UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE



Trabalho de Conclusão do Curso (Monografia)

Coreografia-bixa: desafios técnicos e poéticos na licenciatura em dança

Rogério de Jesus Gonçalves Lopes

Rogério de Jesus Gonçalves Lopes

Coreografia-bixa: desafios técnicos e poéticos na licenciatura em dança

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Dança.

Orientadora:

Prof. Dra. Lidia Larangeira

Rio de janeiro, 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

O Trabalho de Conclusão do Curso: Coreografia-bixa: desafios técnicos e poéticos na licenciatura em dança
elaborado por: Rogério de Jesus Gonçalves Lopes
e aprovado pela professora orientadora e professor convidado foi aceito pela Escola de Educação Física e Desportos como requisito parcial à obtenção do grau de:
LICENCIADO EM DANÇA
PROFESSORES:
Orientador(a): Lidia Costa Larangeira Convidado(a): Sérgio Pereira Andrade

Agradecimentos

Com imenso prazer finalizo este processo que, como tudo na na vida, não se faz sozinho. Como num solo de dança que tem o chão, o peso do corpo, o gesto carregado por ossos e tônus-muscular, nada está sozinho no/sobre o mundo.

Quero dedicar estas primeiras palavras e agradecer as pessoas que caminharam junto neste meu percurso na licenciatura em dança. Primeiramente, agradeço a minha mãe que criou e educou seus filhos na luta de uma mulher contra as imposições duras de uma vida e de uma violência doméstica machista.

Agradeço este chão que piso do Rio de Janeiro onde estou desde 2013, vindo de São Paulo. Esta foi a maior mudança radical que eu fiz, mas com a política pública do SISU foi possível, a partir das COTAS, ingressar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Agradeço ao Prof. Dr. Sérgio Andrade, primeiro professor em quem colei e agarrei. Um dos que me abriram caminhos aos estudos-críticos e filosóficos sobre a dança. Dado a esse caminho vim percorrendo disciplinas e projetos que me mostraram diferentes perspectivas dentro da dança, possibilitando que eu permanecesse nesse campo de estudos.

Foi um longo processo sem dinheiro e muitas vezes com pouco para comer direito. A participação em projetos viabilizou algum financiamento para minha permanência na Universidade. Assim, ingressei por seleção no "Expressão e transformação" da Prof. Dra. Mônica Alvim. O projeto me fez deslocar de espaços e afetos: de unidades e zonas da cidade. Do Instituto de psicologia no Campus da Praia Vermelha-Zona Sul, fiz a disciplina, obrigatória do projeto, de Gestalt-Terapia, que envolvia o corpo e a dança nas discussões e estudos teóricos. O primeiro projeto que participei que pude experimentar junto a uma equipe de diferentes bolsistas como é ensinar e aprender na Casa de Arte de Educar que atende crianças e adolescentes localizada na comunidade Mangueira, zona norte do Rio de Janeiro. Agradeço, ao Prof. Dr. Felipe Ribeiro, coordenador do projeto de extensão Revista Espaço, que pude abrir-me para um campo de escritas de textos, organização de atividades e seminário de pesquisa, participação na preparação e condução de entrevistas, e produção de eventos. Foi um momento chave no meu percurso para ter contato com muitas referências e discussões que se inscrevem no meu corpo e

que a minha pesquisa teceu de algum modo as provocações durante um ano dentro do projeto.

E agradeço em especial a minha orientadora Prof. Dra. Lidia Larangeira que esteve presente, não somente nesta etapa final mas, em outras ocasiões como professora de algumas disciplinas obrigatórias do curso. Estar com ela foi uma situação, como em outras disciplinas, que abandonei para escolher outros processos que me afetasse a *reparar* nos movimentos e *compreender* toda a complexidade do trabalho como dançarino e educador. Não sei se posso dizer que a orientação tem um modo fixo de estar-com o concluinte, mas ela escutou meu turbilhão de dificuldades e, como uma mãe e educadora, estava lado-a-lado aberta para curiosidades da experiência política-pedagógica me desafiando, ou poderia dizer, me afrontando nas (an)danças encontros intensos e amorosos.

Por fim, celebro todos estes encontros/envolvimentos citados mas saliento que existiram muitas outras pessoas que a cada palavra deste trabalho me fazem recordar. Esta caminhada foi um ato de estar-com, e assim, foi necessário demorar, aquendar, tentar, errar, escolher, colar, parar, reparar e compreender.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

(Jorge Larrosa Bondía)

RESUMO

Título: Coreografia-bixa: desafios técnicos e poéticos na licenciatura em dança

Autoria: Rogério Gonçalves Lopes

Orientadora: Prof. Dr. Lidia Larangeira

Este trabalho é resultado de escritas pessoais, práticas artísticas e reflexões teóricas produzidas durante o percurso de formação em licenciatura em dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Propõe pensar criticamente processos de ensino-aprendizagem em dança a partir da experiência de um corpo-bixa que ingressa na universidade pública pela política de cotas. Os verbos reparar, compreender e cultivar são motores de reflexão e abrem a discussão sobre o aprendizado em dança articulando com o estudo do fator peso, com as variações das intensidades tônicas e com a questão da rapidez e mobilidade compulsórias. Relata que as abordagens somáticas foram metodologias significativas que ofereceram tempo e profundidade para compreender desafios técnicos poéticos. Concomitantemente, a coletividade e expressividade da dança voquing, praticada nos corredores da universidade, nas ruas e nos bailes, foi a experiência de pertencimento e empoderamento que sustentou minha permanência no curso e que facilitou compreender o modo como copiar, imitar e "pegar" passos é parte inerente do aprendizado em dança e demanda uma compreensão global do corpo, bem como criticidade e autonomia. Além da experiência vivida, intervenções teóricas como as de Ciane Fernandes, Lenira Rengel, Thereza Rocha, André Lepecki e Hubert Godard compõem a construção dessa escrita.

Palavras-chave:

ABSTRACT

This work is the result of personal writings, artistic practices and theoretical reflections produced during the training course in dance degree at the Federal University of Rio de Janeiro. It proposes to critically think about teaching-learning processes in dance based on the experience of a bixa body that enters the public university through the quota policy. The verbs repair, understand and cultivate are motors for reflection and open up the discussion about learning in dance articulating with the study of the weight factor, with variations in tonic intensities and with the issue of speed and compulsory mobility. Reports that somatic approaches were significant methodologies that offered time and depth to understand the technical and poetic challenges. At the same time, the collectivity and expressiveness of voguing dance, practiced in the university corridors, in the streets and at dances, was the experience of belonging and empowerment that supported my permanence in the course and made it easier to understand how to copy, imitate and "take" steps it is an inherent part of learning dance and demands a global understanding of the body, as well as criticality and autonomy. In addition to the lived experience, theoretical interventions such as those by Ciane Fernandes, Lenira Rengel, Thereza Rocha, André Lepecki and Hubert Godard compose the construction of this writing.

Key words: choreography, Bixa; comprehend, repair, voguing

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. Percursos de uma bixa	13
1.2.Desafíos poéticos do movimento	14
1.2.1 Reparar	.15
1.2.2 Compreender	.18
1.2.3 Cultivar	19
2. Ensino-aprendizagem em dança: Pegação de passos ou troca-troca	а
nas KORPAS BRAZ	. 24
2.1 O compromisso no ensino exige pensar a estética e a técnica	26
3. Parar e reparar para sentir: a importância das abordagens somática	as
na minha formação em dança	. 31
3.1 A intenção do Fator Peso para compreender o movimento no corpo	
	. 33
3.2 sobre imitar e copiar: #dalacraia #daGretchen #daKátia #daHebe	
#daXuxa #daAlice #daegípcia #daElza #dasmulheresfrutas #dapopozuda	
#daPepita #dafamíliabrasileira	. 35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	. 45

INTRODUÇÃO

Essa monografia nasce de reflexões e exercícios de escrita oriundos de vivências pessoais e coletivas na graduação de licenciatura em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Durante o percurso fui trilhando escolhas que casualmente me trouxeram a lugares, disciplinas e projetos que me provocaram pensar, sob diversas perspectivas, elementos constituintes da dança como movimento, coreografia, efemeridade, técnica e estética. Este trabalho propõe, portanto, descrever e analisar alguns eventos importantes na minha formação, situados em disciplinas do curso e em outras práticas, bem como em seus desdobramentos. No decorrer de todo o texto utilizo palavras, gírias e verbos da cultura LGBTQIA+, presentes na rotina de meu corpo-bixa. Proponho um troca-troca de conceitos e referências com os termos mais usuais e cotidianos da dança, como, por exemplo, a utilização do verbo "pegar", relacionado a ideia da "pegação" e também de "pegar" um passo coreográfico.

Anteriormente ao meu ingresso em 2013 na Universidade, não cursei regularmente práticas de dança, quando fazia eram cursos bem esporádicos ligados às danças populares, oficinas de yoga, e algumas aulas de ballet e jazz. Cursei teatro, estudei vertentes estéticas do Teatro do Oprimido e participei de algumas companhias de Itaquaquecetuba, minha cidade natal. Meu corpo foi construído por uma família e cidade muito machista, por isso, os meninos tinham que seguir as imposições do homem da casa, e se reprimir na escola. Minha irmã fez ballet e outras danças desde pequena e eu não podia. Mas não adiantava, fui uma criança viada que apanhava na rua e na escola por andar e brincar com coisas de meninas. Mesmo eu negando minha sexualidade na tentativa de amenizar as violências cotidianas, este corpo foi estigmatizado e insultado como "bixa", "viadinho", "afeminado", "mulherzinha". Estes estereótipos marcam meu corpo, assim como as múltiplas violências — verbais, estruturais, psicológicas e físicas.

Em todas as seções deste trabalho irei discorrer sobre os desafios pedagógicos, técnicos, estéticos, poéticos, políticos e éticos enfrentados em meu processo pessoal durante a formação de licenciatura em dança, sobretudo na compreensão de elementos do movimento como tônus, peso, espaço, tempo e percepção.

Durante a confecção deste trabalho, Paulo Freire sedimenta-se como referência de fundo para problematizar a responsabilidade ética da prática docente ao lado da reflexão sobre a formação do(a) licenciando(a) em dança. Converso com intervenções teóricas como a da pesquisadora e educadora Thereza Rocha (2009), que propõe uma discussão sobre a formação artística em dança e a relação entre técnica e estética. Segundo Rocha (2009) o "[...] a descontinuidade intrínseca ao ato de aprender implícita na máxima da educação contemporânea que afirma: - não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende." (ROCHA, 2009, p.58). E é com esta afirmação bastante excitante, e na minha leitura muito paulofreiriana, que inicio já na primeira sessão, algumas reflexões pedagógicas a partir dos verbos reparar, compreender e cultivar, pensados na situação de "pegar" um movimento. Defendo que o aprendizado de um passo de dança é um trabalho complexo de ajuste e compreensão dos diversos aspectos - a qualidade do tônus, a intenção espacial e as variações (do leve ao forte) do peso – em jogo na movimentação. Toda a minha escrita gira em torno do trabalho complexo de dançarines, criadores e pensadores em dança para reparar e sentir o movimento de modo crítico, trazendo intervenções teóricas sobre abordagens somáticas que discutirei na última sessão.

De acordo com Lepecki (2003), desde os primeiros experimentos da dança contemporânea, se problematiza uma política de movimento que "[...] se pensa não somente como organização de passos e ritmos no tempo-espaço do palco, mas — e principalmente — como uma dança-que-se-pensa". (LEPECKI, 2003, p.1) A licenciatura em dança é uma prática educativa complexa que não se resume pensar unicamente sobre o jogo da movimentação nos palcos, mas o compromisso com o ensino exige pensar, ou poderia dizer, reparar as estéticas e as técnicas como um ato pedagógico. Dentro de instituições de ensino, locais de múltiplas sociabilidades e de aprendizagens e que propõe um projeto político-pedagógico não deveria existir a frase — Olha e se vira! Já escutei diversas falas, como — "Imagina se o professor parar a aula e atender todos os estudantes". Quando estamos em instituições educacionais lidamos e ouvimos clichês problemáticos sobre uma pretensa "autonomia" que precisam ser questionados. Com isso, esta pesquisa projeta com as intervenções teóricas que nenhuma prática pedagógica de dança deveria ser pautada na crença de que o aluno deveria aprender sozinho — olha e se vira! As relações de ensino e aprendizagem em dança ou qualquer outra prática educativa-crítica demanda seriedade sobre a prática docente (FREIRE, 2013). Com isso, como aprendiz e futuro educador, o meu compromisso com a prática educativa exige "responsabilidade ética no meu mover-me" (FREIRE, 2013, p.20). Para complementar essa provocação de Freire (2013) gostaria de destacar que a responsabilidade ética é o que me faz pensar sobre parar e reparar o movimento dançado e suas técnicas e estéticas. Ou seja, A prática docente crítica, que tanto Freire (2013) propagou, envolve dançar técnicas e estéticas e o pensar sobre o ensino.

Na terceira e última sessão proponho alguns questionamentos que, dentro dos meus desafios sobre o tempo de assimilação da movimentação, percebi que a rapidez na transmissão e execução de movimento comprometia o meu entendimento e a tradução dos movimentos propostos no meu corpo. Este tempo nas práticas era comprimido por uma agitação frenética nas aulas da licenciatura em dança que se resumia em fazer inúmeras coreografias — "mova-se", "'mova-se" e "mova-se dessa maneira", "mova-se dessa maneira", "mova-se dessa maneira". Esta frase é como eu me sentia saindo de algumas disciplinas que a prática era impulsionada por uma vontade cega de mover-se sem prestar conta a ninguém, de entrar no movimento pelo movimento. Eu converso ao decorrer das intervenções teóricas sobre minha formação em dança com a autora Ciane Fernandes (2001) que como ela e várias artistas que eu pego e coloco aqui para compreender este espaço da prática educativa em dança. Segundo Fernandes (2001), há uma valorização em "muitas técnicas de dança por movimentos fortes e rápidos, quase agressivos, talvez com influência" [...] "da própria violência cotidiana." (FERNANDES, 2001, p.7). Então, pensar as técnicas que se dançam é intervir e indagar uma prática educativa-crítica que estreita a compreensão do que é a educação de movimento e do que é aprender. Freire (2013), em Pedagogia do oprimido, escreve que "aprendendo que percebemos ser possível ensinar" (FREIRE, 2013, p.44).

Na licenciatura em dança da UFRJ o corpo discente entra em contato com um fluxograma de disciplinas técnicas que ao longo do percurso da graduação estudamos vários Parâmetros da Dança¹. Com isso, algumas dessas experiências durante a formação técnica que propunha uma agitação constante nas aulas não aprendi a sentir as variações do fator peso. Na última sessão vou colocar o fator

-

¹ O termo Parâmetros da Dança (movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo) são os princípios epistemológicos dividido por um fluxograma de várias técnicas estudados e fundamentado pela Helenita Sá Earp precursora dos cursos de graduação em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

peso como uma ferramenta importante para meus treinos e processos pessoais e coletivos. A expressividade da qualidade do peso na movimentação dançada em algumas técnicas e estéticas que busquei e relato na última seção traz caminhos importantes na abordagem do movimento para as minhas reflexões sobre ensino-aprendizagem e formação em dança. Estas vivências que muitas vezes buscava fora da universidade me informaram a rigidez tônica em alguns movimentos quando eu experimentava o peso firme e forte, e me empoderam sobre a intenção do peso, e sobre meu corpo-bixa.

Em determinadas aulas era muito raro pensar o peso como um desafio poético e composicional, portanto fui me "atracando" em práticas que propunham uma abordagem somática e treinos pessoais e coletivos como o Voguing. Foi preciso me jogar no chão (literalmente) para aprender a cair sem machucar, compreender ajustes tônicos e articulares, parar de me mover e reparar técnicas e estéticas em dança que valorizam movimentos fortes e rápidos. Se ensinar é formar, portanto é preciso não sujeitar ou determinar as(os) estudantes a uma compreensão imediata onde aprende somente por via da rapidez, que condiciona a reproduzir este modo-de-ensinar-ininterrupto.

Perceber os elementos e as etapas internas que compõem uma sequência de movimentos, talvez, tenho que fazer a passagem que é desconhecida do gesto, repetidas vezes. E tem inúmeras maneiras desta prática acontecer como desacelerar o tempo e permitir pausas e marcações. A carga expressiva de um gesto é um fundo tônico-gravitacional que não captamos, simplesmente, com os olhos. Para percebermos um corpo em movimento e "pegar" uma sequência de movimentos passada(o) pela(o) docente, temos que reparar o movimento. Tem duas coisas que me proponho como pensador e criador sobre uma prática educativa-crítica em dança: "parar" e "reparar" as relações de influência sobre o movimento dos/nos corpos. Lepecki (2017) apresenta um conceito de "ato-parado" da antropóloga e crítica da cultura Nadia Seremetakis que propõe descrever o momento que uma pessoa para de mover-se. O ato-parado é uma prática que demanda uma força performática de suspensão que interrompe os modos de imposição contra os fluxos agitados da modernidade. Esta noção é o momento de pausa e interrupção nos quais a pessoa, segundo Lepecki "age porque ela interroga economias do tempo" (LEPECKI, 2017, p.45) Continuando, Lepecki (2017) coloca que ao introduzir fisicamente uma disjunção da temporalidade, o sujeito interroga a "poeira histórica" (2017, p.46). Parar de mover-se é recusar a sedimentação das "forças históricas que penetram profundamente nas camadas internas do corpo" (LEPECKI, 2017, P.46).

[...] a poeira sedimenta o corpo, opera enrijecendo as rotações suaves dos ligamentos e articulações, fixando o sujeito dentro de trilhas e passos altamente prescritos, colocando o movimento a certas políticas de tempo e do lugar. (LEPECKI, 2017, p.46)

1. Percursos de uma bixa

As discussões deste trabalho giram em torno dos desafios poéticos enfrentados na licenciatura em dança na situação de "pegar" e compreender movimentos dançados de um corpo para outro. Em um determinado momento da graduação percebi que era preciso reparar no complexo exercício de ajuste e compreensão dos diversos aspectos em jogo no aprendizado de uma movimentação. A tarefa de "pegar" um movimento é de uma complexidade e seriedade que sempre despertou minha curiosidade em aula.

Quando comecei a investigar a complexidade do compromisso de dançarine, este corpo bixa-pobre entendeu sua complexidade no mundo. Com isso, estudar corpo e trabalhar como educador do movimento é falar/conversar/problematizar questões de sexualidade e gênero "coladas" às minhas escritas de movimento. O que meu corpo-bixa carrega desde a escola básica, sendo estigmatizado e violentado por crianças e adultos foi me construindo. E quando digo e escrevo o verbo construir é no sentido das demandas dos projetos modernos arquitetônicos (aterrar, criar bases sólidas, construir pilares, pistas, paredes...). Esse corpo afetado por violências e traumas carrega esses aterramentos em qualquer situação de ensino-aprendizagem. Todas as informações vividas, muitas delas despejadas sobre mim, modificam meu trabalho como dançarino e futuro educador do movimento.

A "pegação" de passos, a transferência de peso, assim como tudo o que passa no corpo, pesa-pega-prega. Foi um longo caminho dentro e fora da graduação para compreender que é necessário, no processo da incorporação de sequências ou frases de movimento², parar e reparar. Que, além de repetir incessantemente um passo após o outro, é importante observar o tônus (dinâmicas físicas do corpo) e as histórias (dinâmicas políticas do corpo). E isso leva tempo, exige pausa, percepção do peso e da afetação aos processos singulares e coletivos. Portanto, as experiências que me atravessam na graduação implicam em

maneira linear; a linguagem gestual expressa de maneira instantânea." (RENGEL 2001, p. 81)

² Usarei sequências e frases de movimento como sinônimos. Lenira Rengel (2001), no Dicionário Laban diz: "Frase de movimento é o desenvolvimento de uma ação que responde a uma estrutura de organização intrínseca. Apesar de fazer uma analogia a linguagem verbal, ao usar a palavra frase, Laban enfatiza nitidamente que "o significado dos componentes dos movimentos não é convencional como acontece com as palavras e as sequências idiomáticas. Pode-se entender o sentido das frases de movimento como a expressão de modos de ação definidos" (LABAN, 1990, p. 47) SERRA (entrevista, Outubro/2000), afirma que o mais importante na linguagem nao-verbal é a diferenciação entre frase de movimento e frase de palavras. Segundo SERRA, a linguagem verbal explica de

muitos desafios que escolho enfrentar, não no sentido da superação, mas da *afetação*. A *afetação* é o modo que escolho de estar-com pessoas, coletivos para produzir reflexões e problematizar meu trabalho como educador.

1.2 Desafíos poéticos do movimento

Gostaria de refletir sobre os *desafios poéticos* do movimento que produzi no 5º período de graduação, num trabalho da disciplina Técnica da dança F³, no qual a professora orientou uma escrita expositiva dos atravessamentos a partir dos estudos da disciplina. Meu trabalho foi expor minhas anotações pessoais lendo para a turma pequenas escritas de como eram as práticas do dia e de questões que me fizeram refletir sobre o tema tratado. Coloco aqui um trecho dessas escritas de memórias do dia 26/11/2015, para deixar explícito o caráter dessas anotações e poder desenvolver melhor meu pensamento.

Começamos novamente pelos pés. "tatizar o chão"

A professora falou do cerimonial, do respeito e do comprometimento em fazer o movimento.

Ficamos tanto nesta postura de respeito, comprometimento e neste cerimonial que fica evidente a **rigidez** e o olhar muito fora de si.

Ela me toca muito e fala que eu perco minha **leveza** no meu fazer do movimento. Explorar, errar, deixar se desequilibrar. Não sei que caminho é este que ela tanto fala. Ainda é complexo ou cada aula eu esqueço.

E eu "travo" quando faço as coisas olhando para uma pessoa ou ela me olhando. Fico muito no movimento exteriorizado tentando realizar a forma. Mas como deve ser este **processo**? (GONÇALVES, 2015)

Durante a leitura fui colocando palavras que considero como meus desafios poéticos em negrito: rigidez, leveza, espaço, tempo e processo. Essas escrituras se inspiraram no livro de Laurence Louppe (2017) *A poética da dança contemporânea,* leitura obrigatória para a disciplina em questão. Louppe (2017) escreve sobre algumas ferramentas que potencializam a dança contemporânea: *tempo, espaço, fluxo, estilo, composição e peso.*

os estudos sobre a dança de Helenita Sá Earp e Rudolf Laban, com questões da técnica da dança proeminentes no mercado de trabalho." Consulta de todo o programa do curso pode ser encontrado no seguinte site:

https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/28FA7EA7-92A4-F79A-0A97-8D3616093149.html

-

³ Ementa da disciplina: "A performance corporal como linguagem da arte contemporânea". Processos de execução e qualificação técnico - artística para a formação do intérprete e coreógrafo, através de estudos de sequências compositivas, tendo o caráter como referência para o domínio de habilidades motoras e interpretativas. Conformação de sequências compositivas com variações de caráter, para fins da qualificação da performance, em progressão para os níveis intermediários à adiantados. Aplicabilidade dos princípios de execução do movimento, em sequências compositivas, relacionando

Hubert Godard (2011), um dos precursores dos estudos em *Análise do Movimento (ADM)*⁴ percorre, em *Gesto e Percepção*, toda uma discussão em torno da percepção de um corpo em movimento, que ele nos mostra com o exemplo do filme, Ziegfeld follies de Vincent Minelli (1945). Os dançarinos Fred Astaire e Gene Kelly apresentam um duo executando os mesmos movimentos, ao mesmo tempo. No entanto, a carga expressiva de cada um é totalmente diferente. Na impossibilidade de observar a olho nu as etapas que fundam o gesto, a tentativa foi usar o recurso *slow motion* (GODARD, 2011). Godard (2011) descreve que o modo como cada um gerencia os "fluxos de organização gravitacional" são totalmente diferentes, e isto "acontece antes do ataque do gesto". Esta organização modifica "profundamente a qualidade do gesto e faz com que cada corporeidade tenha seu colorido com "nuanças que nos **saltam aos olhos**" (GODARD, 2011, p.17⁵⁰, grifo meu).

O movimento é aqui compreendido como um fenômeno que descreve os deslocamentos estritos dos diferentes segmentos do corpo no espaço, do mesmo modo que uma máquina produz movimentos. Já o gesto se inscreve na distância entre esse movimento e a tela de **fundo tônico-gravitacional do indivíduo**, isto é, o pré-movimento em todas as dimensões afetivas e projetivas. exatamente aí que reside a expressividade do gesto humano, expressividade que a máquina não possui (GODARD, 2011, p.17, grifo meu).

1.2.1 Reparar

Muito me interessa refletir a partir de verbos, que expressam ações, para construir minha pesquisa num diálogo entre universidade, dança, criação, ensino e aprendizagem. O verbo *reparar* envolve uma compreensão múltipla de sentidos éticos, políticos, somáticos, afetivos, estéticos e pedagógicos.

A partir do meu percurso nas aulas da licenciatura em dança, questionava práticas que estavam quase sempre orientadas numa relação de mover-se, e mover-se sem *parar* e *reparar*. Como não *reparar* nos corpos que se colocaram no fundo da sala por não conseguirem acompanhar a proposta de movimentos rápidos? Como não *reparar* um corpo que interrompe seu fluxo em aula pois sentiu

⁴ Para mais informações ver: TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. A análise do movimento- algumas noções segundo Hubert Godard. Porto Alegre: Anais do VII congresso da ABRACE- Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações, 2012.

⁵ Essa afirmação se baseia na linha de pesquisa em Análise de Movimento desenvolvida na Paris-8 pelos pesquisadores Hubert Godard e Christine Roquet.

algum incômodo como dor ou cãibras? Esses questionamentos nascem da experiência do meu corpo-bixa, que sentia câimbras e dores musculares no início do percurso da licenciatura, por não saber como ajustar o tônus necessário e por não ter tempo para assimilação na realização das sequências de movimentos rápidos. Este exercício de *parar* e *reparar* dentro do meu percurso foi também produzido pela necessidade do meu "tônus gritando".

O corpo discente do curso de licenciatura em dança da UFRJ é composto por diferentes classes sociais, experiências e repertórios corporais, pessoas de diferentes idades, gêneros e sexualidades, o que representa um marco nas universidades públicas, após as cotas raciais e sociais. Além disso, tem a particularidade de ser um curso com o compromisso político e pedagógico em formar educadores(as) e pesquisadores(as) em dança. A licenciatura me proporcionou estudos multidisciplinares sobre educação que problematizam os modos de ensino-aprendizagem e uma prática educativa crítica. Essa formação multidisciplinar específica nas licenciaturas da UFRJ é composta por um currículo vasto para que a(o) estudante "possa entrar em contato com o campo da educação, seus conceitos e fundamentos" (PPP, 2010, P.28) como, por exemplo, a Psicologia da Educação⁶. Com isso, todo esse percurso na graduação me proporcionou reparar a prática educativa em dança de modo complexo, identificando os múltiplos fatores influenciam а situação de aprendizagem, tais que como "sócio-econômicos, políticos, éticos, afetivos, biológicos, espirituais e ecológicos" (PPP, 2010, p.23).

Desde o início da graduação, me aproximei de questionamentos sobre a política educativa nas práticas de movimento e uma ética nas relações de ensino e aprendizagem em dança. Em diversos momentos pensei em desistir da licenciatura pois não conseguia compreender movimentos rápidos e me ajustar ao esperado/proposto pela(o) docente. Não conseguia acompanhar algumas aulas de técnica, por exemplo, que não levavam em conta as diferenças individuais no ensino do movimento. As práticas educativas críticas, como a própria disciplina que citei de

https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/DD8E4CC9-92A4-F7A0-666D-F4128BCC9C62.html

⁶ Ementa da disciplina: "A Psicologia da Educação e as relações entre desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico e moral em situações de interação sócio-cultural. Inteligência e escolarização meritocrática: da tradição psicométrica às concepções contemporâneas de inteligência. Humanismo, behaviorismo, psicanálise, construtivismo e sócio-interacionismo. O processo psicológico da construção e aquisição do conhecimento diante dos sistemas de informação e comunicação." Podendo ser encontrado no site:

Psicologia da educação, defendem uma formação não meritocrática. A meritocracia pressupõe que o processo de ensinar depende, única e exclusivamente, da capacidade de cada um, ou seja, dos esforços e dedicação individuais. A prática educativa que estou interessada é a que fomenta o crescimento gradativo e o envolvimento coletivo nos desafios técnicos das(os) diferentes estudantes.

Em certo momento da graduação, fui trilhando caminhos e me envolvendo com práticas que vinham das necessidades físicas e afetivas de abrir meu corpo. Portanto, fui entrando em experiências que permitiam outros modos de aprendizagem não baseados somente na mediação imediata do olhar, mas também na oralização, na imaginação e na percepção tônica, como evidenciam as abordagens somáticas⁷ em dança. O olhar não é suficiente quando nos propomos a traduzir os "fluxos de organização gravitacional" (GODARD, 2011) de uma sequência coreográfica. Foi preciso, no meu percurso, ir além do olhar e me conectar com outras abordagens sensíveis para reparar e compreender, por exemplo, os desafios de uma transferência de peso e o excesso de tensão em alguma parte do corpo, que pode ocasionar lesões. Lembro de uma experiência da disciplina de Técnica da dança D⁸ que o professor mostra uma cena de um filme para um processo coreográfico que estávamos montando. Assistimos a cena muitas vezes para "pegar" um trecho de uma sequência de movimentos que acontece no filme. Durante o curso experimentamos alguns modos técnico-artísticos de repetir e qualificar o movimento dançado. Foi um longo estudo e uma das experiências era executar movimentos como se fosse um processador de vídeo ou um equipamento de DVD para reproduzir filmes que tem as funções de acelerar, pular cenas, repetir, voltar, pausar e etc. Trocamos em grupo, enquanto uns realizavam o comando, outres repetiam, e isso criava uma inteligência corporal/músculo-articular para se organizar e criar. A sequência de movimentos não foi dada, ou melhor dizendo,

_

Obre este termo Abordagem Somática e suas conceituações falarei mais adiante na terceira seção do trabalho.

⁸ Ementa da disciplina: "A performance corporal como linguagem da arte contemporânea. Processos da execução e qualificação técnico-artística para a formação do intérprete. Aspectos do estudo da dinâmica e dos modos de execução como referências para o domínio de habilidades motoras e interpretativas. Desenvolvimento das valências físicas, a partir de vocabulários corporais enfocando múltiplas conexões em diferentes estilísticas da movimentação segmentar e do corpo como um todo nos diversos diagramas das forças em diferentes sinergias musculares para a qualificação da performance e dinamização imaginante do movimento em progressão para os níveis intermediários à adiantados, com base nos estudos sobre a dança de Helenita Sá Earp e Roudolf Laban." Podendo ser encontrado no site:

transferida e a turma só deveria olhar e se virar para executar, mas a gente foi (de)compondo movimentos que cada um trazia, com a cena do filme, modulando o tônus dos gestos e etc.

Foi preciso também interromper a periodização regulamentar do curso e experimentar outras práticas de danças que operam sobre o olhar, mas de modo crítico, como o *Voguing*, por exemplo. Sobre esse, falarei mais adiante na última seção, mas adianto que a prática me fez experimentar, na imitação de poses e gestos, a força muscular para performar as afetações sexuais e de gênero; o equilíbrio para sustentar o corpo com graça, explosão e suavidade; a queda no chão sem se machucar; a agilidade e a coordenação motora. Segundo Mendes (2013) a imitação, não tem para ela, necessariamente, o valor da dominação, não significa se subordinar ao que a(o) docente conduz. Selecionar o que imitar, como treinar, o que repetir pode ser um exercício de alteridade, de generosidade, "e essa escolha passa tanto pela compreensão que se tem sobre os processos de construção da dança pelo corpo como pelos rumos que se quer dar a ela" (MENDES, 2013, p.109).

Desde que cheguei ao Rio de Janeiro o *Voguing* é a cultura de movimento que mais venho treinando pois é uma técnica que junto as experiências somáticas acordou meu corpo a compreender como inventar outra via de subjetividade em que não me encontre oscilando entre a agitação frenética e a passividade deprimente. Então, foi preciso *reparar* o olhar, ou poderia dizer, aprender a olhar para reparar. Aprendi nestas vivências sobre a repetição, que dentro de uma sequência de movimentos, por exemplo, para assimilar a energia que passa, compreender como posicionar o pé para a queda — *dip* — foi preciso aprender com tempo e atenção. Repetir para *reparar* e escolher meu percurso, criando as intensidades tônicas necessárias, acelerando a velocidade e modulando o peso do movimento.

1.2.2 Compreender

Gostaria de associar o verbo *compreender* às palavras composição e tradução e aos desafios no aprendizado do movimento no contexto pedagógico. Cássio Viana Hissa (2013), no livro *ENTRENOTAS Compreensões de pesquisa*, apresenta ensaios e orientações sobre a construção da pesquisa científica a partir de um paradigma crítico à ciência moderna. Hissa (2013) traz alguns verbos associados ao exercício de pesquisa, entendendo sua construção como um processo criativo. Um dos verbos é o *compreender* e ele pontua que raramente é

relacionado ao exercício de pesquisar. Hissa (2019) defende que o verbo compreender é muito importante para o exercício de pesquisa, como por exemplo, este trabalho de conclusão de curso. É um ato político e ético pensar a partir deste verbo, porque a compreensão envolve sempre uma negociação entre diversos fatores.

Para compreender um movimento demonstrado pela(o) docente e ser capaz de negociar sua realização no corpo, é preciso traduzir sua intenção tônica. A relação entre compreensão e tradução é íntima no contexto do aprendizado em dança. A tradução envolve a compreensão dos movimentos do corpo do docente aliado à potencialidade de execução dos mesmos no corpo discente. Dançar é sempre uma composição: negociação com histórias, estéticas, afetos, políticas, economias, gêneros e entre outras coisas-seres-objetos-chão para além da execução de movimentos no espaço.

Compreender um movimento envolve tanto traduzir e compor como elaborar, incorporar, aprender, "agarrar", copiar, misturar e "pegar". A compreensão aciona ou posiciona contextos e conteúdos no corpo; entrelaça processos educacionais projetando políticas, ideologias e estéticas sempre incorporando escolhas com o que "pegamos" da nossa tradução do mundo.

Em meus desafios poéticos (e pedagógicos) indico a necessidade de ultrapassar o olhar inicial e não contentar-se com a instrução — olha e se vira! A constatação imediata do gestual em uma sequência de movimento pode não ser suficiente para informar ao estudante sobre todas as nuances e camadas do aprendizado. É necessário e importante também, para além do olhar inicial, construir na prática pedagógica um espaço para *reparar* os "fluxos de organização gravitacional" (Godard, 2011). Na formação de dançarine e futuros docentes do movimento, não deveríamos nos contentar somente com a constatação visual imediata de um gesto mas, com todo conhecimento tônico, relacional, histórico, estético, afetivo, e também político. É importante ultrapassar o imediato e ir mais fundo escavando "por detrás do imediato" (HISSA, 2013, p.37).

1.2.3 Cultivar

Outro verbo que Hissa (2013) propõe como relevante à pesquisa é o *cultivar*. O autor não explicita especificamente seu significado, mas o "cola" ao compreender. Com isso, entendo o *cultivar* como uma responsabilidade ética frente à pesquisa e

ao ensino-aprendizagem. Nas palavras de Hissa (2013) devemos "cultivar a compreensão de modo a estimular o diálogo que nos devolve a possibilidade de repensar, na pesquisa, a presença do outro em nós e, ainda, a nossa presença no mundo" (HISSA, 2013, p. 38). Por exemplo, para cultivar as plantas é necessário dedicar-se, é preciso cuidar da terra, fazer adubo em determinadas áreas que necessitam preparar substratos para nutrir o plantio que, no seu tempo, poderá ser colhido. Esse exercício metafórico do plantio é uma analogia para a expressão cultivar a compreensão na pesquisa, e também, poderíamos dizer, um ato importante para educadores e estudantes na relação ensino-aprendizagem.

Numa sala de aula, quando aparecem situações de dificuldade na compreensão de alguma coisa, as(os) estudantes não devem ser abandonadas(os) — olha e se vira! Primeiro, em contexto de sala de aula ninguém está sozinho e o processo pedagógico de aquisição de autonomia envolve acompanhamento. Uma coisa que percebo na minha formação é que proposições rápidas não possibilitam tempo de *cultivar* a compreensão, de *parar* e *reparar*.

O verbo *cultivar*, como uma ideia de plantio, denota o cuidado e a dedicação no desenvolvimento das plantas, em outro sentido, darei um "pulo" no pensamento para refletir sobre o *cultivar* – cuidar, nutrir – a partir das relações humanas nos processos de desenvolvimento do sujeito, e especificamente do meu processo pessoal. Com a oportunidade das ações afirmativas do ENEM/SISU implantadas em 2010, minha entrada foi possível pelas cotas na condição de estudante de escola pública e baixa renda. Sou uma bixa que veio da zona leste, a maior periferia de São Paulo e a perspectiva de entrar numa universidade pública para ser professor é reduzida na minha família. Estudar dança, então, era quase impossível na estrutura machista que dita para o filho "as coisas que meninos fazem". Aprendi a ler em casa, na base do grito, para me recuperar dos atrasos da alfabetização na escola, pois a violência doméstica, vendo minha mãe apanhar todos os dias, me travava, "atrofiando" meus processos cognitivos-afetivos e causando déficit no aprendizado. O *bullying* na escola, por ser uma criança tímida e afeminada, me fazia alvo das

⁹ Este termo é uma aproximação com que Laurence Louppe comenta sobre os fatores peso, tempo, espaço e fluxo no seu livro Poética *da Dança Contemporânea*. Entre os quatro fatores o peso ocupa um lugar primordial pois a atitude relacionada ao peso são nossas próprias intenções de todo ato motor, e uma "atrofia comparável pode empobrecer a nossa relação com o espaço, o tempo, o peso do corpo e as **variações da intensidade energética**. É neste ponto que residem a diminuição da sensibilidade cinestésica e a espécie de surdez corporal que torna as pessoas impermeáveis à música e à estética espacial, redundando numa maior insensibilidade à dança na sua interacção com a "geografia das relações"". (LOUPPE, 2012, p.104))(GRIFO MEU)

violências de colegas de sala de aula. Eu conto isso para pensar que relações tem a construção do corpo de uma bixa pobre para compreender o movimento. A palavra construção não é à toa, muitos corpos LGBTQIA+ se "desenvolvem" sofrendo muitos tipos de violências, verbais e físicas, e isso vai soterrando — como nas construções civis modernas, que constrói seus pilares, paredes e edifícios por cima de sítios arqueológicos — a confiança, a vitalidade e o desenvolvimento saudável dos processos motores, cognitivos e afetivos. As agressões se perpetuam, se acumulam e saturam o corpo. A violência é incompatível com a ideia de *cultivar*, em situações de violência — tanto domésticas quanto institucionais — não há cultivo da compreensão.

As violências que nos referimos são reiteradas e perpetuadas nas práticas educativas de dança, pela hegemonia implícita do corpo reproduzindo branco-heteronormativo-cisgenero-bípede regulando uma normatividade no ensino-aprendizagem. Recentemente, escrevendo esta monografia, fiz uma Masterclass de Dança: Aula-show com Carlos Oliveira do Carmo¹⁰. O educador e proponente do curso, fala da sua experiência como docente e pessoa com deficiência (PcD)¹¹ lecionando para estudantes das graduações em dança, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). No seu relato, a maioria do corpo discente é acostumado ao modo de composição coreográfica na verticalidade. Quem o acompanha nas suas lives, participações em mesas de debate e seus trabalhos escritos sabe a sua frase de resistência: "Vocês, bípedes, me cansam!". Carmo (2020), no seu lugar de fala, pontua e critica escolhas em dança pautadas em construções historicamente condicionadas, que determinam o que é normal e o que é anormal. Nas suas palavras:

[...] venho propondo como "bipedia compulsória", compreendida não como forma de locomoção sobre dois membros, mas sendo uma estrutura social, política, econômica e cultural que determina padrões excludentes pautados na normatividade do corpo, que subjugam e inferiorizam as potencialidades da pessoa com deficiência, tomadas por incapazes e inaptas. (CARMO, 2019, p.78)

-

¹⁰ Carlos Eduardo Oliveira do Carmo ou Edu O (como se coloca artisticamente) é coreógrafo, dançarino, escritor, ator e professor das graduações em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

¹¹ A sigla PcD significa pessoa com deficiência e identifica as pessoas que têm algum tipo de deficiência, que pode ser de nascimento ou adquirida durante a vida.

A educação e a formação em dança não deveria proporcionar outras possibilidades fora da bipedia somente quando um corpo deficiente está presente em aula. A prática educativa crítica deve cultivar corriqueiramente nas suas escolhas estéticas, artísticas e políticas, outras estruturas de referência além da centralidade e da verticalidade. Precisamos cultivar diferentes possibilidades de níveis espaciais, experimentar diversas bases de apoio no chão, tais como as costas, os quadris e os ombros, fora da "bipedia compulsória" (CARMO, 2019). "A gente só escolhe o centro, e epistemologicamente, discursivamente e politicamente é a gente dizer que a periferia não presta. (...) Isso cria uma hegemonia de entendimento, de corpo." (CARMO, 2020, s/p)¹²

Conhecer as pesquisas e provocações de Carmo me leva a pensar sobre meus desafios poéticos na graduação. Uma das coisas que me chocava em aula era enquanto uns no centro da sala acelerados acompanhavam os passos da(o) docente, outres corpos estavam isolados atrás ou no canto. Eu, muitas vezes, era essa pessoa, que por não entender algumas transferências e deslocamentos, e querer mesmo assim acompanhar com rapidez a turma sentia muita câimbra. O problema não é parar e observar os colegas fazendo pois a observação ajuda bastante também no aprendizado. A questão é que na maioria das disciplinas que cursei isso não aparecia como uma proposta ou conteúdo de aula: separar grupos e enquanto uns fazem, outros observam. A aula terminava e não havia nenhuma preocupação, estratégia, adaptação, provocação ou progressão da movimentação para contemplar as necessidades de corpos diversos.

Os fundamentos da dança possibilitaram à dança uma configuração do corpo como linguagem capaz de gerar múltiplas possibilidades de criação e composição de movimentos, bem como o respeito das diversas corporeidades, entendendo-as como lugares possíveis de criação e prazer estético (PPP, 2010, p.15, grifo meu)

Numa instituição de formação inicial de professores que seu Projeto Político Pedagógico (PPP) pauta "o respeito das diversas corporeidades" (PPP, 2010, p.15), o desejo político e pedagógico deve buscar o cultivo da compreensão de todes? Quando estamos em sala de aula, compreender as diversas corporeidades e seus desafios é parte e lugar da instituição educacional, além de possibilitar outros

-

¹² Transcrição da *Masterclass de Dança: Aula-show com Edu O, 2020.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gqv9BNfpeL4&t=2932s

modos de composição como criação e prazer estético. Se na formação inicial da licenciatura não possibilitar outros modos para pegar o mesmo passo para além de estruturas aceleradas e verticais, como poderei gerar outras compreensões quando eu for fazer parte do corpo docente de uma instituição?

2 Ensino-aprendizagem em dança: Pegação de passos ou troca-troca nas KORPAS BRAZ

Para iniciar esta parte gostaria de refletir sobre o uso do termo "pegar", presente, de forma coloquial, neste texto e no dia-dia da prática em dança quando falamos, por exemplo, "peguei a coreografia nova" ou "vou pegar esse passo". A palavra também é utilizada para designar o modo como as pessoas aprendem coreografias vendo vídeos do Youtube ou Instagram. Dançarines pegam coreografias e passos para dançar nos bailes ou em casa sozinhes. Gostaria de "grudar" este termo a duas situações: primeiro no sentido da "pegação" da cultura LGBTQI+, que trata de uma prática sexual sigilosa, feita em grande parte por homossexuais e "héteros" em locais "escondidos"

Utilizo a expressão "dança de pegação" na descrição do vídeo-dança Coreografia Bixa: troca-troca nas KORPAS BRAZ (2018), 13 criada para a disciplina de Introdução ao cinema e a prática de dança-educação. Escrevo na release do trabalho que a simples bateção ou troca-troca de bundas e sarradas é uma necessidade de instaurar uma a-bund(ância) ou "dança das bundas" de duas bixas. No vídeo problematizo masculinidade e feminilidade passiva e ativa das relações homoafetivas. A pegação é uma situação da masculinidade tóxica de "heteros" à procura de um "viadinho" e nas caminhadas antes de me assumir bixa abertamente para a família, a pegação era um lugar possível de prazer. O vídeo-dança foi uma formulação artística realizada a partir de pesquisas pessoais e um momento de me "atracar¹⁴"com minha sexualidade e gênero nesse troca-troca gestual e de palavras — agarrar, apanhar, tocar, apalpar, prender, apreender, compreender, segurar, unir, pregar, soldar, incorporar, conglutinar, grudar, aglutinar, aderir, colar, assimilar, captar, entender, fisgar, perceber, copiar — para pensar danças e escritas de movimento da minha experiência bixa (coreografia-bixa).

Essa escrita se propõe queer e, portanto não dicotômica, por isso os neologismos são empregados entendendo que "**não se trata de um mero anexar de palavras**, mas sim de uma necessidade de instaurar uma forma de pensamentoação" (SILVA, 2019, p. 15 apud RENGEL, 2007, p.1) (GRIFO MEU)

¹³ Link para ver o vídeo, Coreografia-Bixa: https://www.youtube.com/watch?v=Wvtnku7u0xg

¹⁴ Sobre este termo falarei mais adiante.

Thereza Rocha¹⁵ (2009) escreve o texto *Entre a arte e a técnica: dançar é esquecer*, que reflete sobre a formação artística *em* dança. Numa passagem do texto a autora escreve que "(...) quando dança, o bailarino não executa. Ele cria, compõe. Indo mais longe — exatamente porque quando não executa, dança" (ROCHA, 2009, p. 61-62). A autora sustenta argumentos nesta citação e não coloca o verbo "executar" para falar do ofício do dançarino e da dançarina. Como intérprete não executamos simplesmente passos, trata-se de criar nossos próprios caminhos quando dançamos, pois em suas palavras, "um intérprete-criador, em qualquer contexto, é autor de seu próprio movimento" (ROCHA, 2009, p.61). No contexto educacional da formação em dança, ser autor de seu próprio movimento, portanto, implica em compreender que o(a) estudante não é um recipiente vazio. Trata-se de compreender que "os/as discentes nas graduações em Dança não chegam sem informações, sem conteúdos, sem vocabulário de movimentos" (SILVA, 2019 p. 11).

Corpos LGBTQIA+ escrevem uma *a-bund(ância)* de gêneros e sexualidades cheio de identidades, diferenças e violências. As relações sociais de opressão enrijecem e reprimem outras compreensões do movimento dançado. Contanto, as instituições de formação das graduações em dança têm o compromisso de gerar espaços autônomos e singulares. Permitir "cultivar a compreensão" sobre as mudanças tônicas¹⁶ de uma movimentação, por exemplo, diz muito sobre um intérprete-criador ser autor de seu próprio movimento. Uma frase de movimento comporta múltiplos esforços¹⁷ de tempo, espaço, peso e, ao dançar, nós intérpretes nesta pegação de passos informado pelo docente devemos ir contra

aquilo que o gesto dançado pretendia ser e o que ele pode inaugurar aqui e agora na lida com o chão e com o tempo. Trata-se de **manejos** muito sutis entre o atual e o inatual; entre o agora e o outrora. (ROCHA, 2019, p.62)

.

¹⁵ Pesquisadora, escritora e educadora do movimento, Thereza Rocha é professora de cursos de graduação em dança da UFC.

¹⁶ Sobre mudanças ou variação tônica falarei especificamente mais adiante na seção 3.

¹⁷ "Qualidade do esforço é o componente primário da dinâmica de movimento, a qual tem elementos polares em tempo (sustentado - súbito), em espaço (direto - flexível), em peso (leve - firme) e fluência (livre - limitada)" (RENGEL, 2001, p.110 apud LABAN, 1971). Qualidade refere-se a atributos que indicam distinções que **não são de ordem quantitativa** ou mensurável. As mudanças qualitativas do esforço no movimento ocorrem dentro de uma gama entre dois opostos. (RENGEL, 2001, p. 110 apud LABAN, 1971, grifo meu)

Na minha experiência na formação em dança, muitas aulas se baseiam em técnicas aprisionadas e traumáticas onde só poderia ser "feita daquela maneira, não entendida como um saber-fazer e que todo corpo discente poderia saber-fazer da sua maneira" (EDU, 2020)¹⁸. Lembro até hoje das primeiras aulas de técnica¹⁹, em que a professora pediu para trazermos um experimento de movimento baseado no nosso repertório prévio. Para ela, era uma maneira de conhecer, já de início, nossas danças. Mas quando me apresentei, ao final, ela me chamou e falou: "mas você sabe que isso não dá dinheiro". Compreendo que essa experiência que tive em sala de aula revela uma contradição interna da nossa instituição com o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em dança, quando este propõe que "a formação do licenciado em dança procura ao máximo destacar e discutir a singularidade dos processos educacionais em dança em suas especificidades e saberes". (PPP, 2010, p.24). Aulas que seguem essa contradição reforçam estruturas e discursos que inviabilizam "especificidades e saberes" singulares.

2.1 O compromisso no ensino exige pensar a estética e a técnica

Uma passagem de *Choreopolice and Choreopolitics: or, the task of the dancer*, Lepecki (2012, p.19) fala do conceito de polícia para destacar esta noção do agente que prega as rotas condicionando um modo de mover-se: "a polícia é o pregador da organização circulatória da polis como o que predetermina as vias, estabelece rotas de circulação e encaixa os sujeitos em um único modo de ser" (LEPECKI, 2013, p.19, tradução minha). Não só a polícia me faz pensar nestes caminhos fixos que sujeitam um modo condicionado sem desvio, mas, é o agente que mais inscreve nossos caminhos, comandando nossos corpos. É o agente sem-lei que vemos e sentimos por alguns na pele preta e pobre favelada todos os dias sendo invadida, a comando do Estado, suas ruas, suas casas e suas vidas.

Dentro desta perspectiva, será que a formação educacional artística²⁰ não está isenta destas forças hegemônicas? A norma binária da língua portuguesa,

-

¹⁸ Transcrição da *Masterclass de Dança: Aula-show com Edu O, 2020.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gqv9BNfpeL4&t=2932s

¹⁹Para muitos dos que podem estar lendo e não entendendo o contexto das técnicas na graduação da licenciatura em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o curso oferece um fluxograma de disciplinas que na parte das técnicas temos primeiro uma Técnica Geral, que basicamente é uma introdução às técnicas subsequentes de A à D.

²⁰ Mais a frente explico este termo utilizado por Thereza Rocha (2009).

assim como as normas que controlam os corpos, são construções sociais e culturais. Na dança, o controle e as formas que condicionam corpos podem ser vistos em estudantes que não aprendem a "negociar e escolher a partir de si." (ROCHA, 2009, p.58). Outra coisa extremamente importante aqui, que Thereza Rocha salienta é que, antes de o estudante aprender a negociar os passos, deve aprender a "noção de técnica imbricada na estética" (ROCHA, 2009, p.58).

Na formação em dança fui trilhando caminhos na tentativa de encontrar um ensino que me envolvesse de algum modo a reparar nas políticas de movimento. Pude observar relações de comando e obediências da coreografia nas disciplinas obrigatórias de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação, onde esses estudos focam e pensam, basicamente, sobre as formações das sociedades. Neste mesmo período, a disciplina Corpo e Política na Arte Contemporânea, discutia conteúdos sobre o corpo e as implicações políticas que carregamos na nossa experiência social. Um dos autores trabalhados foi o pesquisador Andrew Hewitt (2005) que investiga a "coreografia social", numa "tentativa de se pensar a estética como algo que opera na base da experiência social" (HEWITT, 2005, p. 14, tradução nossa)²¹. Segundo Hewitt (2007, p.45) o termo "coreografia social" repara "uma tradição de pensamento sobre a ordem social que deriva seu ideal do reino estético e procura incutir essa ordem diretamente no nível do corpo." (HEWITT, 2007, p.45, tradução minha). O que eu gostaria de "colar" nesta parte da pesquisa é que o termo "coreografia social" é uma provocação para pensar a dança de uma determinada ordem social, como a da modernidade, que ensaia no corpo tendências sócio-históricas que posicionam ideologias racistas, machistas e elitistas.

Gostaria de pensar nesta "coreografia social" que passou da sociedade disciplinar para a que hoje chama, segundo Deleuze (1995) "sociedade de controle". Lepecki conversa com as teorias de Deleuze (1995) e constrói suas reflexões para pensar que hoje o controle é omnipresente sobre o nosso corpo e redefine o campo sócio-político no que se refere à questão de, se mover livremente, e de imaginar e implementar uma política de movimento como uma coreopolítica (LEPECKI, 2013).

21 Aqui peguei uma tradução que Helena Katz (2012) faz dentro da pesquisa *Televisão* e *corpo: A* coreografia digital, a ideologia dos hábitos e a performance artística como exceção dentro e fora da

coreografia digital, a ideologia dos hábitos e a performance artística como exceção dentro e fora da tevê. Como este trecho traduzido de *Andrew H* pode ser que eu pegue outros por não ter a pesquisa na íntegra traduzida para o português.

Ao contrário das sociedades disciplinares - nas quais as fontes das imposições hegemônicas são especificamente localizadas e localizáveis (guardas, professores, sacerdotes, médicos) e mecanismos de confinamento prevalecem (escolas, prisões, asilos, quartéis militares). Confinar as pessoas, mas através de controle contínuo e comunicação instantânea. Em um "sistema baseado em controle, nada é deixado sozinho por muito tempo" (Deleuze, 1995 apud Lepecki, 2012, p. 15, tradução e grifos meus)

Portanto, estes espaços ou instituições de confinamento não são o problema hoje, o grande "mecanismo de confinamento" que bloqueia, dirige e (pré) condiciona nossos movimentos, hoje é um controle contínuo e a urgência da comunicação imediata ou, podemos dizer, da compreensão imediata — "mova-se", "'mova-se" e "mova-se dessa maneira", "mova-se dessa maneira". Sendo assim, dentro desta condição social, o coreográfico inaugurou "uma nova economia de poder entre mestre e aluno - coreógrafo e dançarino nas práticas do ensino-aprendizagem" (LARANGEIRA, 2019, p.20). A coreografia vai além do sistema representacional da sociedade disciplinar (estúdio, palco) para uma sociedade de controle onipresente de suas autonomias, desejos e escolhas. Uma sociedade já organizada e ordenada, que "compõe o modo como as relações de poder (invisíveis) tecem o cotidiano e seus processos históricos" (LARANGEIRA, 2019, p.40-41).

André Lepecki (2017) em Exaurir a dança: performance e a política do movimento, escreve que a coreografia é uma invenção do projeto cinético da modernidade, que a dança ocidental alinha-se a produção e à exibição estética e técnica de corpos e subjetividades adequados a representar a mobilidade e automobilidade desenfreada (LEPECKI, 2017). Tal "ideologia estética" que encadeia a noção de automobilidade e "mobilidade desenfreada", segundo Lepecki (2017), vem desde os primeiros experimentos da dança em teatros, especificamente os europeus. As primeiras tentativas de escrever um vocabulário da dança foi marcada por discursos de puro movimento, ou a arte do movimento, atrelada quase sempre, por um senso cinético, fazendo com que o corpo que dança se submeta a regimes estéticos, de gênero e de raça (LEPECKI, 2017). A tradição européia da "dança cênica", segundo Lepecki (2017), surgiu como disciplina baseada em inquestionáveis premissas pedagógicas. Nesta coreografia social inauguram-se estéticas, forças programáticas, discursivas, econômicas, ideológicas e simbólicas que permanecem até hoje, e segundo Hewitt (2007) elaboraram "a relação mutável e movediça da estética com a política" (Hewitt, 2007, p.46).

Esse controle contínuo gera uma economia de poder que afeta de alguma forma nosso tecido social e perceptivo. As coreografias sociais "inscritas e reinscritas dentro da própria subjetividade e reificadas como a nova norma consensual" (LEPECKI, 2013, p.15) também estão presentes no contexto de sala de aula. Tal "norma consensual" implementou no corpo um jeito de fazer as coisas, de só reproduzir uma auto-mobilidade desenfreada, sem reparar. Isso revela um policiamento e auto-policiamento no caminho que devo tomar, no tônus muscular que devo usar e o modelo de velocidade que se deve ter dentro do processo de ensino-aprendizagem — "mova-se", "'mova-se" e "mova-se dessa maneira", "mova-se dessa maneira", "mova-se dessa maneira". Mas se estamos todos atrelados a esse impulso, qual é o trabalho artístico-pedagógico necessário na formação inicial de educadores da dança? O que estou querendo colocar aqui, é a reflexão de que no contexto do ensino da dança também é preciso interromper a mobilidade compulsória da coreografia social para dedicar tempo e espaço de maturação singular e assim facilitar o aprendizado de gestos e frases de movimento. Forças estéticas hegemônicas constantemente impulsionam um modelo de velocidade ininterrupta e virtuosa que constroem um projeto político-cinético refletindo nas práticas de dança. Influenciam uma hegemonia de aprendizagem, de corpo e o modo como o movimento é compreendido e assimilado pelo(a) dançarine em seu contexto pedagógico.

Além disso, nenhuma prática pedagógica de dança deveria ser pautada na crença de que a(o) estudante deveria aprender sozinho — olha e se vira! Como ouvi muito durante a minha graduação, quando sentia dificuldade de realizar os movimentos na velocidade proposta pela(o) docente. A relação daquele que ensina com o que aprende os passos é um ato pedagógico. Portanto, ao implementar o ensino de passos de dança a alguém, a preparação da aula deve "levar em conta essa dupla de componentes, algo a ensinar e alguém a ser ensinado, sendo que este último é o protagonista do processo." (ROBSON; INFORSATO, 2011, p.83) Ou seja, desde o momento em que a(o) estudante está em aula não existe ele e "seu processo individual" como — olha e se vira! As aulas deveriam estimular a escolha e autonomia em como aprender ou ajustar seu corpo àqueles passos. Nesse sentido, quando cursei Técnica F, vivenciei uma experiência positiva de tempo para *reparar*.

Quando a professora percebia minha dificuldade e rigidez em pegar um movimento, ela escutava e de alguma forma abria ou alargava o tempo para a compreensão, e permitia que a turma repetisse a frase trabalhada.

As contribuições de Rocha (2009) me fizeram pensar que educar em dança num curso de licenciatura significa formar um(a) criador(a) que desenvolva um outro sentido da técnica, "uma que permita ao artista-em-formação aprender correlato ao passo ou ao movimento, mais importante, a negociar e escolher a partir de si" (ROCHA, 2019, p.61).

3. *Parar* e *reparar* para sentir: a importância das abordagens somáticas na minha formação em dança

Para começar esta sessão, relato uma situação vivida como estudante na aula de Técnica da Dança B no ano de 2015 que me marcou até hoje e que faz toda diferença no meu caminho, durante o percurso da graduação. Nesta experiência a professora, quase sempre, transmitia sequências ou frases de movimento de modo muito rápido para minha capacidade de assimilação. Quando questionei o motivo de tal velocidade, a resposta foi que "(...) temos que aumentar a velocidade para deixar os movimentos mais fluidos"²². Diante de tal resposta eu parei e reparei na tentativa de compreender o que aquilo poderia significar. Será que não havia um mal entendido entre o que eu considerava como tempo para assimilação do movimento no meu corpo e o que ela considerava como fluência de movimento? Será que ela estava querendo dizer que a velocidade de transmissão de frases de movimento influencia no fluxo de sua realização? Notadamente houve um ruído na comunicação entre pergunta e resposta.

Ao longo de minha experiência nas aulas de técnica da licenciatura, percebi que a rapidez na transmissão e execução de movimento comprometia o meu entendimento e a tradução dos movimentos propostos no meu corpo. Quando a aula sempre opera no mesmo andamento rápido e não explora uma progressão de tempo na composição de movimentos, a ação de *parar*, *reparar* e *compreender* quais micro-ajustes tônicos e articulares devem ser feitos, fica embotada. A velocidade rápida dificulta a percepção e gestão do tônus do movimento. Com isso, durante meu percurso na formação fui sentindo necessidade de escolher disciplinas e professores que traziam uma "abordagem somática" para o movimento, em que parar e *reparar* fosse um valor pedagógico.

Meu "atrack"²³ com a abordagem somática veio inicialmente das aulas na licenciatura em dança. As graduações em dança na UFRJ têm docentes com experiência em diversas técnicas de educação somática (Eutonia, Feldenkrais,

²² GONÇALVES, Lopes, Rogério. Cadernos de Estudos. Técnica da Dança B. 2015.

²³ Este termo é muito utilizado na cultura LGBTQIA+ sendo também atracar um sinônimo de abordagem. É muito comum falar "atrack" ou "atracar" de modo abrangente para tratar de um gesto que consiste em jogar-se no/contra/com alguma coisa. Seu emprego é muito generalizado para várias situações como "criar confusão" ou "caos". O sentido que gostaria de pegar aqui é que para eu entrar nestas experiências e atracar sobre lugares tão distantes e necessários para minha formação em dança foi preciso se jogar como um gesto mesmo no/contra/com o chão.

klauss Vianna, Angel Vianna e etc). Posteriormente vivenciei as práticas somáticas em oficinas livres gratuitas no Centro Coreográfico do Rio de Janeiro e em algumas disciplinas, de modo transversal. O termo abordagem somática, difere segundo Fernandes (2014), de Educação Somática, pois a abordagem

[...] é uma premissa somática geral, mas que se torna bem específica quando se trata de técnicas somáticas que vêm sendo denominadas como parte do campo da Educação Somática. Essa diferenciação é sutil, mas muito relevante, principalmente em termos de formação profissional registrada, aplicações e generalizações da somática. (FERNANDES, 2014, p.16)

As aulas que utilizam a abordagem somática propiciam "um contexto de aprendizado receptivo e perceptivo" (FERNANDES, 2014, p.13) e não trabalham com a ideia de correção, de imposição e de modelo. As aulas são conduzidas oralmente, e isso facilita "a conexão sensorial através da pausa dinâmica e do refinamento do esforço muscular" (FERNANDES, 2014, p.13). Não interessava muitas vezes na aula ou em momentos dela, acompanhar o docente pelo olhar, no que ele está fazendo ou como faz. As aulas tinham um outro tempo, literalmente, pois permitiam outras durações para assimilação de movimentos. Eu conseguia sentir/perceber os meus desafios pessoais e fazer ajustes para acompanhar o que fosse possível naquele momento.

O contexto de aprendizagem somática geralmente remove os dançarinos das típicas restrições de espaço-tempo-esforço e demandas psicológicas de uma aula de dança. [...] O teor geral do ambiente de aprendizagem somática é de exploração pessoal e autoaceitação [...] e não competição. Ao invés de esforçar-se para realizar o movimento 'certo' ou 'correto', o dançarino aprende a mover-se a partir de uma fonte incorporada – totalmente receptivo e responsivo ao momento do movimento. [...] Ao aumentar os intervalos entre sensação e movimento (por exemplo, desacelerando), dançarinos podem explorar períodos prolongados de acompanhamento e exploração do retorno sensorial emergindo da pausa e movimento numa atmosfera liberada do esforço de objetivo dirigido (FERNANDES, 2014, p.19 apud BATSON, 2014, p. 2)

Portanto, paralelamente à formação universitária não deixava de me "atracar" com práticas diversas, oficinas e/ou disciplinas que viabilizaram a consciência de minhas percepções somáticas, a desaceleração do movimento e o aguçamento da inteligência mecânica, muscular e articular do corpo. Estas abordagens estruturam o plano de fundo da pesquisa no sentido não somente de reparar o tônus muscular, a relação com o peso e as variações das intensidades gestual na minha formação,

mas também apontando reflexões importantes sobre ensino-aprendizagem e formação em dança.

3.1 A intenção do Fator peso para compreender o movimento no corpo

Os desafios poéticos, conforme mencionados anteriormente, aparecem em situações de aula nas quais a proposta é aprender um movimento ou, "pegar um passo". A percepção do peso era, particularmente, um desafio importante para mim. Sentia, que deveria "atracar", ou seja, investigar a fundo a sensação do peso no meu movimento. Segundo Rengel (2001, p.75) "A atitude relacionada ao peso é a intenção, a sensação. O peso informa sobre o quê do movimento. Peso traz ao movimento um aspecto mais físico da personalidade." Em relação à personalidade da movimentação, era usual escutar durante as aulas, que eu usava esforço desnecessário e produzia rigidez generalizada em alguns movimentos quando eu experimentava o peso firme. Na tentativa de *compreender* esta rigidez e desassociar-me ao peso firme fui investigar as especificidades do fator peso.

O fator peso "tem duas formas qualitativas básicas de ser experienciado" (RENGEL, 2001, p.75) denominadas de <u>leve</u> ou <u>firme</u>. Fernandes (2001) utiliza <u>forte</u> como sinônimo de <u>firme</u>, neste trabalho estamos empregando os dois termos. O trabalho de movimento com o fator peso vai explorar "todas as nuances de peso possíveis entre as polaridades" do <u>levíssimo</u> ao <u>fortíssimo</u>. (RENGEL, 2001, p.75)

O termo "qualidade do esforço" é utilizado por Rengel (2001, p.110) para designar "uma atitude interior (consciente ou inconsciente) da pessoa que se move em relação aos fatores de movimento". Já para Fernandes (2001) a palavra "expressividade" é mais adequada do que o termo "esforço", que pressupõe diretamente uma ideia de aplicação de força alta desnecessária que limita o amplo alcance das qualidades expressivas do movimento dançado. Fernandes (2001) ainda enfatiza que muitas "técnicas de dança, visíveis em espetáculos contemporâneos, vêm valorizando unicamente movimentos fortes e rápidos, quase agressivos, talvez com influência" [...] "da própria violência cotidiana" (FERNANDES, 2001, p.7). Entendo as colocações das duas autoras, e independente do termo utilizado — expressividade ou esforços — eles se manifestam a partir de uma atitude interna do indivíduo com relação aos quatro fatores (FERNANDES, 2001). A atitude interna ou o modo como cada corpo lida com os "fluxos de organização

gravitacional" (GODARD, 2011, p.17) modificam profundamente a qualidade expressiva do gesto.

Para pensar esta relação entre fluxos gravitacionais e a atitude interna, Rengel (2001) aborda quatro fatos ligados às variações da qualidade expressiva peso: a gravidade, a cinética²⁴, a estática e as resistências externas. Nesta pesquisa, me "atraco" mais especificamente com a força (ou energia) cinética que muitas vezes, na contemporaneidade, vem colada a uma ideia de "mobilidade desenfreada", a um impulso pela velocidade, a movimentos rápidos e ininterruptos, inviabilizando outras conexões somáticas que só podem ser constituídas em outros tempos (LEPECKI, 2017 p.23). A palavra cinética pode ser utilizada tanto como substantivo quanto como adjetivo e sua etimologia vem do grego *kinetikós* que refere-se a movimento. Um corpo que desloca no espaço é associado a alguma velocidade que pode variar do mais lento ao mais rápido, dependendo do peso e das ações sobre ele. Estudar a força cinética me auxiliou a perceber as sensações do peso no meu corpo e a me atentar às questões relativas ao tônus muscular.

A técnica Eutonia trabalha com a desaceleração do movimento rápido para perceber e compreender o tônus na organização dos movimentos. De acordo com Dascal²⁵ (2005, p.23) a "Eutonia é uma pedagogia e uma terapia corporal, propõe processos que estimulam um desenvolvimento pessoal" ou seja, é uma prática que investiga a "observação do corpo, onde há uma duplicidade na observação, a pessoa é simultaneamente, o "observador" e "o observado" da própria experiência. (DASCAL, 2005, p.24).

Esta prática permite o reconhecimento de bloqueios muitas vezes antigos e pouco conscientes, que interferem na fluidez dos movimentos, permite também reconhecer hábitos de movimentos que são estereótipos frequentemente não observados no trabalho cotidiano e que nestas observação do próprio corpo se revelam. (DASCAL, 2005, p.41)

No percurso da minha formação, vivenciei uma disciplina eletiva chamada Prática Corporal para dança: Eutonia. Lembro de colegas reclamarem que as aulas nunca mudavam e eram sempre a mesma coisa: no chão, deitado e lento. No

_

²⁴ Cinética é a força (ou energia) que é necessária para mover o corpo no espaço (Rengel, p.75, 2001).

²⁵ Méstre em Artes Corporais (Unicamp), dançarina, coreógrafa e terapeuta corporal e atualmente Coordenadora e idealizadora do curso de Pós-graduação e Aperfeiçoamento "Dinâmicas Corporais como Expressões Terapêuticas" da Faculdade Senac Ciências da Saúde.

entanto, esta experiência sobre a percepção foi fundamental no meu percurso me dando ferramentas para regular e equilibrar as tensões do meu corpo. Experimentei *cultivar* compreensões tônicas lentamente e usava o chão como uma superfície de repouso. Isso me ajudou a aprender a reparar o movimento dançado e faz todo sentido hoje quando "me pego" com outro entendimento sobre meu processo de compreensão de passos. Silvia Soter diz que "a forma de aprender um movimento não é igual para todo mundo. Tem gente que precisa olhar, ficar fora... olhar, analisar... e compreender!"²⁶

A professora guiava pela oralidade, então, a experiência da Eutonia com a escuta e o reparar é tão importante quanto o ato de fazer e a ação em si. Revisitando algumas anotações em cadernos de aulas, relembro que era preciso "estar muito atento" a cada ação (agora estou fazendo tal ou qual coisa) para não relaxar demais a ponto de dormir. A estratégia que eu tinha era me atentar à respiração ou perceber os apoios no chão. *Parar* e *reparar* as intencionalidades tônicas para *compreender* o movimento no corpo. Fui, então, aprendendo a observar meu corpo e a ter uma atenção diferenciada em todas as minhas práticas corporais, inclusive nos trabalhos intensamente musculares.

3.2 Sobre imitar e copiar: #dalacraia #daGretchen #daKátia #daHebe #daXuxa #daAlice #daegípcia #daElza #dasmulheresfrutas #dapopozuda #daPepita #dafamíliabrasileira

O trabalho com práticas que atentam à força cinética do lento e às intensidades tônicas foi o chão primeiro que enraizou meus processos de formação. Chão sobre o qual pensei, pesei, repousei e "posei" articulações, músculos e tendões.

Este chão do corpo ganhou outras conexões, espaços e resistências ao me aproximar de coletivos de dança *voguing*. No terço final da minha graduação "colei" em treinos de estilos do *voguing* que demandam outras qualidades de movimento diferentes das propostas somáticas. Meu aprendizado somático embasa e estrutura

_

²⁶ Fala transcrita do vídeo O PassoLive 20 - nos passos de Silvia Soter. link - https://www.youtube.com/watch?v=6MoBPbRcFGY Assisti um encontro de uma série de lives com convidados de diversas áreas com Lucas Ciavatta no seu canal do Instituto d'O Passo no Youtube. A fala que gostaria de destacar foi de uma live é com a professora da faculdade de educação da UFRJ,

o modo como eu me "jogo" nos bailes *voguing*. O esforço físico e muscular, a habilidade das mãos e dos quadris exigidas, são bem descritas a seguir:

[...] o *spin* e o *dip*: girar e se jogar no chão, com graça, explosão e vertigem, no ritmo da música; a performance de mãos ou ilusões feitas com as mãos, *hand performance/hands illusions*; o *duck walk*, literalmente caminhar como um pato, com os joelhos flexionados até que os ísquios alcancem os calcanhares, dando pequenos saltinhos – coisa possível por algum tipo de superforça cuir nos quadríceps –; finalmente, o *catwalk*, andar como uma modelo na passarela, ênfase no movimento do quadril, pés em meia ponta e as mãos apontando alternadamente a direção do caminho com os punhos soltos, mostrando anéis imaginários ou reais, ou apenas gesticulando para exaltar sua própria beleza. (MONNERAT; NÓBREGA; REIS; 2021, no prelo)

No processo de ensino-aprendizagem do *voguing*, a *cópia* é uma importante ferramenta para a criação de movimentos e poses dentro das categorias e estilos de competição na cultura *ballroom*. A inspiração do nome desta dança veio da revista americana *Vogue*, bastante conceituada e influente no mundo, sendo publicada desde 1892. Maior referência de mídia impressa de moda feminina no mundo e o único material de entretenimento que podia entrar nos presídios de Nova York. O *voguing* é uma versão de danças urbanas dos guetos e presídios de Nova lorque, criada por pessoas LGBTQI+ negras e latinas. *Copiar* e *imitar* as poses das modelos das revistas foi um modo de compor e criar os movimentos da dança. Provavelmente o *voguing* não existiria como o conhecemos hoje, se não fosse por essa disseminação. A cultura de danças urbanas se dissemina e viraliza pela cópia e imitação, seja através das mídias como clipes, vídeos e revistas ou pela observação dessas danças nas ruas: "(...) fico vendo a pessoa dançando aí pego o passinho dele"²⁷.

A imitação é aqui entendida não como assujeitamento do corpo a regimes de obediência e a modelos, mas no sentido de uma colagem que se atente ao aprendizado de movimento que acontece em observar e acompanhar o outro. O aprendizado motor que acontece nas etapas do desenvolvimento da criança se faz por meio da observação e imitação. Faldenkrais escreve que a educação e a auto-educação são responsáveis pelo desenvolvimento da nossa auto-imagem (FELDENKRAIS, 1977). Quando, sozinho em casa, observo, imito e realizo os arranjos necessários para pegar determinados passos de vídeos e poses de

-

²⁷ Fala do menino Cristian, dançarino de passinho no Documentário A batalha do Passinho de Emílio Domingos de 2013.

revistas, estou realizando um processo de auto-educação. É importante salientar que a auto-educação não é um processo que acontece só quando estou sozinho, pode acontecer também quando dançando em grupo ou em algum contexto didático.

Dentro de uma formação de professores em dança como as licenciaturas, a imitação não é o único recurso de ensino, mas uma ferramenta importante, propulsora de aprendizagens. As possibilidades de aprendizagem por imitação são várias, seja pela observação de imagens de revista, vídeos ou dentro de sala de aula, pelo acompanhamento corpo a corpo com o outro ou com o espelho. Quando aprendo passos por imitação dentro do contexto pedagógico é uma educação coletiva, diante disso é importante uma prática educativa-crítica. Na primeira sessão, quando problematizo o ensino que prega: — olha e se vira! Não quero dizer que imitar um passo seja um problema. A questão ali expressa refere-se ao modo como professoras(es) eventualmente desconsideram o tempo necessário para que cada aprendiz consiga processar as informações somáticas e as dinâmicas do movimento. Segundo, Feldenkrais (1977, p.82) para compreender o movimento "necessitamos tempo, atenção e discriminação; para discriminar, precisamos sentir".

A vivência com a comunidade e cultura *voguing* me trouxe questionamentos sobre gênero, sexualidade e os desafios singulares de corpos e corpas subalternizadas em relação aos seus posicionamentos, escolhas estéticas, e as inquietudes referentes a rótulos normatizadores que a sexualidade humana pode assumir. Poucas disciplinas da graduação me estimularam a observar as experiências somáticas do meu corpo-bixa, algumas, inclusive, ignoravam meus questionamentos e afetações, "estranhando" a estética dos meus trabalhos cênicos. A "coreografia-bixa" nasce para aprender a reparar meus desafios sobre o movimento dançado e questionar as construções e violências sociais que são despejadas e se somam ao corpo. Apesar de diversas práticas de dança promoverem a singularidade, autonomia e diversidade, o fato de estar inserida dentro da dinâmica de controle social, muitas vezes contribui para potencializar estratégias de normatização e de normalização dos corpos (SILVA, 2019).

Na primeira versão de "Coreografia-bixa", a minha motivação era manifestar um corpo-bixa e seus "somas" carregados e inscritos pelas violências cis-heteronormativas cotidianas. Um corpo e suas partes afetadas e afeminadas: quadril que rebola, mão desmunhecada, um tronco "da posuda" e "da peituda". Esta

pesquisa performática foi apresentada pela primeira vez na disciplina Modos e Execução e Práticas da Dança-educação²⁸. No final deste curso foi pedido uma composição coreográfica a partir dos modos: ondulante e vibratório. Com isso, durante o processo de criação me debrucei sobre um trecho de uma carta de Lygia Clark de 1967 para Mário Pedrosa, que estudamos durante todo o percurso das aulas:

Quantos seres sou eu para buscar sempre do outro ser que me habita as realidades das contradições? Quantas alegrias e dores meu corpo se abrindo como uma gigantesca couve-flor ofereceu ao outro ser que está secreto dentro de meu eu? Dentro de minha barriga mora um pássaro, dentro do meu peito, um leão. Este passeia pra lá e pra cá incessantemente. A ave grasna, esperneia e é sacrificada. O ovo continua a envolvê-la, como mortalha, mas já é o começo do outro pássaro que nasce imediatamente após a morte. Nem chega a haver intervalo. É o festim da vida e da morte entrelaçadas (LINS, 1996, s/p).²⁹

Em minha primeira experimentação pego pequenos trechos de Clark e faço uma colagem em um texto-manifesto para ser lido e performado:

Uma BIXA é aquela que treme e balança a raba e tem curvas muito reveladoras (mão, tronco, quadril) que, sujeitos preconceituosos e machistas ao verem falam: **AFEMINADA! AFETADA! VIADO!** Uma coreografia-BIXA que se afeta por essas questões de alegrias e dores que meu corpo se abrindo como uma gigantesca couve-flor ofereceu ao outro ser que está secreto dentro de meu eu que EU SOU EU SOU EU SOU VC VC VC VC VC. Eu sou aquilo que você enoja, aquilo que você tem medo de ser, aquilo que vc tem vergonha, aquilo que vc acha feio, aquilo que te reflete todos os dias. (GONÇALVES, 2017)

"Colar" coreografia com bixa é falar com minhas inscrições do/no corpo-bixa e como resolvi performar e escrever meus desafios poéticos no contexto de ensino aprendizagem em dança. Nomear coreografia-bixa me aproximou de pesquisas que problematizam o termo *queer*. Silva (2019), na sua tese, defende que há uma emergente "necessidade de avançar e expandir essas "traduções livres" feitas durante décadas" ao termo *queer* como "anormal", "bizarro", "estranho", que não é facilmente identificável para a nossa realidade brasileira. Silva (2019) enfatiza que a expressão *queer* é utilizada, em países de língua inglesa, como insulto ou ofensa

-

²⁸ Ementa da disciplina: "Utilização prática no processo de dança-educação através das qualidades e possibilidades de execução dos movimentos para dança, enfocando os movimentos conduzido, percutido, balanceado, lançado e pendular." Podendo ser encontrado no site: https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/76F425CF-92A4-F79C-2205-49D4558C1F85.ht

²⁹ Lygia Clark, carta a Mário Pedrosa, 1967; in Sonia Lins, Artes, 1996.

para qualquer pessoa que não seja heterossexual. Pela dificuldade de encontrar traduções para o português, de acordo com o autor, é preciso de uma identificação "sociopolítica" para adequação de novas expressões para o adjetivo que "não fere o ouvido de ninguém, ao contrário, soa suave (cuier), quase um afago, nunca uma ofensa" (SILVA, 2019 p.58 apud PELÚCIO, 2014, p. 4). Com isso, hoje se reivindicam outras realidades e empoderamentos como "transviado, viado, sapatão, traveco, bicha, boiola" para fazer com que o "discurso tenha algum nível de inteligibilidade local" (SILVA, 2019, p. 58 apud BENTO, 2017, p.131) e corporal.

Quando comecei a frequentar a cena ballroom uma coisa que fui percebendo é "um contexto efetivo de empoderamento" (Monnerat, Nóbrega e Reis, 2021, no prelo) que problematiza os estereótipos gestuais, de raça, de classe, de sexualidade e de gênero. O deboche de estereótipos performando outros gêneros e feminilidades nas categorias de competição e de composição coreográfica, segundo as/os autores Monnerat, Nóbrega e Reis (2021, no prelo), é "uma produção em comunidade de formas de sobrevivência simbólica" fora de um "regime normativo de identidades estáveis" (Idem, 2021, no prelo). Uso Rogéria Feminino, como expressão artística para entrar nas batalhas e debochar no cotidiano meu gênero cis-masculino para imitar e me redefinir a uma energia feminina ou cunt. No voguing temos duas subcategorias para a performance de vogue femme: soft and cunt e dramatics. A categoria que eu sempre danço é a soft and cunt: além de ser para pessoas que se encaixam numa qualidade de movimentação suave, é um tributo a corpas travestis. A figura feminina³⁰ Rogéria Feminino, surgiu como uma necessidade performática na categoria Vogue Femme que incorpora estereótipos femininos e convoca milhares de corpAs, subjetividades, transexualidades e transgêneridades abjetadas e subalternizadas socialmente.

A imitação na minha pesquisa aos poucos foi ganhando outros pesos (literalmente) para preparar a minha energia (consciência do corpo, do peso, da intenção e sensação tônica, muscular e etc) para as vivências na cultura *Voguing* e para minha formação contínua como educador do movimento. O meu treino como também nomeio como coreografia-bixa nas minhas redes sociais e conversas é quando separo um espaço-tempo para me dedicar ao meu processo de

-

³⁰ Ou Female Figure, é uma categoria de performance de gênero que inclui pessoas que se identifiquem com a figura feminina dançando no estilo de dança vogue femme.

conhecimento, auto-educação. E treinamento³¹ aqui é entendido segundo Mendes (2013) não como algo mecânico para corpos atingirem um forma estética (ou estática) padronizada e normalizadora, mas no sentido de um treinamento próprio da dança que na imitação nos "informa sobre o mundo, sobre o outro, sobre si mesmo" (MENDES, 2013, p.108). A imitação é um processo de conhecimento seja para aprender um movimento, conhecer uma pessoa ou qualquer outra coisa. Mendes (2013) afirma que quanto mais se imita, "portanto, mais se é capaz de conhecer" (MENDES,2013, p.65). A cópia opera outras possibilidades de compreender a diferença, a singularidade de corpos, gêneros e sexualidades como quando uma bixa está dançando o estilo de dança vogue femme criado por travestis. O que venho propondo nos meus treinos e se jogando com outros coletivos para treinar é me desafiar a compreender o meu corpo. Desafiar ideias fixas sobre feminino e masculino que não estão localizadas no corpo de uma mulher ou um homem. Quando eu era na escola e ainda sou ofendida na rua como "viadinho" ou "mulherzinha" por usar um short curto ou uma leguing, ter unhas alongadas e pintosas indo para um treino de voque femme eu penso na Rogéria Feminino e em todas as corpas que construiram e ainda batem de frente na rua ou na pista para construir-desconstruir-construir as ideias fixas de um corpo que dança, e de um corpo normativo. As travestis elas não só imitam uma feminilidade para uma performance mas são corpas que estão o tempo todo batendo de frente criando e abrindo "territórios de sobrevivência comunitária e de subversão da normatividade através da dança - apropriando-se e revirando estereótipos do avesso." (Monnerat, Nóbrega e Reis, 2021, no prelo).

No segundo período de 2017, quando meus treinos já estavam criando forças e entendia o que buscava com essas inquietações do/no meu corpo, fiz a

_

Coloco aqui uma nota de rodapé que a própria autora usa para falar do treinamento como "conjunto de conhecimentos que são específicos do fazer da dança, de forma abrangente, mais do que a um estilo ou vocabulário específico de movimentos. São eles: a) conhecimento do corpo e suas habilidades, potencialidades e limites (consciência das partes, do todo, do peso, da flexibilidade e força musculares etc.); b) conhecimento dos elementos do movimento (espaço, tempo, intensidade); c) sensibilização do olhar para categorias estéticas do movimento como expressividade, equilíbrio, harmonia etc.; d) capacidade de transformação e criação de movimentos. Esses conhecimentos devem estar presentes em todas as técnicas; é a partir deles que as técnicas se diferenciam, e não antes deles. É na forma de abordá-los e trabalhá-los que elas se distinguem. Mesmo outras técnicas corporais que não as tradicionalmente conceituadas como de dança, para serem utilizadas por dançarinos, precisam ser abordadas de forma a construir esse conjunto de conhecimentos." (MENDES, 2013, p.109 apud MENDES, 2010, p.94-95).

disciplina Corporeidade e Filosofia A³² que tinha uma ampla discussão bibliográfica sobre escrituras, arquivos, performances, gestos, mídias e etc. Dentro das aulas se estudava métodos de escrita para construirmos textualidades a serem performadas e uma fase de buscar fontes do objeto de pesquisa. Fui acumulando coisas que vinha escrevendo sobre coreografia-bixa e, com isso, construí um texto-manifesto:

da lacradora, da baphonica, da viado, da pervertida, da funkeira, da maravilhosa, da posuda, da caruda, da closuda, da malokeira, da peituda, da tombadeira, da elétrica, da tremedeira, da pomba gira, da puta, da trava, da mulher, da drag, da atrack, da feminada, da caminhada, da navalhada, da pau, da pedra, da faca, da xota, da cu, da crew, da lacraia, da Gretchen, da Hebe, da Xuxa, da Alice, da egípcia, da Elza, das mulheres frutas, da popozuda, da pepita, da festa, da família brasileira, da baladeira. (GONÇALVES, 2017)

A busca do que seriam estas fontes e de como acessá-las para o meu trabalho, foi uma questão. Estudando manifestos e escritas de movimentos artísticos, coloquei o artigo definido feminino "da" antes das figuras, memes e palavras muito repercutidas na comunidade LGBTQIA+ e remeter às minhas referências ou afetações bixas. No meu manifesto eu brinco e debocho de expressões e estereótipos para pegar-colar-copiar-referenciar-misturar desejos, intenções, expressividades ou esforços (pré-movimento ou atitude interna), distensão (alongamento) para ampliar e incluir, contextos e conteúdos em planos de composição em dança. Este manifesto no início que juntei numa escrita ele ficava num papel cartão enorme na parede da minha casa para me fazer lembrar as afetações que aumentam e inspiram uma "afeminada". Então, a afetação não está mais na mão, no quadril e no tronco, mas no corpo inteiro. Num dado momento que performei este manifesto em aula saio da kinesfera individual para o "espaço global" incluindo músicas, textos, palavras, gestos, coreografias como "descendo na boquinha da garrafa", reboladas e gestos de corpos e corpAs como Gretchen, Vera Verão, Lacraia, para citar algumas das minhas referências bixas.

Este trabalho de conclusão de curso dança na escrita e nos treinos um turbilhão de coreografias-bixa para deslocar a noção de coreografia e frase de movimento como desencarnada de um corpo próprio, ou seja, é sempre uma operação com-outras intensidades que é preciso deixar vibrar. Dançar é sempre

_

³² Ementa da disciplina: "Estudo do corpo como objeto filosófico". Podendo ser encontrado no site: https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/9E613D99-92A4-F79D-7726-E99A89A7B 6AF.html

uma negociação **COM** histórias, estéticas, afetos, políticas, economias, gêneros e entre outras coisas-seres-objetos-chão para além de uma execução de movimentos no espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões críticas sobre a formação como arte educador em dança, apontei nesse TCC, alguns desafios técnicos e poéticos no percurso do meu corpo-bixa em seus processos de ensino-aprendizagem. Durante este caminho foi possível atentar para questões éticas, políticas e pedagógicas implicadas em considerar as diferenças entre corpos e corpas. Vislumbrei, portanto, direções para que a diferença possa aparecer em todos os contextos de sala de aula, reparando estruturas hegemônicas no processo de ensino-aprendizagem.

Meu corpo-bixa, pobre e marginalizado é inscrito pelas violências cotidianas do "cistema" moderno-colonial heteronormativo que atrofia corpos dissidentes. Estas violências enrijecem e podem nos derrubar, literalmente. Se não tivermos consciência de como levantar do chão podemos afundar até desaparecer. A sensação de desaparecimento, em algumas aulas de técnica no início da minha graduação, foi muito intensa e dolorosa. Por isso, tornou-se necessário interromper a periodização regular do curso para sentir as potências do meu corpo com outras práticas. O encontro com as metodologias somáticas fora da universidade possibilitaram uma desaceleração na velocidade da formação curricular que atropelava minha capacidade de assimilação e aprendizagem dos movimentos dançados. Por outro lado, o *voguing* foi o lugar que me fez acreditar na dança, que possibilitou a performatização das experiências cotidianas da minha vida e que me reintegrou ao curso de licenciatura. Para compreender a rapidez e a explosão do *voguing* foi preciso me empoderar, ir no fundo do meu tônus e escavar o que estava me atrofiando.

Com o trabalho do peso, minha percepção se expandia e o movimento era reparado, ou seja, minha sensibilidade proprioceptiva ficava mais acordada. A atitude relacionada ao peso, afeta o corpo e é pesando que o movimento carrega um aspecto mais físico da personalidade. Esta proposição teórica e outras com as quais converso no meu trabalho me faz pensar o peso para além de um fator do movimento dançado. O peso é o que nos ancora no mundo e a minha experiência no mundo é aterrada por muitas tensões que se abstraem da relação entre o leve e o forte como qualidade que o movimento dançado pode expressar. Como num *dip*, um mergulho em queda no chão, para cair e levantar é preciso conhecer a técnica e

as possibilidades do corpo; é preciso treinar e variar as intensidades energéticas (do leve ao fortíssimo) e suspender o automatismo da ação, para compreender.

Referências

DASCAL, Miriam. Eutonia. **O saber do corpo**. 2005. 78 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284857>. Acesso em: 02/12/2020

EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. **Jogo das perguntas: o modo operativo "AND" e o viver juntos sem ideias**. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 25, n.2, p. 221-246, Aug. 2013. Disponível em https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200002 Acesso em 04 Oct. 2020.

FERNANDES, Ciane. **Esculturas líquidas: a pré-expressividade e a forma fluida na dança educativa (pós) moderna.** Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 53, p. 7-29, abr. 2001. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100002 & lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 abr. 2021.

_____. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 1, p. 9-38, set. 2014. ISSN 2237-2660. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/47585>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GODARD, Hubert. **Gesto e percepção**. SOTER, Silvia e PEREIRA, Roberto. Lições de Dança 3. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p.11-35.

GONÇALVES, Lopes, Rogério. Cadernos de Estudos. Técnica da Dança F. 2015.

_____. **Texto-Manifesto 1.** Modos e Execução e Práticas da Dança-educação. 2017.

. **Texto-Manifesto 2.** Corporeidade e Filosofia A. 2017.

HEWITT, Andrew. Choreography is a way of thinking about the relationship of aesthetics to politics. Entrevistado por: Goran Sergej Pristaš. In: Frakcija / Performing Arts Journal. Edição 42;2007.

LARANGEIRA, Lidia Costa. Coreografias e contracoreografias de levante: engajando dança, grafias e feminilidade / Lidia Costa Larangeira. — 2019. 170 f.

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

LEPECKI; André **Exaurir a dança: performance e a política do movimento**. Tradução Pablo Assumpção Barros Costa. - [1.ed.]. - São Paulo: Annablume, 2017.

"Des	sfazendo a fantasia do sujeito (dançante): 'still acts' em The Las
Performance	e de Jérôme Bel". In: SOTER, Silvia e PEREIRA, Roberto (org.)
Lições de Dar	nça 5. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.
	reopolice and Choreopolitics: or, the task of the dancer. in: TDR eview, Volume 57, Number 4, Winter 2013 (T220), p. 13-27 (Article)
	orpo colonizado. In: Gesto – Revista do Centro Coreográfico do Rio, n
2. Rio de Jane	eiro: RioArte, julho de 2003.

MONNERAT, Luciana; NÓBREGA, Carolina, REIS, Bruno. O poder de girar, cair sem se machucar, produzir ilusões, andar como um pato ou como uma modelo: A cena ballroom e o voguing como estratégia coreográfica de empoderamento. Dossiê Enviadescer a decolonialidade. 2021. No prelo.

MENDES, Ana Carolina de S. S. D. **Autonomia e conexões em dança: um diálogo com a tecnologia e o jogo.** Brasília, 2013. Tese (Doutorado em Arte) – Universidade de Brasília.

Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em dança da UFRJ (PPP). Rio de Janeiro: UFRJ 2010.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. 2001. 138 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284892. Acesso em: 08/04/2021

ROCHA, Thereza. **Entre a arte e a técnica: dançar é esquecer**. In: WOSNIAK, Cristiane, MEYER, Sandra, NORA, Sigrid (Orgs.). (2009). **Seminários de dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica?** Joinville: Letradágua. p. 1 - 168

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. **Aula: o ato pedagógico em si**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9

SILVA, Leonardo dos Santos. **GÊNERO E SEXUALIDADES NAS LICENCIATURAS EM DANÇA DA UFBA: POR E PARA UMA PEDAGOGIA QUEER.** / Leonardo dos Santos Silva. -- Salvador, 2019. 103 f.