-12, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57482/60487>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

JESCHKE, Claudia. Cãnone e Desejo: abordagens histórico-coreográficas – Ação 1. In: EVENTO CALIGRAFIAS DA DANÇA. Informação oral, 25 e 26 de ago. 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

KNASTER, Mirka. **Descubra a Sabedoria do seu Corpo**. São Paulo: Cultrix, 1999.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LAUNAY, Isabelle. Corpo Múltiplo. In: CONDANÇA - CONGRESSO NACIONAL DE DANÇA, 2., 2002, Porto Alegre. **Palestra**. Porto Alegre, 2002.

LEITE, Fernanda H. de Carvalho. Contato Improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 89-110, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2870>>. Acesso em: 11 out. 2014.

LEPECKI, André. **Agotar la Danza**: performance y politica del movimiento. Centro coreográfico Galego – Mercat de les Flors – Universidad de Alcalá, 2009.

LEPECKI, André. Coreopolítica e Coreopolícia. **Revista Ilha**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LEPECKI, André. Planos de Composição. In: GREINER, Christine; SANTO, Cristina Espírito; SOBRAL, Sonia (Org.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010**: criações e conexões. São Paulo: Itaú cultural, 2010.

LEPECKI, André. Stumbling Dance: post-coloniality and the question of movement / Dança do tropeço: pós-colonialismo e a questão do movimento. In: ENCONTRO

INTERNACIONAL DE DANÇA E FILOSOFIA, 1., 2005, Rio de Janeiro. **Conferência**. Rio de Janeiro: 16 set. 2005.

LIFAR, Serge. THE CHOREOGRAPHER'S MANIFESTO. Disponível em: <[http://www.contemporary-dance.org/The\\_Dance\\_Thinker-choreographers-manifesto.html](http://www.contemporary-dance.org/The_Dance_Thinker-choreographers-manifesto.html)>. Acesso em: 17 jan. 2015.

LOBO, Lenora; NAVAS Cássia. **Arte da Composição**. Brasília: LGE Editora, 2008.

LOPES, Sílvia da Silva. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 19 nov. 2014.

LOUPPE, Laurence. **Corpos Híbridos**. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000. P. 27-40.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

LUBISCO, Anette. **Entrevista concedida a Luciana Paludo**. Canoas/RS, 22 nov. 2012.

MAKSUD, Chris. Entrevista com Min Tanaka. **Programa Metrópolis – TV Cultura**, 20 jul. 2014. Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/xiddtuwnvlqs/bailarino-japones-min-tanaka-apresenta-projeto-locus-focus-em-sp-04020D1A3968C8895326?types=A&>>. Acesso em: 11 set. 2014.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MATHER, Donnie. Viewpoints e o Método Suzuki – Uma Palestra com Donnie Mather. Tradução de Isabel Tornaghi. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1452/1245>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. P. 401-408.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIDGELOW, Vida. Processos de 'conhecimento líquido' e o fazer linguagens. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA, 3., 2014, Salvador. **Palestra**. Salvador, 05 set. 2014. (Informação verbal).

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo** – sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

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

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

MONTEIRO, Mariana. **Noverre**: Cartas sobre a Dança. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.

MOREIRA, Romildo. **Seminário Discute Estratégias de Circulação de Espetáculos**. Recife, 2014. [depoimento]. Disponível em <<http://www2.recife.pe.gov.br/seminario-discute-estrategias-de-circulacao-de-espetaculos/#sthash.OKQMx1TV.dpuf>> . Acesso em: 20 dez. 2014.

NAVAS, Cássia. **Dança Contemporânea/SESC TV**: Composição para guitarra e escápulas – e outras partes – Mimese Companhia de Dança-Coisa. São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://cassianavas.com.br/wp-content/uploads/pdf/sesc\\_2010\\_composicao.pdf](http://cassianavas.com.br/wp-content/uploads/pdf/sesc_2010_composicao.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

NEDER, Fernando. Steve Paxton. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1443>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

NETO, J. Teixeira Coelho. **Moderno Pós-Moderno**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

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

NORA, Sigrid. **Entrevista concedida a Luciana Paludo telefone / Anotações no caderno de viagens**. Porto Alegre; Caxias do Sul, 11 nov. 2014.

NUNES, Sandra Meyer. O Criador-intérprete na dança contemporânea. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 1, p. 83-96, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3037>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

NUNES, Sandra Meyer. Pontos de Vista sobre Percepção e Ação no Treinamento do Ator: Viewpoints Em Questão. **Revista da Pesquisa**, Florianópolis, UDESC, v. 3, n. 1, ago. 2007/jul. 2008. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/numero1/cenicas/prof\\_sandrameyer.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/cenicas/prof_sandrameyer.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2014.

OLIVEIRA, Maria Luiza (Malu). **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 18 nov. 2014.

OUTROS PASSOS, 2010, São Paulo. SESC Pompéia: São Paulo, 2010.

PAIXÃO CÔRTES: VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS. [Site na internet]. Disponível em: <<http://paixaocortes.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

PAIXÃO, Paulo. **Coreografia: gramática da dança**. 2003. Disponível em: <<http://idanca.net/coreografia-gramatica-da-danca>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

PALUDO, Luciana. **Arte: um bem simbólico**. 2005. Disponível em: <<http://idanca.net/arte-um-bem-simbolico/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

PALUDO, Luciana. **Caderno de Notas**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE DANÇA E FILOSOFIA, 1., 2005, Rio de Janeiro. SESC Copacabana: Rio de Janeiro, 2005.

PALUDO, Luciana. **Corpo, Fenômeno e Manifestação: performance**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7556>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

PALUDO, Luciana. **Caderno de Viagens**. 2010-2014.

PALUDO, Luciana. Para Transmitir ao Outro a Experiência de Dançar e Organizar a Dança em Coreografia. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – ABRACE, 6., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/pesquisadanca/Luciana%20Paludo.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

PALUDO, Luciana. Dança: demandas geradas pela heterogeneidade. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2011a. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vireuniao/pesquisadanca/12.%20PALUDO,%20Luciana.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

PALUDO, Luciana. Caminho (m)eu: experiência re-partida. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2011b. 1 CD-ROM.

PALUDO, Luciana. Danças, Narrativas e Desdobramentos no Ensino da Dança. In: CONGRESSO DA ABRACE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 7., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pesquisadanca/Luciana%20PALUDO\\_Dancas%20narrativas%20e%20desdobramentos%20no%20ensino%20da%20danca.pdf](http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pesquisadanca/Luciana%20PALUDO_Dancas%20narrativas%20e%20desdobramentos%20no%20ensino%20da%20danca.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

PALUDO, Luciana. O Lugar da Coreografia no Contexto da Graduação em Dança no RS: os percursos da pesquisa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE, 7., 2013, Montenegro. **Anais...** Montenegro, 2013. 1 CD-ROM.

PALUDO, Luciana. Experiências em Composição e Coreografias nas Graduações em Dança do RS. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 3., 2014, Salvador. **Anais...** Salvador, 2014. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/3-2014-16.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

PARÁ. Cultura, Fauna e Flora [online]. **Lundu Marajoara**. Belém, 2006. Disponível em: <<http://www.cdpara.pa.gov.br/lundu.php>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: teoria da formatividade. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PARTSCH-BERGSOHN, Isa. DanceTheatre from Rudolph Laban to Pina Bausch. **Dance Theatre Journal**, v. 6, n. 2, p. 37 a 39, outono 1988. Tradução de Ciane Fernandes [A *Dança-Teatro de Rudolf Laban a Pina Bausch* – Tradução Ciane Fernandes]. Disponível em: <<http://www.revista.art.br>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

PAXTON, Steve. Conversation with Steve Paxton. In: BENOIT, Agnès. **Nouvelles de Danse 32/33**, Bruxelas, Editions Contredanse, 1997.

PEREIRA, Roberto. **A Formação do Balé Brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

PIFFERO, Luiza. No tempo dos Salões de Baile – Em nome da cidade. Reportagem. **Zero Hora**, Porto Alegre, seção Segundo Caderno, p. 4, 29 nov. 2014.

PIZARRO, Diego. **Fazendo Contato**: a dança contato-improvisação na preparação de autores. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília/DF. 2011. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10137/3/2011\\_DiegoPizarro.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10137/3/2011_DiegoPizarro.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2015.

PORTO ALEGRE EM CENA – FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTES CÊNICAS. Disponível em: <<http://www.portoalegreemcena.com/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

POUPART, Jean. A Entrevista de Tipo Qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; DESLAURIES, Jean-Pierre et al. **A Pesquisa Qualitativa** – enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 227.

REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2011, Porto Alegre. UFRGS: Porto Alegre, 2011.

RODRIGUES, Eliana. **Dança e Pós-Modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SACALMATO, Carlise Duarte. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[lupaludo@terra.com.br](mailto:lupaludo@terra.com.br)> em: 20 nov. 2014.

SÁ-CARNEIRO, Mário de. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SALA 209. **IV Prêmio Joaquim Felizardo homenageia destaques da cultura de Porto Alegre**. [online]. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://usinadasartessala209.blogspot.com.br/2009/12/iv-premio-joaquim-felizardo-homenageia.html>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

SANTOS, Eleonora Campos da Motta. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 12 jan. 2014.

SANTOS, Eleonora Campos da Motta. **Entrevista concedida a Luciana Paludo**. Pelotas/RS, 22 jan. 2013.

SASPORTES, José. **Pensar a Dança** – a reflexão estética de Mallarmé a Cocteau. 2. ed. Coleção artes e artistas. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006.

SASTRE, Cibele. **Entrevista concedida a Luciana Paludo**. Porto Alegre/RS, 26 nov. 2011.

SASTRE, Cibele. **Nada é Sempre a Mesma Coisa** – um motivo em desdobramento através da Labanálise. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26547/000731442.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 out. 2014.

SILVA GREBLER, Maria Albertina. A Influência do Pensamento de François Delsarte sobre a Modernidade da Dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 413-427, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 16 set. 2014.

SILVA, Rosemeri Rocha da. **SPIN, a velocidade da partícula**: procedimentos de criação em Dança contemporânea pelo Grupo de Dança da Faculdade de Artes do Paraná. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMITH-AUTARD, Jacqueline. **Dance Composition**. 6. ed. New York: Bedford Interactive Productions Ltd, 2010.

SOUSA, Andrea Bittencourt. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 07 dez. 2014.

SOUZA VIEIRA, Marcilio. As Contribuições da Pedagogia de François Delsarte para o Ensino da Dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 396-412, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/30156>>. Acesso em: 16 set. 2014.

TATÁ. [Site na internet]. Disponível em: <<http://grupotata.blogspot.com.br/p/o-projeto.html>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

TÉLLEZ, Magaldi. A Paradoxal Comunidade Por-Vir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 45-78.

THE LYBRARY OF CONGRESS – American Memory. Dance Instruction Manual – Baroque Dance. Disponível em: <<http://memory.loc.gov/ammem/dihtml/diessay4.html>>. Acesso em: 21 maio 2014.

THE LYBRARY OF CONGRESS – American Memory. Disponível em: <<http://memory.loc.gov/ammem/index.html>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

TOMAZZONI, Airton. **Lições de Dança no Baile da Pós-Modernidade**: corpos (des)governados na mídia. 2009. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17443?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17443?locale=pt_BR)>. Acesso em: 28 dez. 2014.

TOMAZZONI, Airton. O Zoológico Dançante da TV: lacraias, cachorras, tigrões e outros bichos. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005. P. 39-67.

TOMAZZONI, Airton; VALLE, Flavia P. Dança e Educação – Relato do GT1, Dança e Educação. In: ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS, 1., 2009, Canoas. **Anais...** Canoas, 2009.

ULBRA. Dança (curso). Canoas, 2014. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/danca/atividades-academicas/>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

UMANN, Jair Felipe. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 10 nov. 2014.

UMANN, Jair Felipe. **Entrevista concedida a Luciana Paludo**. Porto Alegre/RS, 04 dez. 2012.

VALÉRY, Paul. **A Alma e a Dança e Outros Diálogos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

VALLE, Flavia P. **Entrevista concedida a Luciana Paludo**. Porto Alegre/RS, 2012.

VENDRAMIN, Carla. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 26 nov. 2014.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2008.

VICARI, Juliana. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 12 nov. 2014.

WOLFF, Silvia S. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 19 nov. 2014.

ZANCAN, Rubiane. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lupaludo@terra.com.br> em: 10 nov. 2014.

## APÊNDICE A

### Roteiro guia de perguntas para a entrevista verbal com os professores

- 1) Há quanto tempo você trabalha na graduação em dança?
- 2) Quais disciplinas você ministra ou ministrou?
- 3) Conte um pouco do “perfil” de seus alunos; você acha que seria possível delinear um perfil?
- 4) Ao entrarem no curso, os alunos vêm com uma formação prévia em dança; existe um gênero de dança que predomina no curso? Se você delineasse um percentual em relação a essas perguntas, embasado nas suas lembranças, como seria?
- 5) Como você lida com isso?  
\* (essa pergunta irá depender das colocações que vierem em resposta para a pergunta anterior; a hipótese é que, de alguma maneira, apareça indícios acerca da diversidade de gêneros de dança na fala do professor).
- 6) Em seus processos de ensino, você costuma propor exercícios de improvisação e criação? Conte um pouco sobre isso.
- 7) (se a pessoa disser que sim na questão 6) Esses exercícios chegam a se concretizar em coreografia, quer dizer, em estrutura mais ou menos determinada, que comporta intencionalidades? (se a pessoa disser que não, na questão 6, acredito que ela trabalhará “pela negativa” - e falará de suas maneiras de propor a coreografia).
- 8) Você participa de algum projeto de extensão que tenha como objetivo a criação em dança? Em caso afirmativo, conte um pouco a respeito.
- 9) Em caso afirmativo, para as questões 7 e 8: Há espaço para veicular essa produção em dança feita nas dependências do espaço acadêmico? Conte um pouco da relação dessas produções com a cidade/comunidade/comunidade acadêmica... Se você tem algo a considerar sobre a recepção, a partir dessas experiências de apresentar as coreografias.

## APÊNDICE B

### Roteiro da segunda etapa de busca de dados

(Enviadas por e-mail; respostas recebidas por e-mail)

Nome do entrevistado:

Instituição:

Data:

**Questão 1:** Você participa de algum Projeto de Extensão, cujo objetivo seja “criar, produzir e apresentar” coreografias?

- ( ) Sim, participo
- ( ) Não participo

**Em caso afirmativo:**

- a) Qual o nome do Projeto, objetivo e desde quando é proposto?
- b) Qual seu modo de participação (coordenador / propositor / etc).
- c) Existe preocupação ou discussão a respeito de procedimentos coreográficos no projeto? Em caso afirmativo, de que forma?
- d) A criação é feita: (é possível assinalar mais de um item)
  - ( ) Por um coreógrafo específico
  - ( ) Baseada em repertórios já constituídos de dança
  - ( ) Por diversos coreógrafos
  - ( ) Por diversos coreógrafos, inclusive alunos
  - ( ) De maneira coletiva, pelos integrantes do grupo
  - ( ) Outras maneiras. Especifique:

**Questão 2:** Nos processos de Ensino e Extensão, quais considerações você faria a respeito do conjunto “criar, produzir, apresentar” na formação de um acadêmico de Dança? Caso ache necessário especificar sua resposta, direcionando a modalidades Licenciatura ou Bacharelado, fique à vontade.

## APÊNDICE C

### **Dos deslocamentos inusitados que nutriram a finalização da tese: uma última narrativa sobre a possibilidade de uma coreografia**

[*Não poderia terminar esta tese sem mencionar os últimos deslocamentos...* A oportunidade que tive de me deslocar da minha rotina de trabalho, no segundo semestre de 2014, quando me foi concedida a licença para o término da tese propiciou que eu fizesse uma imersão na pesquisa. Serei eternamente grata à UFRGS por isso. Lembro que, na defesa do projeto de tese, a banca havia recomendado que eu fizesse um doutorado sanduíche. Então, eu diria que sim, eu fiz um doutorado sanduíche (diferente). Então, *mergulhei* na escrita e nas leituras que estavam pendentes e tive a oportunidade de participar de dois eventos, o *Caligrafias da Dança*, em Porto Alegre e o *III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*, em Salvador. E, de maneira inusitada, visitei a Folkwang Hochschule em Essen, Alemanha. Abrirei uma brecha para contar um pouco sobre essas experiências, pois elas foram fundamentais para inspirar a finalização de minha escrita.

Seria possível pensar a história coreograficamente? Foi com essa pergunta que iniciei o último semestre de meu doutorado. Então, tomei pasmo e perguntei: **o que [mais] pode uma coreografia?** Em agosto de 2014 participei em Porto Alegre do evento *Caligrafias da Dança*<sup>136</sup>, cujo foco esteve em **abordar o conhecimento prático de dança como fonte de informação da pesquisa em dança e vice-versa**. O desenvolvimento desse conceito foi realizado a partir de uma coreografia, sob a condução da professora Claudia Jeschke da Universidade de Salzburg na Áustria, junto ao bailarino e professor austríaco Rainer Krenstetter.

Na ocasião, aprendemos (dançando) *A tarde de um Fauno (L'après-midi d'un faune, 1912)*, coreografia de Vaslav Nijinski (1890-1950), não na intenção de reconstruir uma dança específica, e sim de trabalhar com esse material histórico, o qual Claudia pesquisa exaustivamente há anos. Sua pesquisa se constituiu a partir de análises de documentos, de entrevistas e de um período de convívio com Bronislava Nijinska (1891-1972). Para tanto, foi exaustivo seu estudo das notações originais de Nijinski. A partir desse material, elaborou um reestudo com os métodos de notação de Rudolf von Laban, o que resultou em um livro<sup>137</sup>.

Como ponto de partida, o repertório de dança foi tratado a partir do conceito de cânone. O objetivo, para além de uma remontagem, seria “[...] tornar esse material disponível para que bailarinos de diversos gêneros possam se servir disso para outras possibilidades de dança” (Jeschke,

---

<sup>136</sup> O *Caligrafias da Dança* foi promovido pelo Curso de Dança da UFRGS e pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da mesma instituição, em parceria com a USP. O foco do curso, organizado pelas professoras Mônica Fagundes Dantas (UFRGS) e Sayonara Pereira (USP).

<sup>137</sup> “Nijinsky's Faune Restored”, de Claudia Jeschke e Ann Hutchinson Guest.

2014). Então, Claudia nos contou de uma experiência com bailarinos contemporâneos de Frankfurt, onde havia pessoas do contato improvisação, do *hip hop*, os quais tinham vivenciado a proposta que ela veio nos apresentar. Rapidamente pensei que isso tinha relação com a minha pesquisa, no sentido de reunir pessoas com formações diferentes de dança, para uma mesma prática. Também pensei que essa experiência renderia *boas histórias* para os meus alunos. E aqui lembro, novamente, de uma *dimensão utilitária da narrativa*, em menção a Benjamin (1994, p. 200).

Pude pensar, a partir dessa experiência, que não apenas uma pesquisa *original* de movimento pode ser inventiva, ou ainda, que é possível pensar e trabalhar a diversidade a partir de uma coreografia de repertório – e algo similar eu já havia inferido na escrita do Capítulo 3. Então, o encontro com Claudia me autorizou a dizer/pensar, por exemplo, que ter acesso a **repertórios coreográficos criados e dançados há algum tempo é uma maneira de (re)construir conhecimento em dança**; de estudar história e contextos políticos da dança.

Cada campo de conhecimento acumula um patrimônio de saberes. O imaterial da obra coreográfica – seja pela sua atualização nos corpos dos bailarinos ou nos registros sobre a obra – nos requer empenho de preservação. Solicita-nos, também, um olhar generoso, atento e inquisidor, pois, a partir do exercício de olhar para o que foi feito um dia, quereremos saber: como foi feito, o que demandou esse investimento de feitura, o que e como repercutiu; como se propagou – ou não se propagou; por fim, o que esse saber implica nas práticas contemporâneas de dança e de coreografia.

No meu empenho como bailarina, para apreender “O *Fauno* de Nijinsky”, senti o quanto de investimento e de invenção pode conter num processo de remontagem / aprendizagem de repertórios de dança. E em nossa turma de estudos havia também a diversidade: pessoas da dança, do teatro; com diversas modulações de experiência em dança. Cada um fazia os movimentos do jeito que os compreendia em seu corpo. Era visível a recriação, a invenção nos corpos. O corpo que dança uma coreografia feita há anos atrás recria os movimentos de um passado e atualiza um saber que é próprio daquela dança – e *da* dança.

A proposição de Claudia Jeschke se centrou na ideia de que o corpo do bailarino pode ser uma *memória contemporânea* coreográfica, atualizada. E a construção de conhecimento através de um repertório específico de movimento seria um conhecimento incorporado, dado por uma memória não discursiva, e sim do próprio movimento dançado – para se construir outros discursos, a partir de movimentos compostos em um passado, no presente (JESCHKE, 2014).

Na certa, são conceitos que podem ser problematizados na construção de conhecimento em dança na contemporaneidade, na transversalidade dos conteúdos de ensino da dança. Quis trazê-los aqui para *fazer funcionar a narrativa*, também, como possibilidade de exploração e desdobramentos futuros de pesquisa. Por fim, para propor o argumento de que **o conhecimento prático de dança pode informar a pesquisa em dança e vice-versa**. Reconhecer que esse conceito foi um condutor nos últimos tempos de escrita da tese.

Em setembro de 2014 tive mais duas experiências reveladoras – no meu *doutorado sanduíche diferente*; uma delas foi ter participado do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, em Salvador – onde pude apresentar o resultado parcial de minha pesquisa em uma comunicação. Além disso, na ocasião, as conferências de Susan Foster e de Vida Midgelow, as quais

foram citadas como informações verbais nesta tese, alimentaram a ideia que já havia sido proposta por Claudia Jeschke, das relações do conhecimento prático e teórico na pesquisa em dança.

Ainda no mês de setembro, e parte do mês de outubro, viajei para a Alemanha, para acompanhar minha filha Carolina – então acadêmica do Curso de Dança da UFRGS – na audição para ingressar na Folkwang Hochschule<sup>138</sup> em Essen, Alemanha. Ela foi aprovada e está cursando sua Graduação em Dança, lá. Carol, que também havia participado do *Caligrafias da Dança* (pois os alunos da Dança puderam acompanhar as aulas) pôde ter, novamente, uma experiência de estudo coreográfico com Claudia Jeschke e Rainer Krenstetter, pois eles desenvolveram a mesma proposição do *Caligrafias da Dança* para os alunos da Folkwang, em novembro de 2014. A semana que passei em Essen Werden<sup>139</sup> me possibilitou conhecer as dependências da Folkwang e um pouco de seu funcionamento. Também pude fazer aula com o professor Rodolpho Leoni e conversar com a bailarina, e então diretora da escola, Malou Airaud.

O final *do processo de composição da tese* contou com a *direção acirrada* e o olhar atento de Gilberto Icle, meu orientador. Diria que aprendi a *espremer*, de modo a fazer brotar com mais clareza aquilo que eu tinha vivenciado; o que havia surgido na experiência da pesquisa. E, principalmente, o que se poderia pensar, a partir das experiências.

Os meses de outubro, novembro, dezembro (2014) e janeiro (2015) foram uma maratona, um mergulho, uma imersão no processo da escrita. Isso, de certa forma, *nos* modifica. Modifica os espaços do corpo; precisei ficar muito tempo parada – mas, em algum momento do dia, sempre arrumei um tempo para dançar. E o movimento quis adentrar nas palavras. Escrever também passou a ser uma forma de dançar, de coreografar. A escrita é uma coreografia – os processos estão contidos nela. E são os olhares atentos aos processos que a tornam viável; que tornam possível que a experiência possa ser intercambiada].

---

<sup>138</sup> Em 1927 Kurt Jooss tornou-se cofundador e diretor de dança da Folkwang Schule, na cidade de Essen, Alemanha. A escola seguia as ideias de Laban, de combinar música, dança e educação da fala. Jooss construiu um programa de treinamento baseado nas teorias espaciais e qualitativas de Laban, que conscientemente combinavam elementos do balé clássico com um alcance dinâmico e expressivo da nova dança (PARTSH-BERGSOHN, 1988; Tradução de Ciane Fernandes). A Folkwang-Hochschule foi a escola em que Pina Bausch (1940-2009) graduou-se, em 1959 – e, posteriormente, desenvolveu as bases de seu trabalho como coreógrafa. Durante alguns dias dos meses de setembro e outubro de 2014 pude conhecer esse lugar lendário para a dança; tive a oportunidade de fazer aula e observar o funcionamento da escola. Considero isso um fato importante de meu tempo de pesquisa.

<sup>139</sup> Werden é o bairro onde está localizado a Folkwang-Hochschule.