



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

NEILA CRISTINA BALDI

**POR UM BALÉ SOMÁTICO:
CARTAS SOBRE O APRENDERENSINAR BALÉ CLÁSSICO POR MEIO DAS
ABORDAGENS DE BÉZIERS E LABAN/BARTENIEFF E DO CONSTRUTIVISMO
PÓS-PIAGETIANO**

Salvador
2017

NEILA CRISTINA BALDI

**POR UM BALÉ SOMÁTICO:
CARTAS SOBRE O APRENDERENSINAR BALÉ CLÁSSICO POR MEIO DAS
ABORDAGENS DE BÉZIERS E LABAN/BARTENIEFF E DO CONSTRUTIVISMO
PÓS-PIAGETIANO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Ciane Fernandes

SALVADOR
2017

Baldi, Neila Cristina.

Por um balé somático: Cartas sobre o aprenderensinar balé clássico por meio das abordagens de Béziers e Laban/Bartenieff e do Construtivismo Pós-Piagetiano / Neila Cristina Baldi. Salvador, 2017.

340 f. il

Orientadora: Profª. Drª. Ciane Fernandes.

Tese (Doutorado) – Doutorado em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2017.

1. Balé Clássico. 2. Educação Somática. 3. Construtivismo Pós-Piagetiano. 4. Pedagogia da Dança. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 793.3

TERMO DE APROVAÇÃO


Neila Cristina Baldi


"POR UM BALÉ SOMÁTICO: CARTAS SOBRE O APRENDERENSINAR BALÉ
CLASSICO POR MEIO DAS ABORDAGENS DE BÉZIERE E
LABAN BARTILMITE E DO CONSTRUTIVISMO PÓS-PIAGLIANO"


Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes
Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:


Aprovada em 27 de março de 2017.


Prof. Dr. CIANE FERNANDES (Orientadora)


Prof. Dr. ANA MARIA RODRIGUEZ COSTAS (UNICAMP)


Prof. Dr. LUCIANA PALUDO (UFRGS)


Prof. Dr. GIL SAMARA MOURA (PPGAC UFBA)


Prof. Dr. ALBA PEDREIRA VIEIRA (UFV)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que um dia me colocaram no universo da dança.

À Bahia, por me acolher, pelas dores e amores nos três anos em que passei por lá. A Oxum e Iemanjá, que me acolheram nas terras baianas e me devolveram para as terras gaúchas.

Às minhas alunas e alunos de Técnica do Corpo II, pois sem elas e eles esta pesquisa não seria possível.

À Ana Terra, que me apresentou à Educação Somática e é, para mim, um exemplo profissional. Obrigada por tudo que aprendi tanto na Graduação em Dança quanto durante a qualificação de Doutorado. Obrigada por compor minha banca. A todas as professoras e professores do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi e às minhas colegas de graduação.

À Ciane Fernandes, pela partilha no Laboratório de Performance, por fazer parte desta pesquisa antes mesmo de ser minha orientadora. Minha eterna gratidão e admiração! Obrigada também pela orientação sempre pontual nas colocações. Estendo esta gratidão aos/às colegas do Laboratório de Performance!

À Flávia Valle, que um dia me passou um bilhete, durante o Congresso da Associação de Arte Educadores do Brasil, em Porto de Galinhas, em que dizia: Tens de conhecer o trabalho da Lu Paludo.

À Lu Paludo, pela lindeza de pessoa que é, pela generosidade na partilha, pela amorosidade nas colocações, pela carta de retorno...

À Gilsamara Moura, pelas contribuições na qualificação. E à Alba Vieira, por estar na banca, por contribuir com minha formação, durante nossos encontros no Laboratório de Performance.

À Priscilla Torres, por me mostrar outro ensino de balé clássico. E a todas as minhas professoras do Instituto de Educação General Flores da Cunha, que me fizeram ter outro olhar para a educação.

Ao meu irmão mais velho, pelo exemplo e pelas inúmeras cartas que me emprestou para ler nos últimos anos.

A Antrifo Neto, pela leitura atenciosa e pelas contribuições na qualificação do Mestrado. À Eloisa Domenici, pela orientação inicial e a Betti Gleber, pela orientação no Mestrado.

A todos e todas que, durante o Mestrado, responderam às minhas cartas: Ana Carolina, Daniela, Filipe, Cláudio Antônio e Ana Clara. Aos/às demais colegas de Mestrado e Doutorado por acompanharem esta trajetória. Aos/às professores/as e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo auxílio financeiro, no início desta pesquisa no Mestrado e pelo financiamento, posteriormente, no Doutorado. E à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por favorecer a pesquisa. Aos meus e minhas colegas da universidade, bem como a todos e todas alunos e alunas que conviveram comigo neste período, acompanharam a trajetória e aguentaram minhas angústias. Um agradecimento especial à Jussara Midlej, pela amorosidade e confiança, e ao Grupo de Pesquisas em Territorialidades da Infância e Formação Docente (Gestar), pelas contribuições significativas no que tange à pesquisa autobiográfica.

À Kathya Godoy, pelos ensinamentos no tempo que andei pelos corredores da Universidade Estadual Paulista (UNESP). À Soraia Maria Silva, também por suas contribuições quando era aluna especial da Universidade de Brasília (UnB). Sim, e por que não, à UnB, que me recusou sistematicamente, me trazendo para a Bahia.

Aos meus amigos e amigas espalhados por todo este país, nos lugares onde morei, por me incentivarem sempre, por acompanharem a minha trajetória.

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, por entenderem que os sonhos às vezes nos levam para longe, longe demais das capitais, e fazem com que perdemos momentos preciosos de convívio.

A todas as minhas professoras de balé clássico e às demais professoras de dança. Sem vocês, eu não teria material para pesquisa.

E aos que me chamaram de louca toda a vez em que eu mudava a direção para me aproximar mais ainda da dança. Sim, que a minha loucura seja perdoada, pois como diz a canção, metade de mim é amor; e a outra metade também.

ela é bailarina
tem o passo leve
passa breve e segue indo
dançando pela rua feito um pássaro que canta
(RAMIL, 2015)

BALDI, Neila Cristina. Por um balé somático: cartas sobre o aprenderensinar balé clássico por meio das abordagens de Béziers e Laban/Bartenieff, e do Construtivismo Pós-Piagetiano. 2017. 334 f. Tese (Doutorado) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa estuda como as abordagens somáticas, a partir de teorias de Rudolf Laban e Marie-Madeleine Béziers, auxiliam no aprenderensinar balé clássico. Para isso, propõe, tendo como eixos epistemológicos a Educação Somática e o Construtivismo Pós-Piagetiano, uma abordagem metodológica espiralada para aprenderensinar balé clássico. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma metodologia mista, tendo com base a pesquisa somático-performativa e a pesquisa autobiográfica. Neste sentido, o trabalho traz depoimentos dos alunos(as) inscritos(as) no componente curricular Técnica de Corpo II – Introdução à Dança Clássica, nos primeiros semestres de 2014 e 2015, respectivamente, do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia(UESB). A tese foi escrita em formato de cartas, inspirada nas Cartas de Noverre, que propunha uma reforma ao balé clássico, bem como por usar a autobiografia como um dos eixos metodológicos da pesquisa. Desta forma, a tese é composta por narrativas das alunas e alunos que vivenciaram o componente curricular, nos semestres citados. A pesquisa revela que a abordagem metodológica proposta para aprenderensinar balé clássico pode facilitar o processo de aprendizagem, bem como torná-lo mais significativo, e favorecer a autonomia do sujeito frente à construção do seu conhecimento em dança no/pelo corpo. O trabalho conclui ainda que a abordagem possibilita outras concepções de corpo e balé clássico, bem como reverberações para o futuro fazer docente dos(as) licenciandos(as) em Dança. A tese propõe novos desdobramentos do trabalho, como a pesquisa desta abordagem para classes de não iniciantes de balé clássico e sobre o uso desta abordagem em outras classes de dança que não o balé clássico.

Palavras-chave: balé clássico; educação somática; construtivismo pós-piagetiano; pedagogia da dança.

BALDI, Neila Cristina. For a somatic ballet: letters about learning teaching classical ballet through Béziers' and Laban/Bartenieff's approaches and the post-Piagetian constructivism. 2017. 334 p. Thesis (Doctoral) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This research studies how the somatic approaching, from Rudolf Laban's and Marie-Madaleine Béziers' theories, contributes to the learning teaching process of classical ballet. For this purpose, it proposes, using the Somatic Education and post-Piagetian Constructivism as epistemological basis, a methodological approaching in spiral to the learning teaching of classical ballet. This research was developed from a mixed methodology, based in somatic-performative research and self-biographical research. In this sense, this paper presents student's testimonials of the curricular component Technique of Body II: Introduction to Classical Dance, in the first semesters of 2014 and 2015, respectively, of the undergraduate degree in Dance of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). The thesis has been written in the format of letters, inspired by Noverre's Letters, who also proposed a classical ballet reform, as well as because we used the self-biographical model as one of the methodological basis of research. Therefore, the thesis is composed of narratives by the students who lived the curricular component in the aforementioned semesters. The research shows that methodological approaching proposed to the learning teaching of classical ballet can facilitate learning, as well as making it meaningful and promoting the autonomy of the subjects facing their knowledge construction in dance in/by body. The work also concludes that the approach may evidence other conceptions of body and classical ballet, as well as it highlights reverberations for the future pedagogical work of the graduates in Dance. The thesis proposes new developments of the work, such as the investigation of this approach in classical ballet classes for non-beginners and the use of this approach in different dance classes.

Keywords: classical ballet; somatic education; post-Piagetian constructivism, pedagogy of dance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Laboratório de Performance - 25
- Figura 2** – Laboratório de Performance – 29
- Figura 3** – Laboratório de Performance - 29
- Figura 4** - Laboratório de Performance -48
- Figura 5** – Diário de bordo – 103
- Figura 6** – Diário de bordo – 135
- Figura 7** - Aula de balé – 164
- Figura 8** - Unidades de Coordenação – 182
- Figura 9** - Diário de bordo – 223
- Figura 10** - Diário de bordo – 235
- Figura 11** - Diário de Bordo – 267
- Figura 12** - Diário de bordo – 270
- Figura 13** - Diário de bordo – 270
- Figura 14** - Laboratório de Performance – 276
- Figura 15** - Laboratório de Performance – 277
- Figura 16** – Espiral do/no movimento/conhecimento - 295
- Figura 17** - Laboratório de Performance – 296
- Figura 18** – Performance Submersos - 297
- Figura 19 e 20** - Performance Tudo é casa - 302

LISTA DE SIGLAS

Body Mind Centering® (BMC)

Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (Gestar)

International Somatic Movement Education & Therapy (ISMETA)

Laban Movement Analysis (LMA)

Núcleo Estudos e Pesquisas sobre (Es)(ins)critas do/no Corpo (Corpografias)

Regroupement pour l'éducation somatique (RES)

Universidade de Brasília (UnB)

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

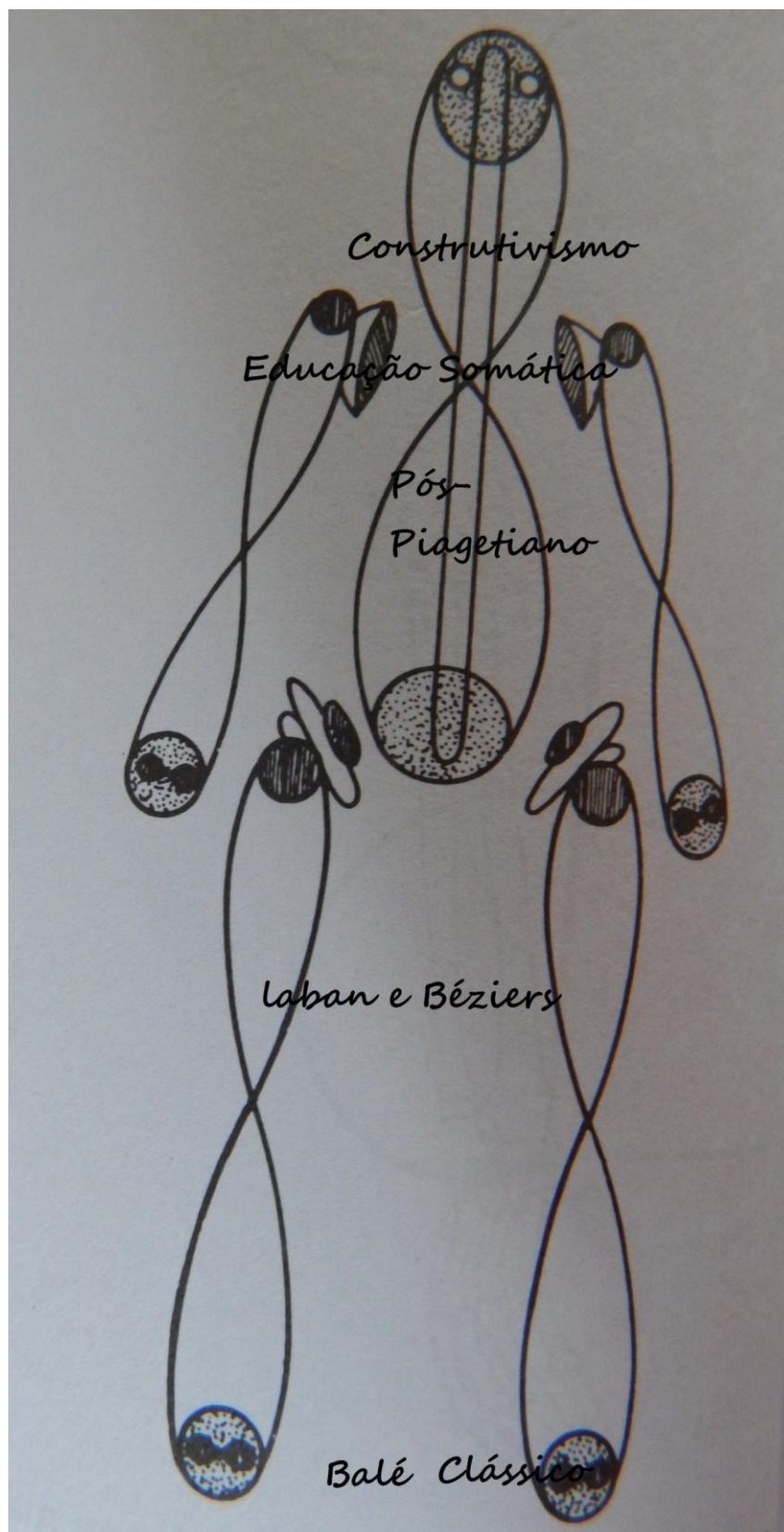
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)



Trabalho sobre reprodução de imagem do livro *Coordenação Motora* (BÉZIERS; PIRET, 1992, p. 22)

SUMÁRIO

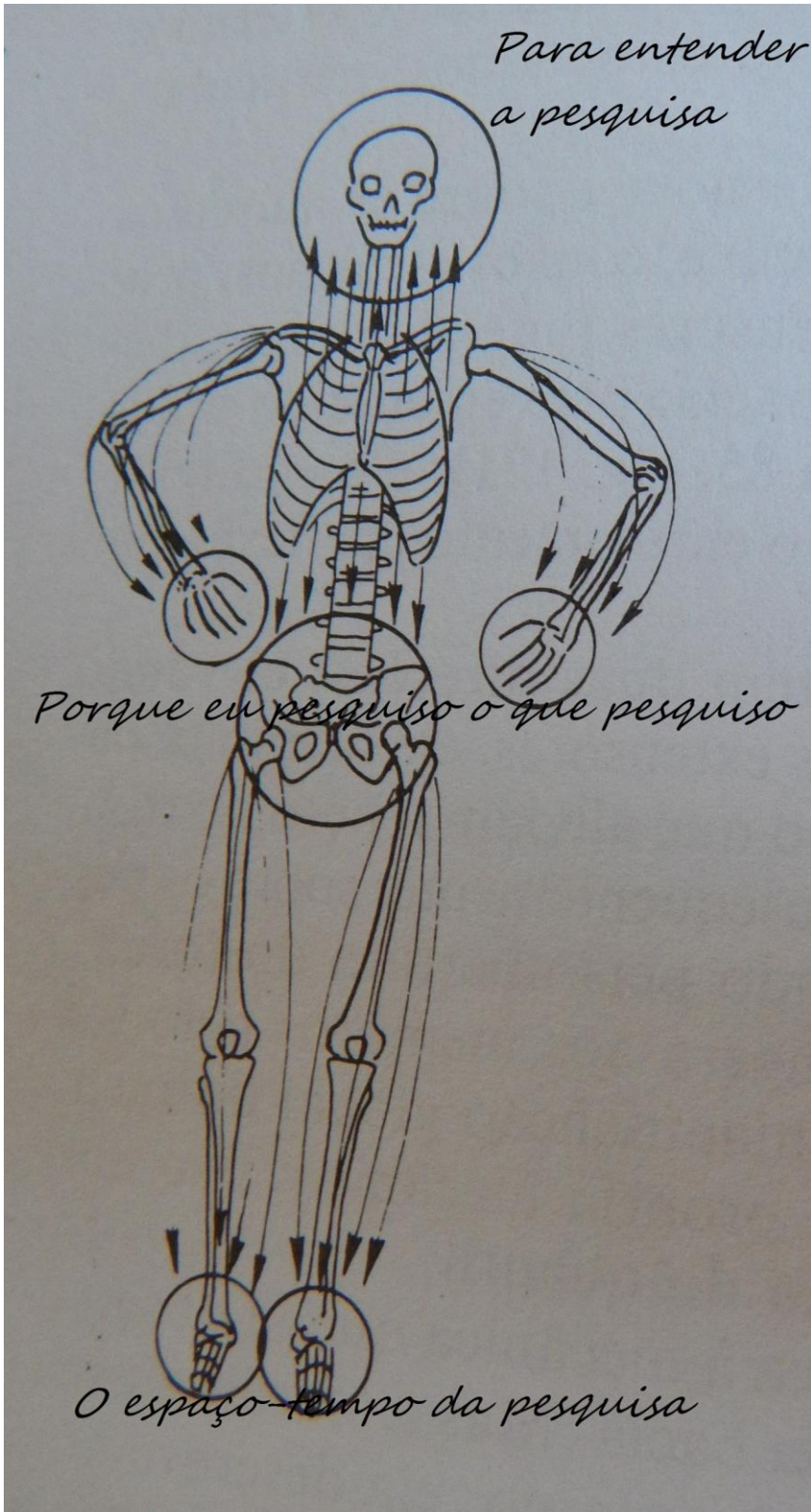
1 CARTAS DO TODO ÀS PARTES.....	17
1.1 <i>ENTRÉE</i> - PORQUE EU PESQUISEI O QUE PESQUISEI.....	18
Carta I.....	18
1.2 <i>PRÉPARATION</i> – PARA ENTENDER A PESQUISA.....	20
Carta II.....	20
Carta III.....	24
Carta IV.....	31
Carta V.....	34
1.3 <i>BARRE A TERRE</i> – O ESPAÇO-TEMPO DA PESQUISA.....	39
Carta VI.....	39
Carta VII.....	42
2 CARTAS AOS/SOBRE OS PÉS.....	46
2.1. <i>JETÉ EN AVANT</i> – DAS DISCUSSÕES DO CAPÍTULO	47
Carta VIII.....	47
Carta IX.....	50
2.2 <i>DESSOUS</i> : PEDAGOGIA TRADICIONAL.....	52
Carta X.....	52
Carta XI.....	56
Carta XII.....	61
2.3 <i>EN ARRIÈRE</i> : O SURGIMENTO DO PROFESSOR DE BALÉ.....	67
Carta XIII.....	67
Carta XIV.....	71
2.3.1 <i>Conversa entre as cartas – Hierarquia, harmonia e geometrização.....</i>	74
2.4 <i>SOBRESSAUT</i> : FORMAÇÃO DOCENTE.....	79

Carta XV	79
2.4.1 <i>Conversa sobre o desequilíbrio</i>	83
2.5 <i>RÉPÉTITION: SOBRE A REPETIÇÃO</i>	86
Carta XVI	86
Carta XVII	89
Carta XVIII	93
2.5.1 <i>Conversa sobre a repetição</i>	96
Carta XIX	99
2.6 <i>Jeté en arrière: Conversa sobre o início</i>	108
3 CARTAS DA À CINTURA ESCAPULAR	111
3.1 <i>DETOURNÉ – APRESENTANDO O CAPÍTULO</i>	112
Carta XX	112
Carta XXI	114
3.2 <i>EN PROMENADE – DA ORIGEM AOS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA</i>	116
Carta XXII	116
Carta XXIII	118
Carta XXIV	120
3.3 <i>DEVELOPPÉ – CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA</i>	124
Carta XXV	124
Carta XXVI	127
Carta XXVII	133
3.4 <i>PAS DE DEUX - O ENCONTRO DA DANÇA COM A EDUCAÇÃO SOMÁTICA</i>	138
Carta XXVIII	138
Carta XXIX	142
Carta XXX	147
Carta XXXI	150

3.6 <i>FONDUE</i> – PEDAGOGIA SOMÁTICA.....	154
Carta XXXII.....	154
4 CARTAS COM/PARA O ÍSQUIO-CALCÂNEO.....	160
4.1 <i>PAS COURU</i> – UM POUCO DO QUE VAMOS CONVERSAR.....	161
Carta XXXIII.....	161
Carta XXXIV.....	165
4.2 <i>CHAINÉS</i> – LABAN E BÉZIERS.....	170
Carta XXXV.....	170
4.3. <i>EN TIRE-BOUCHON</i> – Apropriações da Coordenação Motora.....	172
Carta XXXVI.....	172
Carta XXXVII.....	177
Carta XXXVIII.....	180
Carta XXXIX.....	184
4.4 <i>ROND DE JAMBE OUVERT</i> – LABAN EM MOVIMENTO.....	191
Carta XL.....	191
Carta XLI.....	194
4.5 <i>GRAND BATTEMENT EN CLOCHE</i> - APROPRIAÇÕES DE LABAN.....	197
Carta XLII.....	197
Carta XLIII.....	200
4.5 <i>EN CROIX</i> – CONVERSA SOBRE AS CONEXÕES.....	205
5 CARTAS PELO/AO CÓCCIX-OCCIPITAL.....	208
5.1 <i>ÉPAULEMENT</i> – JEAN PIAGET NESTA PESQUISA.....	209
Carta XLIV.....	209
Carta XLV.....	211
Carta XLVI.....	212
5.2 <i>BALLONNÉ SUR LA POINTE</i> – CONCEITUAÇÕES.....	216
Carta XLVII.....	216

5.2.1 Conversa entre as cartas: teoria em movimento.....	220
Carta XLVIII.....	222
5.3 <i>DÉBOÎTÉ E EMBOÎTÉ</i> – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	225
Carta XLIX.....	225
5.4 <i>FOUETTÉ ROND DE JAMBE EN TOURNANT</i> – CONSTRUTIVISMO PÓS-PIEGATIANO NAS MINHAS AULAS.....	231
Carta L.....	231
5.5 <i>PAS DE DEUX</i> : CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO SOMÁTICA.....	237
Carta LI.....	237
Carta LII.....	240
5.6 <i>RÉVÉRENCE</i> – FINALIZANDO O CAPÍTULO.....	242
Carta LIII.....	242
6 CARTAS À/EM ESPIRAL.....	245
6.1 <i>PAS DE QUATRE</i> : COMO TUDO ISSO SE ORGANIZA?.....	246
Carta LIV.....	246
Carta LV.....	247
Carta LVI.....	249
Carta LVII.....	256
6.2 <i>PAS DE VALSE</i> : APRENDENDO/ENSINANDO BALÉ CLÁSSICO.....	260
Carta LVIII.....	260
Carta LIX.....	265
Carta LX.....	269
6.3: <i>TEMPS LIÉ</i> : OUTROS SABERES.....	273
6.3.1 Conversa sobre as metodologias.....	273
Carta LXI.....	278
Carta LXII.....	283
6.4 <i>PORT DE BRAS</i> : PARA O INÍCIO DAS CONCLUSÕES.....	289

Carta LXIII.....	289
7 CARTAS DAS PARTES AO TODO.....	290
7.1 PORT DE BRAS: DO QUE FICOU E DO QUE VIRÁ.....	291
Carta LXIV.....	291
Carta LXV.....	296
7.2 RÉVÉRENCE: DA PESQUISA ENREDADA.....	300
Carta LXVI... ..	300
7.3 FERMÉ: PARA FECHAR.....	305
Carta LXVII.....	305
CARTAS LIDAS, RELIDAS, OUVIDAS, VISTAS, REVISTAS.....	310
CARTAS ADICIONAIS	329
APÊNDICE A	329
APÊNDICE B.....	332
APÊNDICE C.....	333
ANEXO A.....	334
CARTAS REVERSAS	337



Trabalho sobre reprodução de imagem do livro *Coordenação Motora* (BÉZIERES; PIRET, 1992, p. 138)

1 CARTA DO TODO ÀS PARTES

Será preciso coragem para fazer o que vou fazer: dizer. E me arriscar à enorme surpresa que sentirei com a pobreza da coisa dita. Mal a direi, e terei que acrescentar: não é isso, não é isso! Mas é preciso também não ter medo do ridículo: é que há também o dilaceramento do pudor. (LISPECTOR, 1974, p. 18)

1.1 ENTRÉE¹ - PORQUE EU PESQUISEI O QUE PESQUISEI

CARTA I

Ouvir e contar histórias talvez sejam o meu grande fascínio... Minha lembrança mais remota da infância sou eu contando histórias dançando, sendo a borboletinha do espetáculo de final de ano do Ballet Reis, em Porto Alegre, em 1979. Com algumas interrupções, eu danço desde os três anos de idade.

Mas eu não apenas contava histórias. Lembro-me de ouvi-las: havia, na minha infância, uma coleção de compactos de vinil com clássicos infantis, como *Chapeuzinho Vermelho*, entre outros, narradas por Sílvio Santos². Eu as ouvia.

Lembro-me, também, de ouvir músicas e imaginar as histórias dessas canções... E, depois de me alfabetizar, de ler histórias. Eu devorava livros e, durante uma fase da vida, meu desempenho na escola significava como prêmio um livro.

Outra lembrança da minha infância é a de inventar histórias para as minhas bonecas e minha mãe dizer que quando eu crescesse, ia ser Janete Clair³. Confesso que, por vezes, eram histórias mirabolantes e minha irmã acabava por embarcar nelas. Sim, sempre gostei de ouvir, ler, ver histórias e contá-las...

¹ Entrada em francês. Como é o início da tese, faz sentido se referir a este termo do balé clássico, que significa um número no início do espetáculo. Ao final desta tese, os termos de balé clássico citados estão no Apêndice A.

² Pseudônimo de Senor Abravanel. Apresentador de TV, atualmente dono do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

³ Nome artístico de Jenete Stocco Emmer Dias Gomes, autora de novelas do rádio e da televisão. Fez grande sucesso com novelas nos anos 1970, no horário nobre da TV Globo, com obras como *Irmãos Coragem*, *Selva de Pedra* e *Pecado Capital*. Faleceu em 1983.

Quando criança, além de brincar de bonecas, minha brincadeira preferida era fazer de conta que era professora. Imitava minhas professoras da escola. Mas eu queria era ser professora de balé⁴... E por querer ser professora que, um dia, fui fazer, no então segundo grau⁵, o curso de Magistério.

Houve também a época em que escrevia um jornalzinho com histórias da casa ou com recortes de fatos da semana, retirados do *Correio do Povo*⁶...

Na adolescência, fui fazer teatro. Sentia falta, no balé clássico, de expressividade e, achava que, com o teatro, me sentiria mais expressiva. Confesso que pensei, em certo momento, em ser atriz profissional. Lembro-me de ficar, ainda criança, em frente ao espelho fazendo caras e bocas. Na adolescência, fiz parte de um grupo amador de teatro infantil. Segui no teatro até 1996, quando precisei deixá-lo, pois não conseguia fazer tudo ao mesmo tempo: estudar Jornalismo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), lecionar na Região Metropolitana de Porto Alegre, dançar e fazer teatro...

Também, na adolescência, fiz um curso de produção de contos. Ou seja, é possível ver que havia várias frentes em minha vida... mas como fio condutor as histórias.

As histórias me encantavam tanto que, diante da impossibilidade de fazer um curso superior em Dança – na minha época do vestibular não existia essa graduação em Porto Alegre, a mais próxima era em Curitiba – tentei Artes Cênicas. Como não passei na prova específica, troquei para Jornalismo. Anos depois, já jornalista, fiz a graduação em Dança, na Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo.

Além de ouvir, ler e ver histórias, hoje tenho certeza de que contei histórias a minha vida toda: no jornalismo e na dança, sobretudo, mesmo que fragmentadas,

⁴ Uso balé ou balé clássico em detrimento ao termo dança clássica, comumente utilizado na contemporaneidade. Dentro da história da dança, há uma fase denominada de balé clássico que, posteriormente vem a se chamar acadêmico. No entanto, o termo balé clássico é usado até hoje e é assim que esta dança se denomina nas escolas de dança.

⁵ Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, o que hoje chamamos de Ensino Médio era denominado segundo grau. Na época podia-se fazer o chamado segundo grau científico (sem preparação para o mundo do trabalho) e o técnico (que formava em alguma profissão). O Curso de Magistério era considerado técnico e habilitava para exercício docente no ensino nas séries iniciais do ensino fundamental (na época primeiro grau e que correspondiam ao primeiro ao quarto ano).

⁶ Jornal de Porto Alegre, na época pertencente à Empresa Jornalística Caldas Júnior; atualmente faz parte do Grupo Record.

mesmo que não linearmente. Comecei a me dar conta disso durante o Mestrado, que culminou com a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre (Es)(ins)critas do/no Corpo (Corpografias)⁷, dentro do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (Gestar), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde leciono.

É porque as histórias me fascinam. É porque eu gosto de contar histórias, que te convido a ler algumas histórias minhas e das minhas alunas e alunos.

Salvador, 17 de fevereiro de 2016.

(...)

1.2 *PRÉPARATION*⁸ – PARA ENTENDER A PESQUISA

CARTA II

Hoje, na aula do Doutorado, uma colega apresentou seu projeto de pesquisa, trazendo alguns filósofos para discutir Rudolf Laban. Não quero aqui parecer antiética, falando mal de um projeto alheio. Muito pelo contrário. Estou apenas exemplificando algo que me incomoda profundamente, um certo modismo nas Artes Cênicas: Giles Deleuze, Jacques Derrida, Jürgen Habermas... (houve uma fase em que se lia muito Merleau Ponty). A sensação que tenho é que estamos todos e todas, na área, falando a mesma coisa: o engendramento, atravessamento, agenciamento, tessitura, potência, emergência, dispositivo etc. Por que não usarmos teóricos(a) da área?

⁷ Núcleo de pesquisa, dentro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que estuda autobiografia e Educação Somática e suas reverberações artísticas-pedagógicas em dança.

⁸ Preparação em francês. Termo escolhido para, após a entrada, dar início ao movimento da tese.

Outro dia, vi um filme belíssimo (em português chama-se: *Não faz o seu tipo*), em que a cabeleireira diz para o filósofo com quem está se relacionando que ela lê de tudo, tudo que lhe cai às mãos, ela lê. E diz ainda que lê até o fim, já que o escritor ou a escritora teve trabalho para escrever. Sou meio assim, tudo o que me cai às mãos, eu leio. Mas nem tudo até o fim. E por que te falo isso? Porque, apesar de te falar do meu incômodo com o uso dos(as) filósofos(as), estava lendo, esses dias, o livro *A filosofia da dança*, de Marie Bardet (2015). Ou seja, um livro de filosofia... Isso pra te dizer que não quero parecer que não leio filósofos(as), nem que não os(as) li durante o Mestrado e o Doutorado. Mas que me incomoda o uso excessivo deles(as), sobretudo quando surgem para referendar questões da área, como que a validar a pesquisa. Voltando ao livro, em um dado momento, a autora fala do *No Manifest*,⁹ de Yvonne Rainer. Minha carta, hoje, tem este sentido: um manifesto.

Não. Não aos filósofos e filósofas. Sim, sim aos teóricos e teóricas da dança. Se estamos falando em dança, por que não nos referenciarmos com dança? Se estamos falando de movimento, por que não nos referenciarmos com autores e autoras da área? Se entendemos que a dança é uma área de conhecimento, se entendemos que construímos conhecimento dançando, então por que não construímos artigos, dissertações, teses etc. com dança ou dançando? Inclusive para pensarmos (e mostrarmos) que a dança tem muito a compartilhar com outras áreas de conhecimento. E, no meu caso, se falo de Educação, Dança e Educação Somática, por que não trazer, então, autores e autoras desses campos e área? Por que preciso de um(a) filósofo(a) para me autorizar a falar o que eu falo? Para dar credenciais à pesquisa?

Uso, então, como provocação para referendar a minha proposição, um sociólogo: Boaventura de Souza Santos (2002, p. 240). Quando ele propõe a sociologia das ausências e das emergências, nos conta que existe uma razão, denominada de indolente, que “[...] subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos.” Ele afirma que esta razão reivindica uma única forma de racionalidade e que os saberes não científicos ou filosóficos são desconsiderados,

⁹ Em 1965 Yvonne Rainer escreve o manifesto, em que se coloca contra o virtuosismo na dança, dentro de um ideal de igualitarismo e liberdade, em um projeto considerado democrático (BARDET, 2015).

que é inadmissível que as partes tenham vida própria ou sejam consideradas totalidades. Trata-se, portanto, segundo ele, de uma razão parcial e seletiva, que provoca uma monocultura do saber. Uma razão que, muitas vezes, não dá crédito ao subjetivo, ao conhecimento cinestésico, entre outros que a dança, as artes e áreas afins possuem.

Para reafirmar meu posicionamento, trago-te também o pensamento de uma artista e pesquisadora, Ciane Fernandes (2014, p. 76-77):

Com frequência, usamos autores de várias áreas do conhecimento para legitimar nossas pesquisas. Porém, a maioria desses autores não é artista - pelo menos não como opção primeira e fundante -, e utiliza a arte como objeto de ilustração ou mesmo se apropria de termos artísticos para compor teorias de outros campos. Esta configuração é politicamente incorreta e perpetua modos limitantes de ver e viver. Ela subtende o campo das artes como puramente prático, a ser analisado e citado pelos “pensadores”, ou exaltado como objeto do desejo, confirmando sua marginalização, além de reforçar a dicotomia entre fazer e pensar, corpo e mente, Real e Simbólico.

Nossa justificativa para aquela fundamentação teórica extra-artes é, em geral, o argumento de que somos um campo recente de pesquisa e, portanto, não temos um arcabouço próprio e precisamos nos basear em áreas mais consolidadas para legitimar nossas pesquisas. [...] Enquanto continuarmos a usar outros campos como fundamentos para nossa pesquisa, continuaremos a legitimar nossa auto-marginalização e a dicotomia entre fazer e pensar, serviço braçal e atividade intelectual, com desvalorização da primeira e hegemonia da segunda.

Penso que não preciso provar nada a partir da filosofia. Posso provar, comprovar, escrever, argumentar tendo como base a própria dança. Isso não significa que, se um filósofo(a) ou sociólogo(a) ou outro(a) autor(a), de outra área, tiver algo a contribuir, não vou usar suas proposições. Não, não é isso que estou dizendo. Até porque, acabei de te dizer, que leio de tudo. Mas acredito que eles(as) não têm de vir *a priori*. Ou seja, não preciso provar o que digo a partir deles(as) mas, sim, a partir da própria área.

O que estou afirmando é que vejo, nas Artes Cênicas, uma busca incessante por um(a) teórico(a) de fora da área, que valide o que a área afirma. Por quê? E, mais, por que sempre os mesmos? As escritas nas Artes Cênicas têm ficado tão parecidas, com os mesmos verbos e palavras... no mesmo tom, no mesmo discurso.

Mais que isso, meu manifesto é também um sim: um sim às mulheres. Se somos maioria, tanto na Dança quanto na Educação, por que os homens é que são referências teóricas? É lógico que existem alguns imprescindíveis... se falo de Educação Somática, não tenho como não me referenciar a Thomas Hanna, o filósofo (viu como também uso?) que definiu o campo. Mas tem Sylvie Fortin, Martha Eddy, Ciane Fernandes, Márcia Strazzacappa e tantas outras mulheres falando de Educação Somática... Do mesmo modo, na Educação, difícil não falar de Paulo Freire ou de Jean Piaget (pelo menos, no que concebo como educação). Mas tem Esther Grossi, Emília Ferreiro, entre outras.

Então, na minha escrita da tese, busco mais dança, mais educação e mais mulheres. E tu verás que vale a pena o esforço. É por isso, também, que procuro falar em homens e mulheres, sair deste padrão machista da nossa língua que, quando nos referimos a ambos os gêneros, usamos o verbo flexionado com o masculino. A língua é dinâmica. O modo como escrevemos hoje não é o mesmo como se escrevia há algum tempo. Portanto, se proponho uma escrita menos sexista, acredito que, com o tempo, teremos uma gramática menos sexista. E por que te falo isso? Porque verás os parênteses para alunos(as) ou a escrita alunos e alunas, entre outras. Falo-te deste meu manifesto também para que entendas as minhas escolhas. Não são escolhas aleatórias, são um posicionamento político.

É uma escolha, do mesmo modo, o uso da segunda pessoa do singular: sou gaúcha, falo tu e não você como em grande parte do meu país. Tu conjugado corretamente e escrito, então, nesta conjugação, já que muitas das pessoas que usam o tu o fazem conjugando na terceira pessoa: tu fez e não tu fizeste. Mas como a língua é dinâmica, talvez um dia vire regra este modo de falar. Eu ainda falo dentro da norma culta – por força do hábito, do tempo em que era professora alfabetizadora, lá nos anos 1990. Confesso que quando estou muito brava sai um tu sem conjugação correta e um baita de um sotaque porto-alegrense (que foi se diluindo, nos anos em que estou fora de minha terra). O tu na escrita também me ajuda na interlocução da carta: tu que me lês pode ser homem ou mulher, então.

Por fim, é uma escolha também a carta quase que como uma conversa. A ideia era tirar um pouco o peso da chamada escrita acadêmica e, ao mesmo tempo, tirar-me de um modo de escrita, pois meus anos como jornalista me acostumaram a uma fórmula (na abertura do texto: quem, o quê, como, quando).

Para isso, durante o Mestrado – 2013 e 2014 -, reli diversas obras de Paulo Freire, inclusive, com alguns livros escritos em formas de cartas... Inspirei-me nele para conversar contigo. E ele dizia que na simplicidade da conversa havia muita profundidade. Espero que eu consiga!

Salvador, 16 de maio de 2015.

Jequié, 17 de outubro de 2015.

Porto Alegre, 1 de fevereiro de 2017.

(...)

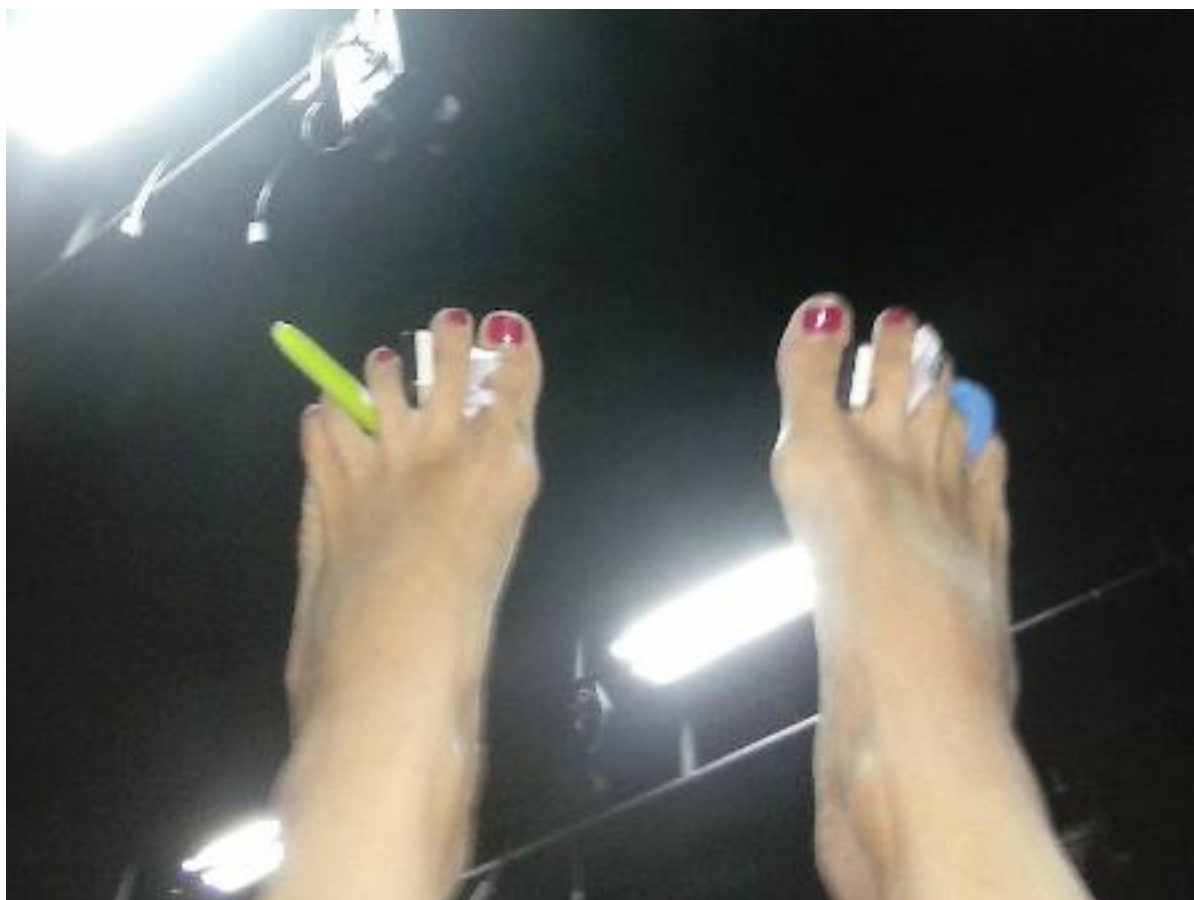
CARTA III

“Nas pegadas das minhas botas trago as ruas de Porto Alegre.” (ALVES, 1987)
Ao som de Beбето Alves, eu penso que nas minhas pegadas estão não apenas as ruas de Porto Alegre, onde nasci, mas também as de todos os lugares por onde passei. Penso nas minhas pegadas, de como elas mudaram ao longo dos anos. Como eu pisava há 20 anos? Como piso hoje? E quando parei para pensar no meu pisar?

A música, imediatamente, me leva para uma cena. Eu, na sala 5 da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, no Laboratório de Performance (TEA 794)¹⁰. Meus pés para cima, por vários minutos. Eis que minha orientadora e coordenadora deste laboratório, Ciane Fernandes, passa por mim e diz: teus pés vão escrever uma bela tese. Havia canetas, lápis e borrachas entre meus dedos. Não lembro quem os colocou...

¹⁰ Atividade do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, obrigatória para aquele(as) que têm encenação tanto na pesquisa de Mestrado quanto de Doutorado.

Figura 1: Laboratório de Performance, BA (2015)



Fotógrafa: Neila Baldi (março de 2015).

Naquela noite, havíamos, anteriormente, trabalhado com os *Bartenieff Fundamentals*®. Trabalhamos a espiral¹¹ e, ao fim, fomos pesquisar: o que é a terra, o que é o céu em tua pesquisa, algo assim disse Ciane. Ela perguntava também como, em nossa pesquisa, fazíamos essa transição: céu e terra. Comecei a pesquisar meus pés: o que seria o enraizamento de minha pesquisa, o balé clássico ou a Educação Somática?

Este encontro influenciou imediatamente na minha pesquisa e não somente na escrita. Saí dali pensando na estrutura da tese como nossa estrutura anatômica. Saí dali pensando: se os meus pés falassem, o que eles diriam? E, na aula seguinte, com meus alunos e minhas alunas, em Técnica do Corpo II – Princípios da Dança

¹¹ Trabalhamos os exercícios de Queda do joelho e Círculo dos braços, com o sentar-se em diagonal para, seguindo esta espiral, nos levantarmos e fazermos o caminho inverso (ver mais em FERNANDES, 2006, p. 100-108)

Clássica, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), propus que pesquisassem: se meus pés falassem, o que eles diriam. E, depois, que escrevessem. Durante todo o semestre, fiz esta mesma proposição, a partir do eixo anatômico em que estávamos trabalhando (em outras cartas, te explico o meu trabalho). E, algum tempo depois, em julho, cheguei à proposição do sumário atual da minha tese, em que as cartas são para as partes da estrutura anatômica e, ao mesmo tempo, são delas. Afinal, muito do meu trabalho parte do que chamo de anatomia em movimento, de (re)pensar a estrutura e alinhamento corporal. Estruturei meu plano de curso¹² a partir das partes do corpo: que movimentos de balé têm relação com que parte?

Proponho-te, então, fragmentos. Uma tese escrita em cartas, inspiradas em Noverre¹³. As cartas que te escrevo nasceram durante o Mestrado, a partir de uma conversa com a professora Ciane Fernandes que, na época, não era minha orientadora. Quando discutíamos a minha pesquisa, ela perguntou algo como: se eu propunha uma reforma ao balé clássico, tipo como Noverre, não lembro exato da questão. Mas lembro de o nome de Noverre vir à discussão e foi a partir dali que fui reler as cartas dele. Talvez eu esteja querendo uma reforma no aprenderensinar¹⁴ balé clássico? Sim, proponho que sejam revistos a aprendizagem e o ensino desta dança. Uma proposta que nasce de um questionamento, nos anos 1990 – se eu alfabetizo a partir do Construtivismo, por que ensino balé clássico pela Pedagogia Tradicional? – e que vem sendo construída ao longo dos últimos 20 anos, primeiro com o pensamento do Construtivismo Pós-Piagetiano, depois com a agregação da Educação Somática, a partir de Rudolf Laban¹⁵ e Marie-Madeleine Béziers¹⁶. No

¹² Ver Anexo A, em Cartas Adicionais.

¹³ Jean-Georges Noverre (1727-1810), autor de Cartas sobre a dança, obra que, a partir de críticas aos balés de sua época, propõe uma reforma para a dança.

¹⁴ Paulo Freire (1996, p. 24) diz que: “Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” Como os dois verbos têm uma relação direta com o outro, proponho, apoiada em autoras da Pedagogia, como Carmen Lúcia Pérez e Carmen Sanches Sampaio (2012), o aprenderensinar juntos.

¹⁵ Mais especificamente a Categoria Expressividade. Em *O corpo em movimento*, Ciane Fernandes (2006) chama a atenção para a tradução da palavra *Antrieb*, acabando por denominar a categoria como Expressividade. No artigo *Sobre corpos vivos* (FERNANDES, 2016), a autora volta a discutir o tema. Segundo ela: “Para fundamentar a categoria da *Eukinética*, Laban escolheu o termo em alemão *Antrieb*, que significa ímpeto ou propulsão. Em inglês, este termo foi traduzido para *effort*, e é ensinado no *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies* (LIMS) em Nova York como ‘atitude mais interna em relação aos quatro fatores do movimento’ (*inner attitude towards the four motion factors*). De fato, no LIMS, a categoria passou a ser denominada de *Effort*, enquanto que no *Laban Centre London* (*Trinity Laban*), a categoria denomina-se *Dynamics* (Dinâmica) e inclui os chamados *motion factors* ou *effort factors*.” (FERNANDES, 2016, p.61-61). Diz a autora ainda (FERNANDES, 2016, p.

Mestrado, visualizei quatro eixos metodológicos, assim como elenquei os procedimentos que uso. Mas nunca nomeei as características de meu trabalho. O que o faz singular? Talvez o modo como eu o organize: que tem a ver com os eixos metodológicos, mas também com os princípios que coordenam os conteúdos: dança-expressividade-estrutura corporal¹⁷.

Além desta conversa com Ciane, lembro-me de ter lido, no início do Mestrado, o livro de correspondências entre Márcia Tiburi e Teresa Rocha em que, em determinado momento, afirmam: “Desde o começo percebemos que a dança é afim à escrita, que o movimento que percorre uma entrelaça a outra, que as duas são feitas de algo único.” (TIBURI; ROCHA, 2012, p. 130)

Para escrever as cartas, passei a ler diversos livros escritos desta forma – alguns, escolhidos intencionalmente¹⁸, outros no ato da escolha, para a discussão de um tema, descobri que eram cartas¹⁹. Na época do Mestrado, também li e reli alguns livros de Paulo Freire, uma vez que muitos são escritos em forma de conversa ou cartas. Queria responder à pergunta como é escrever sendo “[...] coerente com a(s) dança(s), isto é, *escreverdançando* ou *dançarescrevendo* como atos de igual valor, constituição e consistência?” (FERNANDES, 2013, p. 20) Durante o Doutorado, para corporificar ainda mais a minha escrita, li e/ou reli diversos livros de Clarice Lispector que, na minha avaliação, por seu modo de escrever, me inspirariam. Como afirmei na primeira carta, gosto de histórias... Neste sentido, também optei por não apenas me apoiar em textos ditos acadêmicos, mas também na literatura. Pois, como afirma Francisco Bosco (2007, p. 40), “[...] quando

65-66): “Apesar de expressividade ser um termo que, na minha experiência, mantém-se fiel à noção de uma ‘atitude mais interna com relação aos quatro fatores’, ainda não me parece o termo mais próximo a ímpeto ou propulsão [...] Portanto, recentemente, tenho traduzido *Antrieb* para ‘pulsão’, também devido a sua semelhança ao termo *Trieb*, utilizado por Sigmund Freud em sua Teoria da Motivação e traduzido por seu discípulo Jacques Lacan como *pulsion* (SOUZA, 2010, p.253), após uma série de debates a respeito de sua tradução equivocada tanto no português quanto no inglês como ‘instinto’ (*instinct*), porém, de fato, com o significado de ‘força motriz’ (*driving force*) (MILLS, 2004, pp.673, 675).” Apesar de levar em consideração estas colocações, uso, para meu trabalho o termo Categoria Expressividade, pois foi justamente em busca de uma maior expressividade que agreguei Laban ao meu trabalho. Ver mais em 4 Cartas com/para o ísquio-calcâneo.

¹⁶ Especificamente a chamada Coordenação Motora, considerada por algumas pessoas, no Brasil, que se utilizam de sua teoria, como uma abordagem somática. Ver mais em 4 Cartas com/para o ísquio-calcâneo.

¹⁷ Ver mais sobre em 6 Cartas à/em espiral.

¹⁸ Como *Rosa Luxemburgo: textos escolhidos*, coleção de três volumes com ensaios e cartas da autora, organizada pela filósofa Isabel Loureiro, professora aposentada da Unesp.

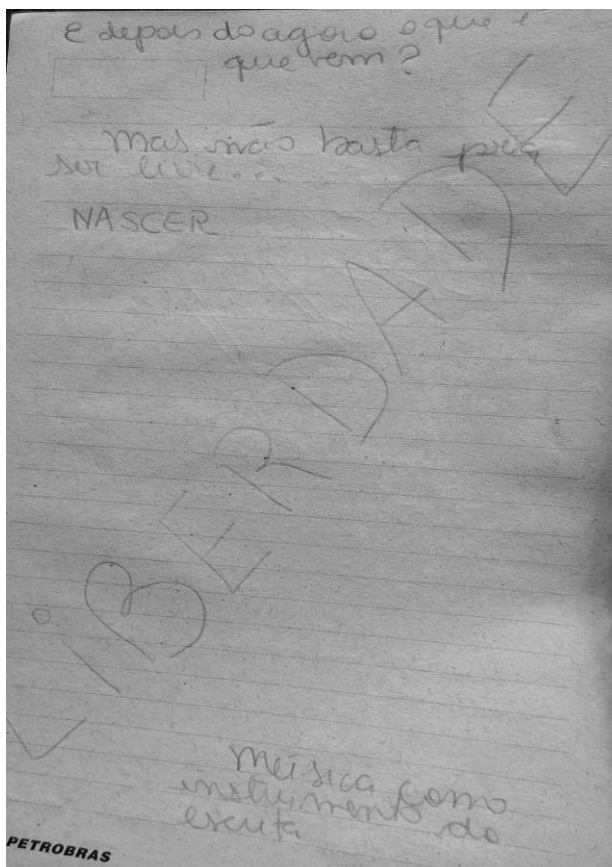
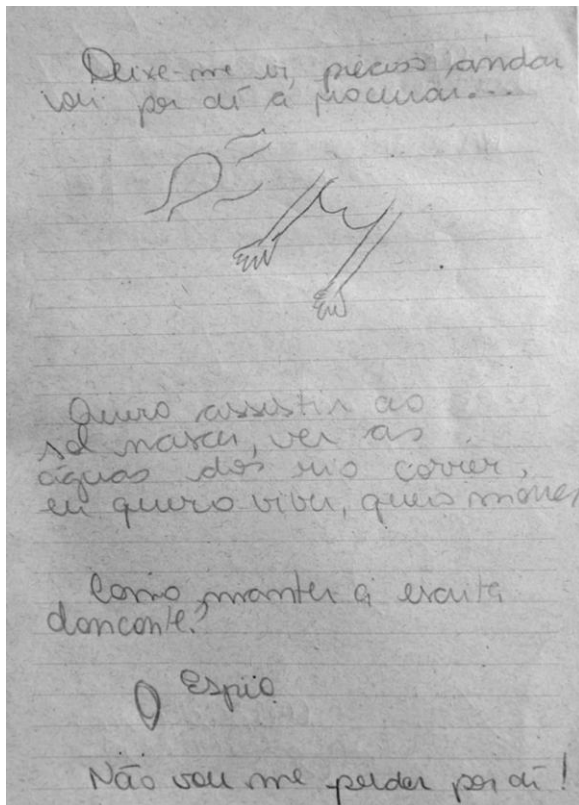
¹⁹ Um exemplo é: FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974.

se escreve, todo lido está em jogo, disponível, é a soma dos recursos que sustenta um pensamento ativo.” Trago, então, direta ou indiretamente, autores e autoras de literatura que me acompanham, durante boa parte da vida, ou que simplesmente me acompanharam neste exato momento de Doutorado – os últimos três anos.

Do mesmo modo, trago músicas que, de alguma forma, me influenciaram ou que dialogam com o pensamento exposto em cada carta. Tenho uma relação muito forte com a música, digo que a vida é um filme com trilha sonora, uma para cada momento – sendo que algumas se repetem. Por diversas vezes, quando era jornalista, colocava uma música para tocar enquanto tinha de escrever. A música me inspira! E percebo, hoje, o quanto ela me ajudou no processo de escrita, como inspiração para outro modo de escrever, como referencial para minhas discussões. Em um dos Laboratórios de Performance de 2014, quando estava na escrita da dissertação, colocava em meu diário de bordo a imagem abaixo. Havíamos trabalhado com Movimento Autêntico²⁰, e, em minha movimentação, havia mãos que puxavam para trás e cabeça para frente, ou seja, um jogo de tensões. Mas, para além da movimentação, vieram muitas músicas. Duas em especial, que por diversas vezes voltaram ao longo de todo o processo do Mestrado e do Doutorado: Preciso me encontrar (CANDEIA FILHO, 1976) e Horizontes (BICCA, 1983):

²⁰ Movimento Autêntico (*Authentic Movement*, em inglês), abordagem corporal criada por Mary Whitehouse, que busca uma escuta dos impulsos corporais. No Laboratório de Performance, Ciane Fernandes usa, em muitos encontros, o Movimento Autêntico.

Figuras 2 e 3: Laboratório de Performance, BA, 2014.



Reprodução da imagem do diário de bordo (2014).

As músicas estiveram presentes não só no Laboratório de Performance, mas na escrita. Durante o Mestrado, talvez porque estivesse saudosista de Brasília – onde morava antes de me mudar para a Bahia – havia muita Legião Urbana²¹, grupo originalmente de lá. Na escrita da tese, quando iniciei minha contagem regressiva²² para retornar ao Rio Grande do Sul, passei a ouvir muita música gaúcha.

Como verás no decorrer das cartas, exponho questões pessoais – quase que como um diário – de modo a que percebas o processo da pesquisa como um todo. Neste sentido, apresento-te sensações corporais, memórias afetivas diversas, de modo a criar também para ti um ambiente somático de leitura.

Escrevo-te cartas porque apoio-me também nas escritas²³ de minhas alunas e alunos, em seus diários de bordo²⁴, em reflexões, em cartas (ao fim do semestre, eles e elas escrevem uma carta a alguém contando o processo)... E devolvo-lhes suas escritas com cartas... Sim, as escritas são os meus principais instrumentos de pesquisa... Mas tu verás, mais à frente, que não apenas as escritas nas folhas de papel. Escritas dos(as) alunos(as) cujos nomes²⁵ são retratados por personagens dos balés de repertório²⁶.

Jequié, 15 de outubro de 2015.

Jequié, 9 de abril de 2016.

Porto Alegre, 18 de janeiro de 2017.

²¹ Grupo de rock nacional, dos anos 1980, que encerrou suas atividades em 1996, com a morte do vocalista e líder da banda, Renato Russo. O grupo surgiu de outro, de punk rock, denominado Aborto Elétrico, que tinha como influência a chamada contracultura.

²² Havia definido que iria embora da Bahia assim que as aulas de Doutorado na UFBA se encerrassem, no final de 2015. Em função da greve dos(as) professores(as), o calendário acadêmico foi refeito. No dia em que o mesmo foi divulgado, iniciei uma contagem regressiva, de 216 dias. Imaginei que entre 21 de maio – data em que oficialmente as aulas terminariam (mas em virtude do Carnaval o semestre foi prorrogado para mais uma semana) – e julho – meio de ano – eu retornaria ao Rio Grande do Sul. Exatamente no dia 21 de maio de 2016, voltei ao meu estado natal.

²³ Durante a pesquisa, os(as) alunos(as) assinaram Termo de Consentimento, tanto na turma de 2014 – quando eu ainda estava no Mestrado, sob orientação de Eloisa Domenici – quanto na turma de 2015, quando eu já estava no Doutorado, sob orientação de Ciane Fernandes. Ver Apêndice B e C, em Cartas Adicionais.

²⁴ Diário de bordo é um caderno de anotações sobre as aulas, em que, como um diário, os(as) estudantes relatam percepções, dúvidas, sensações, sobre o processo. Ver mais na Carta V.

²⁵ Na época da primeira turma (2014), indiquei que não revelaria seus nomes e, ao fim, do processo, nomeei cada uma delas (eram apenas mulheres) como personagens de balés de repertório, a partir de características que eu enxergava nelas. Na turma seguinte, fizemos um exercício de ressignificação de repertórios de balé clássico e, portanto, os nomes foram escolhidos por eles(as).

²⁶ Obras do balé clássico que se perpetuaram ao longo da história desta dança.

CARTA IV

Continuo contando um pouco mais sobre o processo da pesquisa, para que tu entendas como se deu e porque fiz esta ou aquela escolha. Falava-te da escrita das cartas, e volto a este tema.

São cartas escritas à medida da necessidade do processo de pesquisa. Portanto, não necessariamente a Carta I foi a primeira a ser escrita e assim sucessivamente²⁷. E organizadas em capítulos que remetem à escrita pelo eixo anatômico ou para o mesmo. Em cada um dos capítulos, explico o porquê da escolha daquele eixo como metáfora.

Já que as cartas são fragmentos, quis brincar, no sumário, com os eixos anatômicos não na ordem em que seria pensada como a mais natural: de cima para baixo ou de baixo para cima. Introdução e conclusão não são eixos anatômicos e, sim, a totalidade – do todo às partes ou das partes ao todo. Para falar do balé, a metáfora foi o pé. Em seguida, veio a cintura escapular (Educação Somática). Posteriormente, trouxe o eixo ísquio-calcâneo, para falar de Rudolf Laban e de Marie-Madeleine Béziers. O Construtivismo Pós-Piagetino aparece no eixo cóccix-occipital. E, se tudo começou na espiral dos *Bartenieff Fundamentals*®, esta metáfora serve para falar de minha prática docente. Se tudo são cartas, as referências também são (cartas lidas, relidas, ouvidas, vistas, revistas, etc.).

Cada capítulo foi organizado ao seu tempo e não necessariamente o primeiro foi o primeiro a ser finalizado. Na verdade, comecei pelo segundo, dedicado à Educação Somática. Mas não foi o primeiro a ser escrito. Como te disse, as cartas iam sendo escritas, independente do capítulo ao qual seriam inseridas. Algumas escritas no impulso – geralmente em viagens, quando algo me remetia a alguma questão da tese – outras, pela necessidade: de escrever um artigo, um resumo para um congresso e aproveitar para me dedicar à tese. À medida que ia organizando um capítulo, lia as cartas produzidas para ele, ao longo dos últimos três anos, e, se necessário, escrevia outras ou reescrevia as já existentes. Portanto, a dinâmica da tese é a dinâmica da pesquisa, em um ir-e-vir, como a dança. Além disso, por

²⁷ Há, no final da tese, um índice cronológico da escrita das cartas.

sugestão da minha orientadora, Ciane Fernandes, criei conversas que nasceram como sendo entre as partes do corpo – ou seja, entre os capítulos, mas que se transformaram em conversas sobre temas. Para isso, reli toda a tese, na ordem cronológica das cartas (não na ordem do sumário), de modo a encontrar pontos de tensões, discussões, aprofundamentos etc.

Ao fim de cada carta, escrevo a data – na qualificação do Mestrado²⁸ pediram-me a data precisa, mas em algumas eu só consegui recuperar o mês – e o local onde a carta foi escrita. Quando reescrevo – e aqui chamo de reescrita não apenas uma revisão de uma ou outra palavra ou estrutura gramatical, mas a mudança substancial na estrutura, com novas proposições a respeito do conteúdo discutido – coloco também a cidade e a data.

Muitas cartas contêm trechos de missivas escritas no Mestrado – cujo início e fim são indicados em nota de rodapé – para que houvesse discussões desde o início da pesquisa, em 2013 – mas as cartas começaram a ser escritas em 2014 – uma vez que a tese aqui apresentada é fruto de meu *up grade* do Mestrado para o Doutorado, o que significa que a pesquisa vai de 2013 a 2017, quando da sua defesa. Do contrário, haveria apenas cartas a partir de 2015 – uma vez que as anteriores estão na dissertação de Mestrado, defendida em 1 de dezembro de 2014 – mesmo com discussões de questões levantadas anteriormente.

Como vais perceber, ao longo desta tese, as cartas foram escritas nos mais diferentes lugares. Estão entre o céu e a terra (o que te aterra e o que te faz voar, não era algo assim a pergunta de Ciane?). Algumas, inclusive, literalmente escritas no ar – no espaço aéreo.

Trata-se, então, de uma tese em trânsito – como comentou comigo outro dia Ciane. Sim, pelos mais diversos motivos. Primeiro porque eu era uma bailarina à procura do meu lugar... questionando os modos como o balé clássico era ensinado - na verdade, talvez continue sendo sempre. Meu objeto de pesquisa, portanto, tem relação com este trânsito.

Também porque estou em trânsito aqui na Bahia – vim apenas para fazer o Mestrado, o que significaria ficar somente dois semestres e já vou completar três anos. E, como não me adaptei ao local, viajo bastante (e gostaria que fosse mais).

²⁸ Em 30 de setembro de 2014.

Tenho imensa necessidade de viajar: nem quando saí do Rio Grande do Sul, em 2000, eu ia tanto para Porto Alegre – mas agora não só para lá – quanto eu fui, por exemplo, no meu segundo ano de Bahia (foram seis ou sete vezes em 2014!).

Também porque, na vida acadêmica, participamos de congressos, eventos etc. Ou seja, viajamos a trabalho. O trânsito se dá, também, dentro da própria Bahia, pois nesses três anos, enquanto fazia o Mestrado e o Doutorado na UFBA, em Salvador, era professora da UESB, em Jequié – cidade no sudoeste baiano, a 365 quilômetros da capital – ou seja, passei boa parte deste tempo no trânsito entre a capital e o interior.

Uma tese em trânsito que faz sentido com meu objeto de pesquisa: o balé clássico não é isso, um aterrar para voar? Talvez seja reflexo também de uma proposta em trânsito: o que te apresento hoje, eu comecei a pesquisar, de maneira empírica, lá nos anos 1990. Na graduação, cheguei a uma proposição para o ensino do balé clássico para crianças, depois dela, em Brasília, fui aprofundando minha pesquisa – e a participação em congressos, antes mesmo da entrada no Mestrado, me auxiliaram na busca de bibliografia e no conhecimento de outras pesquisas. No Mestrado, defini como objeto de análise a pesquisa na sala de aula da universidade onde leciono – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - e, no Doutorado, sigo pesquisando e aprofundando. Trago-te, mais especificamente, o que vivenciei (e pesquisei) em duas turmas do componente curricular Técnica do Corpo II – Princípios da Dança Clássica, em 2014 e 2015, respectivamente. Como vês, minha prática docente de ontem não é a de hoje e não será a de amanhã...

Talvez por viver neste trânsito, pesquisar neste trânsito, que tenham vindo, ao longo da pesquisa, desde o fim do Mestrado, duas canções, durante vários encontros do Laboratório de Performance. Frequento o laboratório desde 2013, quando estava no Mestrado e, naquela época, sempre cantarolava alguma canção da Legião Urbana. Ao fim do Mestrado, não lembro exatamente a época – mas antes da qualificação – numa noite vieram à lembrança duas canções distintas. As duas têm me acompanhado ao longo de todo o Doutorado. Mesmo que eu não as escute, invariavelmente, em alguns encontros do Laboratório de Performance elas surgem. Uma delas diz: “Deixe-me ir, preciso andar, vou por aí a procurar...”

(CANDEIA FILHO, 1976) A outra canção afirma: “Eu não vou me perder por aí.” (BICCA, 1983)²⁹

Em trânsito eu pesquiso, mas não posso deixar que o trânsito me tire de um norte... Mesmo não sabendo exatamente o que seria – como falo ao final desta tese, a partir de Clarice Lispector (1974) – eu sabia o que queria buscar.

Jequié, 15 de outubro de 2015.

Jequié, 26 de março de 2016.

Jequié, 9 de abril de 2016.

(...)

CARTA V

A carta de hoje diz respeito à metodologia da pesquisa. Trouxe, para este trabalho, uma metodologia mista: pesquisa autobiográfica e pesquisa somático-performativa. No Mestrado cheguei a pensar que a cartografia também fazia parte desta metodologia mista, mas aprofundando-me verifiquei que a autobiografia e a somático-performativa dão conta da minha proposta.

De acordo com Ciane Fernandes (2014, p. 82), a pesquisa somático-performativa cria um arcabouço das e para as artes cênicas, inserindo-se “[...] no contexto da Prática como Pesquisa (*PaR*; Barrett e Bolt, 2007), e relaciona-se diretamente com a Pesquisa Performativa e a Pesquisa Somática e, em menor grau, com a Somaestética.” A autora diz ainda que:

Uma pesquisa não precisa necessariamente aplicar a Educação Somática para ser considerada Pesquisa Somático-Performativa. O

²⁹ Horizontes foi composta por Flávio Bicca, em 1983, para a peça Bailei na Curva, de Júlio Conte. No ano seguinte foi gravada por Elaine Geissler, em um vinil do projeto Unimúsica, da UFRGS, e virou uma espécie de hino extraoficial de Porto Alegre.

fundamental é que tenha como eixo ou guia a corporeidade, compreendida como um todo somático, autônomo e inter-relacional. Ou seja, que o *modus operandi* da pesquisa seja determinado pelas conexões somáticas criativas, ao invés de métodos determinados *a priori* e impostos a um objeto a ser analisado. O estudo também não precisa ser sobre performance ou temas afins, nem mesmo incluir encenação. A abordagem somática informa e se forma a partir da prática performativa processual, e vice-versa, ambas enquanto experiências metodológicas, como maneiras de ativar o estudado incógnita (daí o sentido da pesquisa), dando-lhe *espaçotempo* de manifest(açã)o. (FERNANDES, 2012a, p. 3)

Neste sentido, não apenas a minha prática docente, a prática de minhas alunas e alunos fazem parte da pesquisa, mas também o próprio Laboratório de Performance, uma vez que é na exploração de movimentos, dentro dele, que muitas questões desta tese emergiram. Não se trata, por exemplo, de apenas analisar uma prática, mas ser afetada por esta e durante o processo ir dançando com a pesquisa (deixando que as interferências afetem esta pesquisa). Trata-se, portanto, de estar aberta para o processo. E isso, em dança, sobretudo na contemporaneidade, faz muito sentido. E, como tu verás mais adiante, pensar neste *continuum*, em um processo que tem ir-e-vir, faz todo sentido também com as bases epistemológicas do meu fazer docente: a Educação Somática e o Construtivismo Pós-Piagetiano. Paulo Freire (2000, p. 45) dizia que: “A coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido.”

Como te disse, a pesquisa somático-performativa insere-se no contexto da prática como pesquisa e, de acordo com Fernandes (2015, p. 26), é “[...] uma forma de pesquisa acadêmica em que se busca descobrir e estabelecer novos conhecimentos através da prática, com resultados, muitas vezes, em formas simultaneamente práticas e teóricas.” Neste sentido, as abordagens exploratórias práticas estabelecem os percursos da pesquisa - inclusive as escolhas relativas à coleta de dados (FERNANDES, 2015).

A pesquisa autobiográfica também tem como característica a processualidade, tendo sido utilizada, sobretudo, no campo da Educação. Como minha pesquisa tem uma interface de Dança e Educação, é coerente que, nesta minha metodologia mista, me utilize de uma pesquisa desse campo. Segundo Maria da Conceição Passegi e colaboradores(as) (2012, p. 40-41):

Traduzir a vida em palavras promete ao narrador obter, contra o risco de se expor, o benefício de clarificar suas atitudes e decisões e, sobretudo, o mérito de aprender a compor versões suficientemente boas de si para melhor agir no mundo.

Trata-se, portanto, de um duplo narrar-se: enquanto te escrevo, me narro, me exponho, conto-te o processo da pesquisa – inclusive o que seriam os seus bastidores, deixo claro as minhas escolhas; e, ao mesmo tempo, há as narrativas de minhas alunas e alunos (cujas citações estão com espaçamento diferenciado), com suas conclusões a respeito do processo. Do mesmo modo, as escolhas que faço, ao longo do processo, a respeito do que minhas alunas e alunos dizem também têm este lado duplo, uma vez que:

Ao dizer do outro, também estou dizendo um pouco de mim. Mostro-me com as palavras que escolho para apresentar da narração de si que dele ouvi. Digo de mim pela forma como o apresento na construção de meus registros e escritas, pelas escolhas que faço daquilo que imagino que deva ser preservado e comunicado de sua narrativa. São escolhas e estas refletem, inexoravelmente, quem as faz. (TIMM, 2012, p. 180)

Isto fica mais claro nas conclusões deste trabalho, quando afirmo que, por fim, tu conhecestes tanto de mim quanto da pesquisa. Este duplo a que me refiro diz respeito então ao ponto de vista, em uma analogia ao que Marco Polo fala ao Grande Khan: “Qualquer país que as minhas palavras evoquem será visto de um observatório como o seu, ainda que no lugar do palácio real exista uma aldeia de palafitas e a brisa traga um odor de estuário lamacento.” (CALVINO, 1990b, p. 27)

Há nesta metodologia, outro duplo, uma vez que narrar-se é “[...] simultaneamente um meio de investigação e um instrumento pedagógico [...]”. (NÓVOA, 2010, p. 167) Uso as narrativas de minhas alunas e alunos como processos reflexivos e, portanto, autoformativos. Isso significa que não são apenas instrumentos da minha pesquisa. Narrativas que se dão com vários instrumentos, entre eles, o diário de bordo.

A ideia era que o diário de bordo fosse como um diário íntimo: que cada um(a) contasse no seu diário o seu dia a dia nas aulas, suas experiências, suas dúvidas, sentimentos etc. Não pensá-lo como registros das aulas, dos exercícios propostos,

mas compreendê-lo como parte do processo, em um *escreverdançando* – enquanto dança, explora, registra no diário o que ocorre, o que lhe move, o que sente etc. Ou posteriormente, quando algo no mundo fora da aula lhe faz lembrar algum fato da aula. Ou seja, o diário podia ser escrito durante, ao fim das aulas ou depois. Durante as aulas, conversávamos sobre o que estávamos vivendo e, em algumas aulas, fazíamos, ao final, quase que uma recapitulação do vivido, para que, aqueles(as) que desejassem, escrevessem nos diários as impressões. Ao longo do semestre, os diários foram entregues três vezes – uma em cada unidade didática. A entrega do diário culminava com uma aula de vivência diferenciada, que ajudasse na reflexão.

O dia da entrega do diário era também o da escrita de uma reflexão geral sobre o processo até aquele momento. A primeira reflexão foi escrita de forma mais livre e, na segunda, acreditei que, com as questões-chave, eu as ajudaria a deixar a reflexão mais profunda. Nesta segunda reflexão, entre as questões-chave estava a comparação com aulas que haviam sido assistidas fora da universidade. No início do semestre solicitei que observassem³⁰ três aulas de balé clássico – uma por mês – fora da universidade, para que aqueles e aquelas que não conheceram a técnica antes da entrada na universidade tivessem uma noção de como elas são na maioria das vezes, já que minha proposta metodológica se diferencia do usual.

Os diários eram lidos por mim, que devolvi-os com uma carta. Na terceira entrega do diário, revisitamos – por meio de fotos e vídeos – o que vivemos no semestre e, em seguida, cada um(a) pegou o seu diário e o leu. Neste dia, entreguei a cada um(a) uma cópia do meu diário, com uma carta³¹. Depois que revisitaram o semestre, com esses instrumentos, cada uma escreveu uma carta³² a alguém especial, para quem gostariam de dar o diário – não necessariamente uma colega, poderia ser pai, mãe, amigo (a).

³⁰ Nas observações, teriam de anotar a sequência da aula, seus conteúdos, o modo como o(a) professor(a) trabalhava os conteúdos, quais os objetivos daquela aula observada, qual poderia ser o “currículo oculto”, como era a relação professor(a)-aluno(a), como era a relação aluno(a)-aluno(a), que conceitos de dança, corpo e ensino poderiam estar por trás daquela aula e outras questões que considerassem pertinentes.

³¹ A partir da minha reflexão geral do processo, fiz uma carta para a turma. Cada aluno(a) recebeu uma cópia, endereçada em seu nome. Escrevi a carta lembrando de momentos marcantes de cada um(a). Era possível, apesar de ser uma carta para a turma, se ver refletido(a) nessa escrita.

³² Procedimento inspirado no vivenciado com a professora doutora Ana Terra, na Universidade Anhembi Morumbi.

Além do diário e da reflexão sobre o processo, outro momento de escrita foi o inventário pessoal³³ - uma primeira versão foi entregue um mês após o início do semestre e uma segunda, ao final do mesmo. O inventário, para mim, foi uma via de mão dupla: era um modo de eu conhecer mais sobre minhas alunas e alunos e de eles(as) identificarem características suas que se refletem em seus movimentos, em suas escolhas – estéticas, profissionais, entre outras – refletirem sobre suas vivências, num processo autoformativo.

Do ponto de vista do que seria a validação da autobiografia e do uso de narrativas de si (inventários pessoais, diários de bordo etc.) como pesquisa acadêmica, o campo da pesquisa autobiográfica tem se debatido nos últimos 40 anos a esse respeito e, na avaliação de alguns pesquisadores, o que faz com que os relatos singulares sejam representativos é a pertinência e a coerência dos argumentos (BOLÍVAR, 2012). Foi a partir desses parâmetros que escolhi os dizeres de minhas alunas e alunos. Durante o processo, li e fiz anotações de seus diários de bordo, inventários pessoais e reflexões. Tentei, então, elencar palavras-chave de cada dizer escolhido e classificá-las de acordo com o tema abordado: procedimentos, metodologia, descobertas, dúvidas etc.

É possível verificar que tanto a pesquisa somático-performativa quanto a autobiográfica podem ser vistos como campos movediços, mas também complexos – acho até que por ter prática e teoria imbricadas – neste sentido, Tânia Fortuna (2012) diz que é fácil perder-se em imprecisões conceituais e dispersar-se em preciosismos terminológicos – isto porque, dentro deste vasto campo há diversos instrumentos metodológicos que, por vezes, dependendo do modo como a pesquisa é realizada, pode ser denominada biográfica, autobiográfica, história de vida e narrativa de si. Além disso, segundo ela, “[...] são ainda incipientes os esforços no sentido de propor uma sistematização conceitual que abranja diversas correntes de pesquisa praticadas em diferentes países e idiomas.” (FORTUNA, 2012, p. 169-170)

Ela acrescenta ainda que, diante disso, verifica-se, atualmente, que a narrativa de si não precisa, necessariamente, ser feita a partir da expressão gráfica no papel,

³³ Inventário pessoal é uma espécie de memorial, em que a pessoa escreve sobre sua vida, desde o nascimento até os dias atuais, elencando fatos marcantes e escolhas do período. Tenho trabalhado com este instrumento a partir da pergunta: Como eu me tornei o que eu sou?

mas também pelo movimento, entre outras formas. É por isso que te falei, na Carta II, que não são escritas somente no papel...

Salvador, 29 de março de 2016

Porto Alegre, 17 de janeiro de 2017.

(...)

1.3 *BARRE A TERRE*³⁴ – O ESPAÇO-TEMPO DA PESQUISA

CARTA VI

Muito falei da metodologia da pesquisa usada no Doutorado, mas quase não falei no espaço-tempo em que tudo isso se deu. Como já contei anteriormente, apesar de a proposta metodológica que apresento na tese vir sendo construída ao longo de parte de minha vida, em ensaios de tentativas e erros, a discussão aqui apresentada veio do que vivenciei com minhas alunas e alunos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). De setembro de 2013 a maio de 2016 – quando pedi exoneração e voltei para o Rio Grande do Sul - fui professora concursada nessa universidade, onde lecionei, entre outras disciplinas, Técnica do Corpo II – Princípios da Dança Clássica. Este componente curricular estava no quinto semestre letivo do Curso de Licenciatura em Dança. Durante o período de pesquisa, estive à frente da disciplina duas vezes, no primeiro semestre de 2014 e no primeiro do ano seguinte. São as reflexões sobre o processo vivenciado com essas duas turmas que trago para a tese.

A UESB tem três *campi*: Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, sendo que o Curso de Licenciatura em Dança funciona em Jequié, distante 365 quilômetros da

³⁴ Movimentos típicos da barra realizados no solo. Termo escolhido porque ainda estou discutindo sobre as bases da pesquisa. Ver Apêndice A.

capital baiana. A cidade tem cerca de 150 mil habitantes, é rodeada de morros, numa zona limítrofe entre caatinga e zona da mata, com clima semiárido, ou seja, com temperatura média anual de 24 graus Celsius e regime de chuvas com pouca precipitação – com longos períodos de seca.

O Curso de Licenciatura em Dança surgiu em 2010 e, dois anos depois, passou por uma reforma curricular. Apesar de ofertar anualmente 20 vagas, a média de entrada é bem menor que isso – a maior foi em 2014, com 12 alunos(as). Tratam-se, portanto, de turmas pequenas. Em minha pesquisa, a turma de 2014 tinha nove alunas – eram somente mulheres - e a de 2015, oito – sendo um homem.

O projeto político pedagógico do curso prevê que durante os dois primeiros semestres algumas disciplinas sejam compartilhadas com o Curso de Licenciatura em Teatro, inclusive as duas primeiras montagens de espetáculo. Isso que significa que os(as) alunos(as), neste período têm aulas nos dois turnos e nós, professores(as) temos contato com alunos(as) dos dois cursos. A matriz curricular possui 3.315 horas-atividade, distribuídas em oito semestres letivos.

Técnica do Corpo II tem 75 horas-aula, distribuídas em dois dias semanais. O curso tem apenas uma sala de aula para práticas – usada pela manhã pela Dança e à tarde pelo Teatro – com piso flutuante, sem espelhos e sem barra, denominada Sala Zero; mas usa também uma sala com piso liso – sem amortecimento – com espelho e barra, que pertence ao Curso de Educação Física, denominada Sala de Dança. Solicitei que uma vez por semana a aula ocorresse na Sala Zero, para que pudesse trabalhar saltos e exercícios em *relevé*, já que é a que tem um piso que amortece as quedas; e em outro dia da semana usássemos a Sala de Dança, onde teríamos a barra. Neste sentido, as aulas da Sala Zero eram mais de centro e chão.

Durante a pesquisa, na primeira turma, nomeei as alunas a partir de repertórios de balé, seguindo minha intuição em relação às suas características. Na segunda turma, cada aluno(a) escolheu um repertório de balé que iria trabalhar no semestre e, assim, na tese, seus nomes são os da personagem do repertório. É por isso que, ao longo da escrita tu verás que alguns nomes se repetem. É o caso da personagem Giselle³⁵, que aparece na turma de 2014 e duas vezes na turma do ano seguinte. Nos casos de nomes repetidos, optei, por usar a numeração junto ao nome.

³⁵ Personagem principal do balé de mesmo nome, de Jules Perrot e Jean Coralli (1841).

Os dois semestres letivos em que a pesquisa se desenvolveu tiveram problemas de interrupções – no primeiro, paramos no período das festas juninas e no segundo, tivemos uma greve. Assim, na primeira turma contabilizei 21 encontros antes da interrupção e garanti que, na segunda, tivéssemos também esse número – ou seja, o que ocorreu depois da parada não entrou na tese. A avaliação da disciplina se dava pela escrita de todos os materiais reflexivos, presença e participação em sala de aula e os momentos de criação. O que significa que parte da nota final vinha da prática e, parte, da escrita. A maior parte dos(as) alunos(as) não havia feito balé clássico antes da entrada na universidade.

Na primeira turma, fazia anotações sobre as aulas no meu caderno de aulas e resolvi também fazer um diário de bordo, compartilhado, ao final do semestre, com a turma. Na segunda, já comecei o semestre com meu diário de bordo. Do mesmo modo, o que propunha para as turmas, também fazia: reflexões ao final de cada unidade didática e meu inventário pessoal. De alguma forma ou de outra, essas minhas escritas também aparecem na tese.

Por fim, como te disse anteriormente, não houve uma ordem de escrita das cartas que compõem a tese, nem de organização dos capítulos. Mas quando eu comecei a juntar o material e organizar, fiz cada capítulo por vez. Pelas datas das cartas tu verás que a primeira versão dessa organização ocorreu em abril de 2016, pois meu Exame de Qualificação foi em maio. Após, pedi exoneração e voltei para o Rio Grande do Sul e fiquei um tempo sem mexer na tese. Primeiro reli todas as anotações da qualificação, depois ouvi todo o áudio da qualificação e juntei os dois materiais para, a partir dessa sistematização, ir aprofundando a escrita dos capítulos. Nesta segunda organização, segui uma ordem: pulei o capítulo de introdução e fui relendo e organizando a partir do segundo capítulo. Nesta etapa, alterei a ordem de algumas cartas, excluí material autobiográfico, reescrevi algumas cartas e escrevi novas cartas. Quando cheguei ao capítulo Carta à/em espiral, senti a necessidade de reler tudo e comecei desde a introdução, para então finalizá-lo e também mexer nas conclusões.

Por sugestão da banca de qualificação, as cartas que só tinham números foram agrupadas em seções com nomes, para que quem lesse o sumário tivesse uma ideia dos temas das cartas. Resolvi usar palavras do balé clássico para nomear cada seção, se estou começando a tese, estou fazendo uma *entrée*, por exemplo,

ou seja, minhas escolhas tinham relação com o que aquela seção propunha. Também nesta última versão resolvi trazer fotos, do meu diário, dos diários dos(as) alunos(as) e do Laboratório de Performance – que já utilizado na primeira versão. Como verás pelas datas, as modificações da última versão foram todas feitas em Porto Alegre – desde que cheguei fiz poucas viagens. E, no meio da finalização da tese, diminuí o ritmo da mesma para me preparar para o concurso para ser professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde passarei a lecionar assim que for convocada, o que fez com que o tempo de finalizasse da mesma se estendesse.

Como vê, é um espaço-tempo que passou por muitos lugares. É uma espiral que se encontra na metodologia da pesquisa, na metodologia do aprenderensinar e também na escrita da própria tese, em um ir-e-vir comum na dança. Mas que se encerra onde tudo começou: na minha cidade natal, onde iniciei meus estudos de balé clássico, onde passei a questionar o aprenderensinar esta dança.

Porto Alegre, 15 de janeiro de 2017.

(...)

CARTA VII

Outro espaço-tempo de minha pesquisa foi o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/ UFBA). Tanto na turma de Mestrado quanto na de Doutorado tínhamos um grupo diversificado: gente do teatro, da dança, da performance, de fora do mundo das artes etc. Pesquisas sobre criação, educação, história etc. Um grupo bastante eclético. Cabe o balé clássico dentro de tudo isso? Coube.

A história do conhecimento da Humanidade é feita de tradição e inovação, não? O que aprendemos na escola, na maior parte das vezes, é baseado na tradição. Mas o conhecimento não é estanque. E aí vem a inovação.

Como verás ao longo desta tese, o balé tem tradição – uma história de séculos, que codificou movimentos e, em muitos casos, modos de se aprenderensinar. Mas tem inovação também e por isso se mantém até hoje. O balé clássico não só está presente no currículo de muitos cursos superiores de Dança como também é uma técnica corporal muito utilizada por diversas companhias de dança. Eliana Malanga (1985, p. 57) diz que ao longo dos séculos:

[...] o código do balé clássico foi-se enriquecendo de várias maneiras. A primeira delas foi o surgimento de novos signos. [...] Contudo, o modo mais comum de enriquecimento do vocabulário do balé na atualidade é a transformação dos signos já existentes [...].

Em minhas aulas, parto desse pressuposto: de que estamos trabalhando com princípios da técnica clássica e que com eles podemos dançar contemporaneamente.

Mas se tradição e inovação estão juntos nesse caso, no que diz respeito à escolarização desta técnica parece que não, que o que permeia é a tradição – um modo de se fazer – e que, como discuto mais à frente, tem se pautado, sobretudo, pela Pedagogia Tradicional. Não só no balé clássico. María Acaso (2013, p. 10) diz que:

Enquanto tudo muda, e especialmente os setores e indústria relacionados com a gestão do conhecimento, o mundo da educação permanece igual há muito tempo [...].³⁶

Acaso (2013) propõe então, que se tudo muda, por que não podemos fazer uma revolução na educação? Aqui volto à inovação e, neste sentido, trago o *pas de deux* tradição e inovação de novo: a tradição do balé clássico com a inovação no modo de aprenderensinar. Viu por que tudo isso cabia?

³⁶ “Mientras todo cambia, y especialmente los sectores e industria relacionados con la gestión del conocimiento, el mundo de la educación permanece igual que hace mucho tiempo [...]”. (ACASO, 2013, p. 13) Todas as traduções nesta tese são de Neila Baldi.

Tradição e inovação também na tese: no tema e no seu modo de apresentá-lo. Em *Uma fuga perfeita é sem volta*, Marcia Tiburi (2016, p. 189) diz que: “Ainda há quem não conheça um computador. Mas, muito mais sério, é que ainda há quem não conheça uma carta e um livro. E há quem pode vir a nunca conhecer nada disso.” Não sei se é muito mais sério. São tempos distintos. Quantas cartas escrevemos ao longo de nossas vidas? Lembro-me, da minha infância, com a coleção de papéis de carta. As cartas, na contemporaneidade, foram substituídas pelo email e pelo whatsapp. Mas são comunicações distintas. Muitos(as) da minha geração iniciaram seus emails como faziam suas cartas, e eram longos. Com o tempo, passamos a escrever menos, a sermos mais diretos, a nos acostumarmos com a comunicação instantânea. Não temos mais tempo para leituras longas. Mas, nesse mesmo livro longo – 600 páginas – Tiburi (2016, p. 209) diz que: “Quando se escreve, começa-se a reelaborar o que se pensa e o que se diz.” E isso não tem a ver com a instantaneidade, mas com o parar para escrever. E a carta nos traz isso. Flávia Valle (2012, p. 288) diz que:

As correspondências aproximam-se da função dos *hypomnêmatas*³⁷, mas nelas o escritor se faz presente, se mostra ao outro. Ao mesmo tempo em que se mostra, lança um olhar para o destinatário, pois aconselha-o por meio de seus próprios apontamentos.

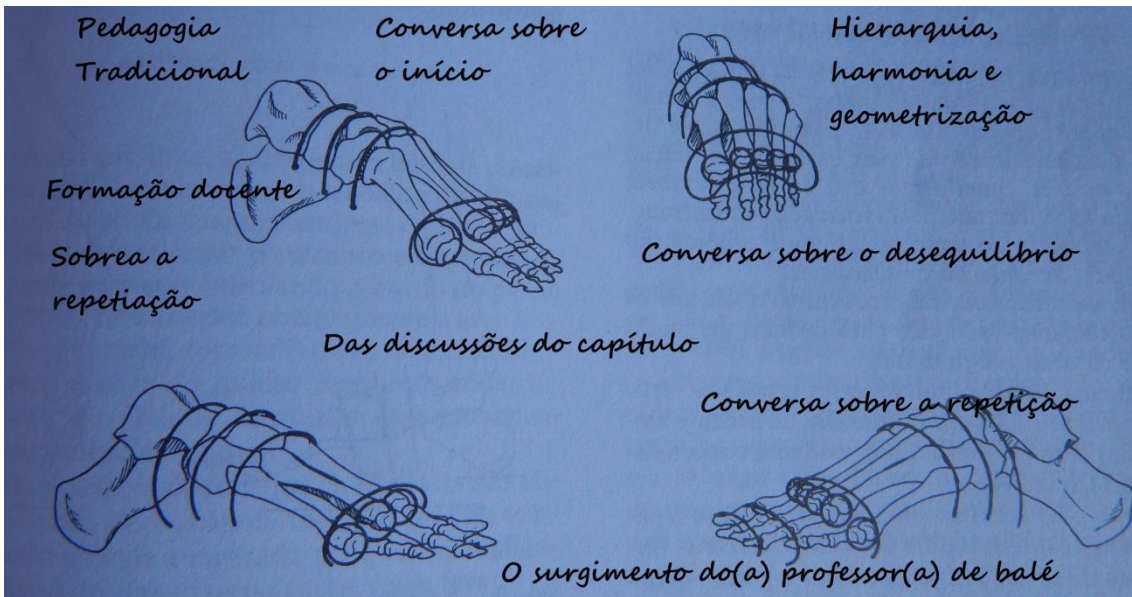
Tu verás, ao longo da tese, o quanto me apresento a ti: não apenas na minha subjetividade, mas no meu modo de pensar sobre aprenderensinar dança. Em *Cartas aos/sobre os pés*, falo da Pedagogia Tradicional e de como a vejo no balé clássico. Tento te mostrar como eu acredito que o balé clássico acabou por se vincular a este pensamento de ensino. E discuto a questão da repetição em dança – que não ocorre só na Pedagogia Tradicional. Em *Cartas da/à cintura escapular* te conto sobre os primórdios da Educação Somática, apresento-te algumas conceituações que geram confusões no campo, trago as características do campo e como estas podem ser vistas no meu trabalho e de como a dança e a Educação Somática fizeram um *pas de deux*, de modo que podemos pensar em uma Pedagogia da Educação Somática.

³⁷ Cadernos de anotações sobre leituras, conversas e reflexões dos gregos.

Ao longo da tese faço minhas conexões diversas, como as que te mostro em Cartas com/para o ísquio-calcâneo quando apresento Rudolf Laban e Marie-Madeleine Béziers e de como me aproprio de suas teorias em minhas aulas. Já nas Cartas pelo/ao cóccix-occipital eu te apresento Jean Piaget e o Construtivismo Pós-Piagetiano. Escrevo-te sobre o Construtivismo na dança e de como Piaget compõe o meu trabalho. As Cartas à/em espiral são dedicadas ao aprofundamento das discussões sobre a minha prática docente e de como ela reverba em meus alunos e alunas. Concluo esta série de missivas em Carta das partes ao todo.

Como verás, foram quase quatro anos de pesquisa, desde a leitura de muito material sobre as teorias com as quais trabalho até a chamada de pesquisa de campo. Muitas idas e vindas, nas escritas, nos lugares. Muitas trocas com os(as) colegas da UFBA – mesmo não tendo ninguém em meu grupo de Doutorado que pesquisasse balé clássico ou que pesquisasse a aprendizagem em dança elas foram riquíssimas. Acredito que com o trabalho que te apresento esteja contribuindo para refletirmos não apenas o aprenderensinar balé clássico, mas também pensarmos sobre a pedagogia da dança e de como o balé clássico pode (e é) ser uma língua viva e rica para as artes da cena.

Porto Alegre, 19 de janeiro de 2017.



2 CARTAS AOS/SOBRE OS PÉS

Preciso reconstruir a história do nosso amor para apreender todo o seu significado. Ela foi o que permitiu que nos tornássemos o que somos; um pelo outro, um para o outro. (GORZ, 2012, p. 6)

2.1. *JETÉ EN AVANT*³⁸ – DAS DISCUSSÕES DO CAPÍTULO

CARTA VIII

Mais uma vez eu cantarolo esta canção: “Nas pegadas das minhas botas trago as ruas de Porto Alegre.” (ALVES, 1987) Nas pegadas das minhas botas eu trago as ruas dos lugares por onde andei, as maneiras como pisei. Eu flutuava, lembrás³⁹? Aos poucos fui conhecendo outras pisadas – e a Educação Somática foi determinante – e me apaixonei pelos meus pés magros, com joanetes, cheios de calos (resquícios do tempo em que dançava com sapatilha de ponta). Eu me apaixonei pelos pés das outras pessoas, passei a prestar atenção no modo como as pessoas pisam. E fiquei pensando, neles, durante uma improvisação, agora à noite:

Quando somos bebês, eles nos interessam um bocado, mais do que todo o resto do corpo, nesses primeiros tempos. O que será que desperta tanto interesse? Seria somente o fato de alcançá-los sem problemas e assim tornarem-se mais próximos, ou haveria outros componentes de ordem biológica e intuitiva que explicam essa priorização? (MARETZKI, 2010, p. 116)

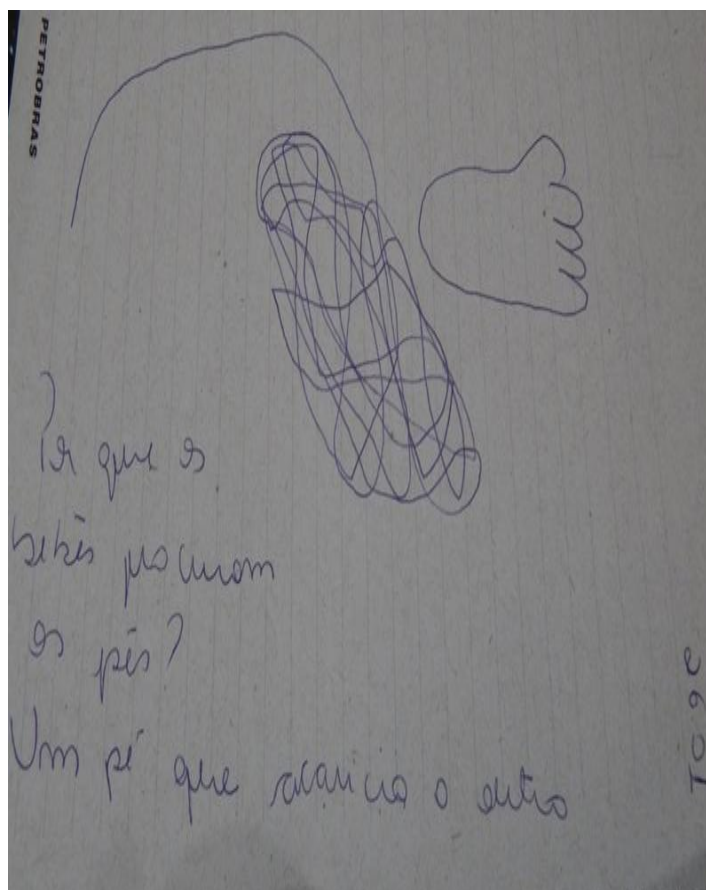
Estava no Laboratório de Performance, e assim como em outra vez, fiquei algum tempo com os pés para cima – até porque, pisar no chão, devido à fascite

³⁸ Jeté en avant é um salto para frente, a ideia é que o capítulo e a carta inicial dele, dê um salto, tente quase que resumir as discussões futuras. Ver descrição do movimento no Apêndice A, em Cartas Adicionais.

³⁹ Ver Carta I (BALDI, 2014a,p.13)

plantar⁴⁰ está bem difícil. A partir dessa posição, iniciei uma improvisação que me levava a buscar os pés com as mãos, a um pé acariciar o outro:

Figura 4: Laboratório de Performance, BA, 2016.



Reprodução do diário de bordo do Laboratório de Performance (Janeiro, 2016).

A autora nos lembra que na medicina chinesa eles são os informantes, pois na sua planta e em sua volta há zonas reflexas “[...] representativas da estrutura esqueleto-muscular, das funções orgânicas e nervosas.” (MARETZKI, 2010, p. 118) Alguns psicólogos dizem que eles simbolizam a nossa força; outros, que são o nosso contato com a realidade. Sabemos que, do ponto de vista musculoesquelético, um desequilíbrio neles provoca uma reação em cadeia. Além disso, são o simbolismo, em muitas culturas, de enraizamento:

⁴⁰ Inflamação na fáscia – tecido conjuntivo que envolve músculos, ossos, nervos e vasos sanguíneos - da sola dos pés.

[...] O equilíbrio do corpo, o equilíbrio do nosso psiquismo, o equilíbrio da nossa vida espiritual depende, de uma certa maneira, deste enraizamento. De nossas raízes. E se as raízes são saudáveis, toda árvore é saudável. Algumas vezes somos jardineiros, muito atentos à flor e ao fruto, mas esquecemos as raízes, esquecemos os pés. E, portanto, é por lá, talvez, que devemos começar os nossos cuidados. (LELOUP, 1998, p. 34)

Ou então, como dizem os pés de Clara 2⁴¹: “Sou eu quem apoio todo o seu corpo, te dou base para você fazer o que quiser, inclusive dançar.” Talvez os meus pés dissessem o mesmo...

Sendo assim, começo esta série de cartas às/sobre/para/pelo/com/em partes do corpo – explicadas nas anteriores – pelos pés, pensando neste enraizamento. Apesar de, hoje à noite, durante a improvisação, ter me perguntado: e se o pé não fosse pé? Não apenas como nome, mas como lugar na estrutura corporal e de minha tese. Fiz um desenho, nomeando cada parte do meu corpo com outro nome... Meus pés, que eu amo tanto, são as minhas raízes. Por vezes flutuaram e, eventualmente, quando estou dançando balé clássico ou ensinando, volto a flutuar. E é porque eu os vejo assim, porque são o amor da minha estrutura óssea, que falo aos pés e sobre os pés, a partir e com o balé clássico, que também amo.

Já te contei, em outra carta, que danço desde os três anos de idade e que, na adolescência me descobri querendo ser professora de balé e questionando o ensino que tive. Mas como foi este modo pelo qual eu aprendi? E o que me fez questioná-lo? Primeiramente, uma sensação de falta de expressão – minhas professoras falavam olha para o infinito, como se apenas o restante do corpo dançasse, sem uma articulação entre o rosto e os movimentos executados. Depois, o abuso como éramos tratadas – aos gritos, no quanto mais dor melhor – que desencadeavam problemas como pés sangrando, distensões etc. Por fim, a prática pedagógica em si: divisão de passos, repetição, colagem (pela professora e não uma construção nossa). Ora, quando cheguei a este questionamento, estava fazendo Magistério e vislumbrava uma educação diferente. E, na dança, ela também poderia ser. O questionamento me impulsionou a pesquisar, pesquisar, pesquisar... e ao longo dos

⁴¹⁴¹ Personagem do balé Quebra-Nozes, de Marius Petipa e Lev Ivanov (1892). Como informado na introdução, as alunas foram identificadas com nomes de personagens do repertório do balé clássico. Clara 2 refere-se à turma de 2015, pois na anterior uma delas também foi identificada desta forma.

últimos 20 anos é o que tenho feito, buscado caminhos para ensinar o balé clássico, que tanto amo.

Reconstituo, portanto, nas próximas cartas, a história desse amor...

Salvador, 26 de janeiro de 2016.

(...)

CARTA IX

Não me interessa aqui trazer a história do balé clássico – muito já se falou disso. Mas, sim, pensar em como a codificação desta dança, sua profissionalização, sua escolarização, acabou por refletir um pensamento de ensino que, hoje, dentro do campo da Educação, denominamos de Pedagogia Tradicional. A ideia deste capítulo – sim, esta carta é parte de um dos capítulos da tese – é tentar te mostrar a ligação que vejo entre o ensino do balé clássico dos primórdios aos dias atuais e a tendência pedagógica tradicional.

Interessa discutir que a codificação trouxe algo que, hoje, enxergo como paradoxal: um alfabeto – que atualmente pode ser usado do jeito que se quiser, incluindo com a criação de novas palavras – mas um modo de ensinar específico. O que questiono, na tese, não é o alfabeto, mas o modo como ele tem sido ensinado. Sei, no entanto, que assim como eu, muita gente antes de mim e também nos dias atuais tem questionado essa forma de se ensinar e tem buscado alternativas a ela.

Rosa Primo (2006, p. 40) diz que: “Se a codificação de Beauchamps aprisionou a dança numa espécie de virtuosismo, ela também, de certa forma, trouxe o profissionalismo.” Parece, pela história da dança cênica ocidental, que a codificação dos movimentos faz parte do processo da perpetuação destes e da sua aprendizagem. Isso ocorreu com o balé clássico, mas também com a dança moderna e até com a dança contemporânea. Os precursores e precursoras da

dança moderna queriam uma liberdade em relação ao balé clássico. No entanto, com o tempo, o que eles(as) criaram também ganhou uma forma, foi codificada, e é ensinada. Tanto que hoje, na dança moderna, temos as chamadas técnicas Graham, Limón e Horton. Não parece paradoxal com o pensamento inicial? Do mesmo modo, ocorre com a dança contemporânea. Lembro-me de, nos anos 1990, fazer aulas no Festival de Dança de Bento Gonçalves, em que aprendia o “xaxado” do Grupo Corpo. Nos anos 2000, vendo as competições do Festival de Dança de Joinville, percebi que muita gente estava trazendo o movimento fragmentado da Quasar Cia de Dança.

O que quero dizer é que, ao longo da história da dança cênica ocidental fomos, ao mesmo tempo, criando movimentos novos, mas também “cristalizando-os”, deixando-os em formas que pudessem ser repetidos, para serem aprendidos por outras pessoas. Codificar parece ser parte do processo de transmissão de uma dança de um tempo para outro. Então, não há problema algum em o balé clássico ser um código. Para mim, a questão é como este código é aprendido e ensinado. E aqui faço uma distinção: entendo que aprender e ensinar se deem em relação intrínseca e tenho usado o termo de forma junta aprenderensinar, mas sei que nem todos(as) docentes pensam assim, por isso os separei nesta discussão, para que ficasse claro um modo de ver diferente do meu.

Pela minha história de vida na dança e na educação, vejo que o balé clássico acabou por se vincular a um tipo de pensamento de ensino, que fazia sentido para a época. Mas faria sentido hoje? Percebo também que não só o balé clássico se ligou a esta forma de ensinar. Mas se o modo de se pensar a aprendizagem mudou ao longo dos séculos, não faria sentido, então, também se mudar o modo de se aprenderensinar?

Eu penso que sim, mas não necessariamente tem de ser assim. Não necessariamente tu tens de pensar como eu. Mudar a educação – e aqui falo de forma geral, não apenas na dança – parece ser algo difícil, um “trabalho de formiguinha”, em que se dá aos poucos. E, na verdade, nos tempos atuais, coexistem formas diferentes de se pensar a aprendizagem e a educação.

O que proponho é que vejamos de outra forma, que não pensemos que existe apenas uma forma de se ensinar. O que proponho é que na dança coexistam formas

de se aprenderensinar. Se os tempos mudaram, não precisamos, necessariamente, ter uma hegemonia da Pedagogia Tradicional.

Porto Alegre, 20 de agosto de 2016.

(...)

2.2 *DESSOUS*⁴²: PEDAGOGIA TRADICIONAL

CARTA X

Antes de falar do balé clássico, propriamente dito, e de seu ensino e aprendizagem, acho importante trazer à discussão o conceito de Pedagogia Tradicional, uma vez que, como verás, enxergo que é ela que está *dessous* (por baixo) do modo como esta técnica é ensinada.

A Pedagogia Tradicional, de acordo com Francisco Lobo Neto (s.d., p. 1), “[...] se estrutura e consolida no alvorecer dos tempos modernos, na relação com as rupturas e rebeliões do Renascimento, da Reforma, das Utopias, das Revoluções.” Por sua vez, Cavazos (2013) afirma que a Pedagogia Tradicional nasce no século XVIII, com o surgimento da escola como instituição e alcança seu apogeu com o advento da pedagogia como ciência.

Esta tendência pedagógica é caracterizada pelo pensamento que o aprender vem de fora para dentro, que o conhecimento a ser aprendido é aquele constituído ao longo da história da Humanidade – os chamados saberes hegemônicos, citados por Boaventura de Sousa Santos (2002). É importante salientar que essa tendência tinha relação com as pesquisas sobre aprendizagem da época. Pensava-se até

⁴² *Dessous* significa por baixo. A ideia, neste caso, é mostrar que por baixo do modo como o balé clássico é ensinado atualmente está um pensamento pedagógico, que é o Tradicional.

então que o ser humano era uma tabula rasa. Bem sabes tu que conhecimento sobre os processos de aprendizagem mudou muito ao longo dos séculos.

Tomaz Tadeu da Silva (1999), quando discute as teorias do currículo, diz que as mesmas estão ligadas às teorias da Educação e afirma que por séculos a escola esteve atrelada a um tipo de pensamento, denominado Tradicional, em que o(a) professor(a) decide o que ensinar – a partir dos conhecimentos hegemônicos – quando, em que ritmo e os critérios de avaliação do(a) estudante. Do mesmo modo, segundo ele, o espaço está rigidamente organizado, em que o chamado “currículo oculto” ensina a disciplina: há um tempo para cada tarefa. Segundo Silva (1999), como o conhecimento já está dado – são os saberes constituídos ao longo da história da Humanidade – a preocupação da escola é em como organizá-lo. Desta forma, organização é uma palavra-chave para a Pedagogia Tradicional.

Como não lembrar, então, do clipe *Another brick in the wall*, do Pink Floyd⁴³? Em determinado momento do clipe, crianças de uma escola marcham em fila, umas atrás das outras. Elas estão como que em uma engrenagem, como em uma fábrica: entram em uma esteira rolante em pé e saem, do outro lado da engrenagem, sentadas nas carteiras escolares, com máscaras em seus rostos. Enquanto a cena transcorre, a canção diz: “Não precisamos de educação. Não precisamos que nos controlem. Nem sarcasmo na sala de aula. Professores, deixem essas crianças em paz. Hey, professores, deixem essas crianças em paz!”⁴⁴ (WATERS, 1979) É claro que a canção traz uma rigidez extrema que não necessariamente todo ensino baseado na Pedagogia Tradicional se utiliza – até porque o clipe retrata um internato. Mas inevitavelmente o clipe e a canção me fazem pensar em quanto a Educação pode ser homogeneizadora. E o quanto, muitas vezes, o ensino do balé clássico tende a isso. Lembro-me de um dia, em Salvador, assistir a uma aula do método inglês de balé clássico, que começava com as meninas em fila, caminhando em silêncio, na meia ponta, rumo à barra. Não lembro de ter vivido uma cena destas como estudante de balé clássico. Mas toda vez que vejo o clipe, me lembro desta cena que presenciei em Salvador. Aqui, no entanto, não quero falar especificamente

⁴³ Pink Floyd é uma banda de rock progressista e psicodélico da Inglaterra, formada em 1965. A música *Another brick in the wall* faz parte do LP *The Wall*, de 1979. O último álbum do grupo é de 2014, depois de uma longa interrupção, com a saída de Roger Waters e seu retorno, em 2005.

⁴⁴ “We don't need no education. We dont need no thought control. No dark sarcasm in the classroom. Teachers leave them kids alone. Hey! Teachers! Leave them kids alone!” (WATERS, 1979)

do balé clássico, mas da Pedagogia Tradicional. Voltemos a ela. Ah, mas antes sem te dizer – se por acaso não viste o clipe – que as crianças se rebelam, no momento seguinte...

Lobo Neto (s.d., p. 2) lembra que é possível identificar como traços gerais da Pedagogia Tradicional “[...] a seleção e ordenação de conteúdos cuidadosamente elaborada, a definição rigorosa de um método, o estabelecimento de uma relação exemplar e diretiva do mestre com o discípulo.” Vejo esses traços muito presentes no ensino do balé clássico, sobretudo a relação com o(a) mestre(a) – que se perpetuou durante séculos, em que o(a) aluno(a) era discípulo(a) do seu/sua professor(a), se “filiando a uma escola”, a um modo de se dançar...

Segundo José Carlos Libâneo (1994, p. 64), na Pedagogia Tradicional:

Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. [...] O método é dado pela lógica e sequência da matéria [...].

Da escrita de Libâneo (1994) posso depreender algumas palavras-chaves: repetição, prestar atenção – o que invariavelmente tem significado ficar em silêncio – e aluno(a) passivo(a). Todas estas, como tu verás, estão presentes no ensino do balé clássico. Ou melhor dizendo, no ensino que tem se constituído ao longo da história. Ana Carolina Mundim (2014) diz que em outras disciplinas, como matemática, física, história etc, a cópia e a reprodução são os eixos centrais. “O estudante visa, com grande frequência, decorar números, palavras e/ou operações que o ajudem a alcançar seu objetivo maior: passar nas provas.” (MUNDIM, 2014, p. 55)

Outras duas palavras-chaves surgem da fala de Denise Leão - decomposição e resultado. Segundo ela:

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa

perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. (LEÃO, 1999, p. 190)

Estas duas palavras-chave também estarão presentes na maior parte do ensino do balé clássico. Mas não apenas nele... Maria Heloísa Ferraz e Maria de Resende e Fusari (2009) apresentam as principais tendências pedagógicas no ensino de artes e dizem que no início do século passado – não fazem um histórico das pedagogias anteriores a este período – imperava a Pedagogia Tradicional, em que “[...] o que vale sempre é o produto a ser alcançado: é mais importante o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em arte.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45)

Do mesmo modo, Susan Stinson (1995) mostra que esta tendência pedagógica está presente no ensino da dança em geral – e não somente no do balé clássico. Segundo ela:

Na maioria das aulas de técnica o professor é a autoridade e única fonte de conhecimento reconhecida. [...] Não existe interação entre os alunos. Espera-se que a voz do professor seja a única voz ouvida [...]. O professor diz e mostra aos alunos o quê e, em alguns casos, como fazer os exercícios propostos. Alunos tentam copiar o movimento feito pelo professor. O professor, então, corrige-os verbalmente, os alunos repetem o movimento até a hora de mudar de sequência. (STINSON, 1995, p. 78-79)

Airton Tomazzoni (2010) também tem um entendimento neste sentido. Segundo ele, aquilo que se vê em uma tradicional aula de balé clássico é um traço do ensino da dança no Ocidente. De acordo com ele:

Muitas aulas que trabalharam com outras técnicas, acabam por reproduzir o mesmo modelo, com diferente conteúdo. A ideia de uma aula “universal” para todo e qualquer aluno está no cerne dessa concepção (que, como já assinali, pode estar presente numa aula de danças folclóricas, de dança contemporânea ou de dança de rua), assim como a ideia de se trabalhar com um ideal de aluno que frequente essa aula. (TOMAZZONI, 2010, p. 23)

Fiquei pensando se as demais técnicas de dança não seguem o modelo de ensino do balé clássico – que se baseia, na maioria das vezes, na Pedagogia Tradicional – porque foi a primeira dança, no Ocidente, a ser sistematizada, com seu ensino codificado.

Ana Carolina Mundim (2014, p. 55) afirma que na dança em geral o ensino “[...] potencializa a reprodução de movimentos” e que as práticas criativas “[...] se dão nas montagens coreográficas, as quais pressupõem que o bailarino copie os movimentos que o professor elaborou e combinou dentro de uma música.”

Lembras que eu falei há pouco da repetição como uma palavra-chave? Aqui ela aparece novamente, especificamente no modo como ocorre nas aulas de dança. Vou voltar a este tema posteriormente.

Porto Alegre, 19 de setembro de 2016.

(...)

CARTA XI

“O professor à frente mostra o movimento, conta a marcação da música. O aluno repete. Copiar e repetir têm sido a tônica do ensino da dança, principalmente nas técnicas codificadas.” (BALDI, 2015, p. 469) Em várias classes de dança, pois, como apresenta uma pesquisa de Rosana Olarte (2006-2007), de 10 aulas de dança observadas, nove têm como método o que ela chama de direção do movimento – mostrar o movimento ou explicar verbalmente como fazê-lo - a demonstração e a cópia pelo(a) aluno(a) tão comum na Pedagogia Tradicional, mas não só nela. Diz ela que os(as) professores se referem “[...] ao que é mas não ao como ou ao que motiva a iniciação do movimento.”⁴⁵ (OLARTE, 2006-2007, p 111) Não estou

⁴⁵ “[...] a lo “que es” mas no al “cómo,” o a lo que motiva la iniciación del movimiento” (OLARTE, 2007, p 110-111)

condenando o demonstrar e o copiar – discutirei mais profundamente este tema posteriormente. O que questiono é repetirmos um único modo de ensinar.

Meu ensino de dança foi assim – do balé clássico ou tango, em todas as danças que aprendi, antes da entrada na universidade. Esta forma de aprender se perpetua tanto que tem “[...] contribuído para construir uma visão particular do que seja treinar um corpo e potencializar suas capacidades.” (GERALDI, 2007, p. 82) E por que essa forma deveria ser questionada? Na minha visão porque, como afirma Sylvie Fortin (1998), muitas pesquisas mostram que os(as) professores(as) de dança tendem a repetir o que aprenderam quando eram estudantes. Ou seja, se eu vivenciei aulas deste modo, nada mais “natural” que as repita. Se na área da dança se fala nesse repetir o modo como se aprendeu, no campo da Educação também há um pensamento similar: acredita-se que o processo formativo – constituído ao longo de sua história de vida – irá influenciar a prática docente. Para Esméria Saveli (2006), a prática docente é resultado tanto do mundo subjetivo quanto do objetivo do(a) professor(a), ou seja, suas crenças e teorias implícitas definem como planejam e atuam pedagogicamente.

Acho que, muitas vezes, reproduzimos o que vivemos ou tendemos a reproduzir o que vivemos quando estamos no início da nossa carreira. Por diversas vezes, nas disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino da Dança, que estavam sob minha responsabilidade na UESB⁴⁶, via minhas alunas e meus alunos proporem um tipo de estrutura de aula com a qual eu não concordo, em que o aquecimento não é dançado e, sim, uma sequência de movimentos de, por exemplo, estender músculos (comuns em aulas de Educação Física). Muitas vezes, quando questionava-os(as) ouvia: “Mas é assim que aprendi.” Falo, então, que eu não trabalho nesta perspectiva – e que não necessariamente têm de fazer como eu faço – mas proponho que busquem outros modos, uma vez que, na minha avaliação a universidade é exatamente esse lugar: o de pesquisa. Se é para apenas reproduzir o que já está sendo feito, por que então ficar quatro anos em um curso de graduação em Dança? Ainda sobre esta questão da reprodução, por parte dos(as) futuros(as) docentes, entendo que muitos(as) veem o(a) professor(a) como espelho a ser seguido. No entanto, entendo que, no nosso processo formativo – e aqui me refiro em um âmbito bem amplo, para além da dança – vivenciamos diversos modelos de

⁴⁶ Trabalhei na UESB entre 30 de setembro de 2013 e 16 de maio de 2016, quando me exonerei.

docência e, muitos destes podem, inclusive fazer com que questionemos o que vivemos. Não fosse assim, nunca teria questionado o ensino do balé clássico e, desta forma, nunca teria pesquisado uma proposta metodológica de ensino desta técnica.

Também acho pertinente repensarmos a Educação – e não apenas o aprenderensinar dança – pois, como dito anteriormente, as pesquisas sobre os processos de aprendizagem avançaram bastante. Então, se sabemos que o processo de aprenderensinar não se dá só numa via, por que vamos repetir apenas este modo? Além disso, especificamente, no caso da dança, vejo um descompasso entre o processo formativo – na maioria das vezes – e o que a dança vem produzindo artisticamente. Neste sentido, concordo com Isabel Marques (2007, p. 26-27) quando diz que:

A arte mudou, mas isto não afetou decisivamente o ensino de dança. Efetuadas as experiências corporais e cênicas das décadas de 60 e 70⁴⁷, outra concepção de ensino de dança deveria estar hoje em pauta. Mais além, desconstruído o experimentalismo, o conceito de dança trabalhado pelos dançarinos/coreógrafos dos anos 60 e 70 poderia estar fornecendo elementos para que a ação educativa de hoje pudesse levar à participação, compreensão, desfrute e reconstrução das atuais aberturas de arte.

Aqui uma questão: decisivamente? Acho que não é tão assertivo assim, pois é um processo gradual de mudança e que muitas vezes não é reconhecido – “o trabalho de formiguinha” ao qual me referi antes. Assim como eu, diversas pessoas têm feito pesquisas sobre aprenderensinar dança, têm proposto outras formas... Como te disse antes, meu processo formativo em dança foi muito semelhante até eu entrar na Universidade. Mas lá, os modos de se aprenderensinar variaram bastante. O que quero dizer é que, se a arte mudou, se a dança mudou, por que não repensar o seu aprenderensinar? Acredito que muito do que a dança contemporânea – como pensamento de dança – tem produzido acaba por afetar o aprenderensinar dança, mas que talvez falte mais visibilidade para propostas que não se pautem tanto na Pedagogia Tradicional. Penso também que a depender do espaço formativo – se

⁴⁷ O texto de Isabel Marques originalmente é de 1999, data da primeira edição do livro. Quando ela se refere aos anos de 1960 e 1970, está falando de propostas inovadoras como a da Judson Dance, nos Estados Unidos, com suas *Jam sessions*.

uma escola de dança, uma escola da Educação Básica, ou um projeto social, por exemplo – há uma variação neste aprenderensinar, pois há espaços que estão mais abertos à pesquisa e à experimentação e outros, não.

Como dito anteriormente, dentro do campo da Educação, esse modo de ensinar que te descrevi é reconhecido como Pedagogia Tradicional – aquela a qual Paulo Freire (1970) chamou de “educação bancária”. Fernando Becker (2011) diz que, no geral, a prática docente está baseada em duas formas de ver o conhecimento: a primeira – e a Pedagogia Tradicional se insere nesta visão - vê o conhecimento como pronto no meio social (empirismo) ou pronto como capacidade definitiva (apriorismo ou inatismo); enquanto a segunda enxerga o conhecimento como trabalho da atividade do sujeito. A primeira forma, segundo ele, ainda hoje é hegemônica na escola e, pelo que se vê por algumas pesquisas (FERREIRA, 2010; OLARTE, 2006-2007; RODRIGUES, LIMA, 2011; SOOT, VISKUS, 2013, entre outros e outras), também na dança.

Segundo Becker (2011, p. 211-212):

Por isso, a forma mais recorrente da escola pensar o conhecimento é o conteúdo. [...] E, como convém ao modelo positivista, cuja base epistemológica é fornecida pelo empirismo, o conhecimento contemplado pelo currículo é composto de micro unidades que são ensinadas, uma a uma, em pretensa ordem crescente de complexidade.

Para ele, por isso a escola está preocupada com a transmissão dos conteúdos o que, na sua avaliação, se daria por assimilação, sem acomodação – termos que vou discutir mais adiante, em outras cartas, quando falar de Piaget⁴⁸. Ele argumenta, no entanto, que a aprendizagem não é só assimilação. Interessa, portanto, nesta concepção de ensino, a transmissão do conhecimento – numa visão de tabula rasa, como pensavam os positivistas⁴⁹ – sem importância às características individuais ou socioculturais dos(as) alunos(as) (LIBÂNEO, 2012).

⁴⁸ A partir de Cartas com/para o ísquio-calcâneo.

⁴⁹ O Positivismo é uma corrente filosófica do início do século XIX, idealizada por Augusto Comte e John Stuart Mill, que defende a ideia de que o conhecimento científico é o conhecimento verdadeiro. De acordo com os positivistas, uma teoria só é correta se validada por métodos científicos. (CAPRA, 1993)

Este pensamento pedagógico se dá em formas específicas de ensinar. Na dança, esse ensino se dá com “[...] o(a) aluno(a) aprendendo a imitar vocabulários específicos de movimento modelados por um(a) professor(a) especialista.” (SOOT; VISKUS, 2013, p. 1193)⁵⁰ Já Dianne Woodruff (1999, p. 33) expõe esta corrente pedagógica, no ensino da dança, da seguinte forma: ensina-se “[...] como uma atividade mecânica que valoriza o virtuosismo quantitativo – o quão alto, quão rápido, quão grande.” Segundo ela, os exercícios e sequências são repetidos até se tornarem automáticas. Dá para ver, pelo que estou te relatando, que o ensino do balé clássico tem se apoiado na Pedagogia Tradicional, né?

É por isso que, a partir deste pensamento, o aprendizado é fragmentado, há a necessidade da decomposição para que se chegue à síntese. “Os passos são treinados separadamente e juntados posteriormente para uma determinada finalidade.” (ANDRADE, 2011, p. 18) No entanto, como bem afirmam Edgar Morin e Maria da Conceição Almeida (2013, p. 19): “A inteligência que só sabe separar reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional [...]”.

Nessa visão de ensino, estão presentes também a noção de transmissão de conhecimento; a prova como única forma de avaliação e o destaque espacial ao(a) professor(a) (ANDRADE, 2011). Isto te diz alguma coisa? Não é assim na escola, em geral, independente da dança?

Essa fragmentação do saber faz eu me lembrar do modo como fui alfabetizada: primeiro as letras, depois as sílabas e, por fim palavras, formando frases a partir da letra que estava sendo trabalhada, como, por exemplo: Vovô viu a uva. Frases que para mim, não faziam sentido (verdade que mais tarde soube que meu avô amassava uvas...). Esses modos de ensinar a ler e a escrever não reconhecem as lógicas diferentes de aprendizagem, de cada pessoa, e buscam a homogeneização. Assim: “As consequências para o dia a dia da sala de aula é que as crianças repetem palavras-chave, sílabas/letras e frases e treinam o movimento das letras, em vez de escrever e produzir, individual e/ou coletivamente, textos.” (PÉREZ; SAMPAIO, 2012, p. 405). Tu não achas que, no ensino da dança, em uma perspectiva da Pedagogia Tradicional, também vimos isto, não? Dificilmente somos

⁵⁰ “[...] the students learn by imitating specific movement vocabularies modelled by an expert teacher.” (SOOT; VISKUS, 2013, p. 1193)

convidados(as) a produzir nossos textos de dança, mas a copiar textos já escritos por outros(as).

Jequié, 31 de maio de 2015.

Jequié, 27 de outubro de 2015.

Porto Alegre, 30 de setembro de 2016.

Porto Alegre, 25 de janeiro de 2016.

(...)

CARTA XII

Das minhas lembranças de infância, das aulas de balé, o(a) professor(a) mostrando o exercício é a imagem mais frequente que vem à memória⁵¹. Paula Salosaari (2001) diz que neste tipo de aula a ordem do(a) professor(a) antecede o início dos exercícios propostos, o(a) aluno(a) executa um modelo e que o comando tem como objetivos a precisão, a resposta certa, a manutenção de padrões estéticos, a eficácia no uso do tempo e a conformidade do(a) aluno(a), não permitindo a produção de conhecimento novo. Compreendo que quando ensinamos em uma perspectiva tradicional, em que a demonstração é o principal método, buscamos um modelo certo a ser seguido. Neste sentido, a aprendizagem seria a transferência de conhecimento e, formar, seria dar forma – ao contrário de tendências mais progressistas (FREIRE, 1996). No entanto, mesmo neste modo, o aluno e a aluna têm autonomia – mesmo que restrita – e, portanto, não necessariamente seria um ser conformado. Do mesmo modo, há produção de conhecimento, afinal, saímos dali dançando, conhecendo a técnica clássica e se conhecendo. Além disso, eu (e acredito que tu também) tive quase toda a minha

⁵¹ Reprodução parcial da Carta VI (BALDI, 2014, p. 32-34). Em relação à original foram acrescentadas (a) ou (as) e outros pronomes relativos ao gênero feminino.

formação – não apenas em dança – em uma perspectiva tradicional de ensino. No entanto, como bem sabemos, não é apenas na escola que nos formamos e, assim, desenvolvi meu senso crítico em outros ambientes, podendo hoje ver as vantagens e desvantagens deste tipo de ensino. Mais tarde, te falarei da repetição e verás que ela é, sim, necessária. Mas talvez o problema não esteja nela, em si, mas no modo como se exige que ela ocorra.

Lembro-me também, depois dos 10 anos, dos gritos de minha professora, dizendo: “É mais alto, está errado, de novo.” Recordo-me de ela levantar nossas pernas até sentirmos dor, dela nos falar que pelo menos não nos dava tapas nas pernas – já que foi assim que aprendeu a sustentar a perna alta. Hoje, para mim, isso é um absurdo, mas na época não achava isso, tinha uma visão de que o balé é sofrimento, é constrangimento: só ficam os fortes. É claro, também, que aqui o problema não é apenas a pedagogia tradicional, mas o modo como ela é aplicada e o estilo do(a) professor(a). Isabel Marques (2004) diz que muitas vezes confundimos a metodologia com o estilo do professor. Ela cita o exemplo de uma professora que fala amorosamente, mas que tem uma prática autoritária, e outra que trabalhava com improvisação, a partir do conteúdo do(a) aluno(a), mas que o(a) deixa tão livre, em sua autoexpressão, que não o(a) ajuda a descobrir novos repertórios.

Acredito que muitas bailarinas aprenderam desta forma e foram acostumadas a silenciar, ou seja, a não reclamar de dores, de métodos, de gritos, de constrangimentos. Susan Stinson (1995, p. 79) fala deste silêncio não só no balé, mas na maioria das aulas de técnica de dança. Segundo ela: “Dançarinas tipicamente aprendem a reproduzir o que recebem e não a criticar ou a criar.” Ela nos lembra de que, ao contrário dos homens, nós, mulheres, começamos a dançar ainda criança – ou seja, somos formadas para o silêncio – enquanto os homens, quando chegam à dança, já adultos, têm voz própria e aqueles poucos anos de silêncio são vistos como rito de passagem – para ele ser bailarino(a), professor(a) ou coreógrafo(a) precisa passar por isso. Flávio Sampaio (2000, p. 265-266 apud PRIMO, 2006, p. 77) diz que:

Quase toda a geração que hoje forma bailarinos foi educada para o silêncio: dançar foi, durante muito tempo, uma manifestação muda [...] Perguntas, muitas vezes, significavam falta de respeito. Afinal, professores não podiam correr o risco de não saber a resposta.

Este silêncio traz outras implicações. Salosaari (2001) diz que falta questionamento nestas aulas, não há discussão e reflexão sobre por que e como, o que faz com que a mudança nos métodos de ensino de balé seja lenta. Tu verás, depois, que isto é comum em muitas práticas de dança, inclusive as tradicionais e folclóricas, além de o ser também em práticas corporais orientais, como o karatê, por exemplo. É claro, no entanto, que não estou negando o silêncio – quantas vezes não gostamos de dançar sem som algum, nem de uma música ou apenas com ela? O que estou levantando de questionamento é que muitas vezes há uma proibição implícita (em outras ocasiões, explícita) à fala, ao questionamento: somos convidadas a apenas dançar, sem falar.

As pesquisadoras Neusa Kleinubing, Maria do Carmo Saraiva e Damiana Melo⁵² (2011, p. 205) têm uma hipótese para o fato de as aulas de balé serem praticamente iguais em todo o mundo, em todas as épocas: “Se há uma forma codificada, um modo **certo** de fazer essa dança, deve haver, também, uma forma de ensinar e aprender que corresponda a essas exigências.”⁵³ (grifo das autoras) Ora, teoricamente há um *modo certo*, uma vez que, de acordo com José Fernando Souza (2009), o balé clássico é como um alfabeto, com o qual se fala diversas coisas. Segundo ele, coube à *Académie Royale de la Danse*, criada na França, em 1661, sistematizar o ensino desta dança, “[...] desenvolvendo um esquema básico e rígido de posições de cabeça, tronco, braços e pernas.” (SOUZA, 2009 p. 41)

Sim, há um alfabeto, mas o modo como construímos as palavras e como as mesmas são aprendidas ou ensinadas variam. De um lado, temos as chamadas escolas ou métodos⁵⁴ de balé clássico – que foram se constituindo ao longo da história da dança cênica ocidental – e de outro, temos a formação dos(as)

⁵² Apesar de as três pesquisadoras serem da área da Educação Física, atuando na área de dança – muito comum em nosso país, pois os cursos de graduação em Dança são mais recentes – elas recorrem a autores e autoras da história da dança para a discussão em questão. Faço esta ressalva, não só porque muitos(as) profissionais da dança vêm de outras áreas de conhecimento, mas também porque há alguns anos há uma discussão entre os profissionais da Dança e os da Educação Física – mais especificamente em relação ao Conselho Federal de Educação Física – sobre a atuação em dança. O Conselho reivindica que os profissionais de dança devem ter formação em Educação Física e recentemente no debate sobre as Bases Curriculares Comuns, esta discussão mais uma vez veio à tona.

⁵³ Fim da reprodução da Carta VI (BALDI, 2014, p. 32-34)

⁵⁴ Temos, no caso do balé clássico, o método Bournonville, desenvolvido por August Bournonville (1805-1879) e que formou a base do balé dinamarquês; o método Cecchetti ou escola italiana, desenvolvida por Enrico Cecchetti (1850-1928), o russo (Vaganova) e o inglês Royal Academy of Dance (RAD), além das escolas francesa (de Carlos Blasis), americana (de George Balanchine) e cubana (de Alicia Alonso).

professores, bem como a mudança na Educação. Neste sentido, o **modo certo** poderia ser o **modo certo** para a época, não? Não significa que seja o **único modo** sempre. Talvez a existência de um alfabeto – que parece perene, mas que, ao longo da história do balé clássico foi também se modificando (com a criação de novos movimentos) – possa ter feito com que muitos(as) professores(as) acreditassem que havia uma maneira específica de ensinar e, vêm, ao longo dos anos, repetindo-a⁵⁵.

Outra recordação que trago, do tempo em que aprendi balé clássico, é de repetir, repetir exaustivamente. Copiar e repetir. Havia sempre um modelo a ser copiado: quando criança, a professora demonstrava e, nos espetáculos, colocava uma aluna mais velha, na frente, para fazer os movimentos que eu e minhas colegas teríamos de copiar e repetir. Na adolescência e vida adulta, o ensino seguiu-se demonstrativo e o modelo, além da professora, eram os(as) grandes bailarinos(as) profissionais – quando íamos dançar uma obra de repertório, assistíamos em vídeo, para tentar mimetizar o movimento do(a) artista famoso(a).

Como a técnica é codificada, existe um número determinado de movimentos (chamados pelos professores de passos), que são combinados de formas mais complexas ao longo dos anos de aprendizado. Christina Schulgin (apud SALOSAARI, 2001) diz que um(a) estudante de balé ou bailarino(a) faz, durante os dois primeiros anos de treinamento, cerca de 360 combinações de *pliés*. Ao final de sua carreira terá feito seis mil. Ou seja, ao longo de sua vida ele repetiu o mesmo movimento – com variações de andamento e combinações de posições de pernas e braços – seis mil vezes. O mesmo movimento!⁵⁶ Sim, o mesmo que pode não ser o mesmo: tem suas variações na forma e, além disso, sua variação na execução. O modo como eu faço hoje um *grand plié* em primeira posição é diferente de como eu o fazia há 20 anos – ao longo do tempo construí outros conhecimentos sobre minha estrutura corporal, sobre música, sobre o movimento etc. Da mesma maneira que em uma mesma aula parece que faço o mesmo movimento, mas que não é o mesmo – não apenas porque mudo de lado, mas porque posso mudar a intenção no movimento, porque nenhuma repetição, no fundo, é idêntica.

⁵⁵ Continuação da reprodução da Carta VI (BALDI, 2014a, p. 34)

⁵⁶ Fim da reprodução da Carta VI (BALDI, 2014a, p. 34)

Em outra carta discutirei especificamente a repetição⁵⁷. Aqui, a ideia é que tu enxergasses um tipo de repetição e o que isso tinha a ver com a Pedagogia Tradicional, da qual te falava anteriormente. Quando trago as falas destas autoras sobre a repetição dos movimentos é para mostrar-te o quanto parece que as aulas de balé clássico se repetem. Temos um alfabeto – que foi se constituindo ao longo da história – que pode ganhar coloridos e escritas diferenciadas. É o que tento fazer com minha proposta metodológica...⁵⁸

Além de repetirmos os exercícios, repetimos também a aula. Rousejanny Ferreira (2010, p. 207) fez um levantamento com professores(as) de balé clássico em Goiânia (GO) e sabe o que ela descobriu? Que os(as) professores(as) seguem apostilas, elaboradas pela direção de suas escolas, reproduzindo, assim “[...] um ensino fragmentado, com receitas prontas de aula.”

Repetimos, do mesmo modo, uma estrutura de aula. Apesar de existirem diversos métodos de ensino de balé – no Brasil, os mais difundidos são o russo e o inglês – todos compartilham de uma estrutura, em que os exercícios são desenvolvidos na barra (aquecimento e preparação para as sequências), no centro e na diagonal (em que ocorrem sequências)⁵⁹. Segundo Eliana Malanga (1985, p. 93):

A aula de balé clássico visa 3 pontos básicos: condicionamento do físico dos bailarinos, desenvolvimento da técnica e conhecimento do código clássico, tanto a nível de unidades significativas (passos) como de sua combinação em estruturas significativas (sequências). [...] Ela é dosada de maneira a ir aquecendo e trabalhando os músculos gradualmente, evitando distensões e obtendo um máximo rendimento do corpo.

Esta sequência da aula, sempre igual – ao longo de minha vida fiz aulas de balé clássico dos métodos francês e russo – fazia com que eu sentisse que, na barra, estava apenas treinando. Para mim, treino era o que fazíamos nas aulas de Educação Física – repetição de uma sequência de movimentos, como o polichinelo, por exemplo, sem expressar algo mais, talvez sem entender o porquê daquela repetição... Treino para mim era repetição mecânica. Pensava que somente no

⁵⁷ A partir do item 2.5 *Répétition*: Sobre a repetição

⁵⁸ Continuação da reprodução de trecho da Carta VI (BALDI, 2014a, p. 35)

⁵⁹ Fim reprodução de trecho da Carta VI (BALDI, 2014a, p. 35)

centro é que estaria dançando. E ao longo da minha vida, na minha pesquisa metodológica para o ensino do balé clássico, fui tentando fazer com que minhas alunas e alunos não tivessem esta sensação que eu tinha, e sim que para eles(as) a barra também fosse dança. Até porque, é! Também tentei construir estruturas diferenciadas de aula.⁶⁰ Lembro-me, uma vez, em um espetáculo, ouvir de Márcia Haydée que a barra era a oração do(a) bailarino(a). Achei aquilo lindo! Hoje eu fico pensando se o que ela quis dizer é que na barra estamos conectando-nos a nós mesmos, que ela seria um procedimento semelhante ao fechar os olhos, nas abordagens somáticas.

Em certos momentos de minha aprendizagem de balé, eu me sentia um robô – que apenas executa tarefas. Quem sabe foi por isso que achasse que faltava alma⁶¹ na dança? Talvez por isso tenha procurado fazer teatro e dança contemporânea, para que estas técnicas corporais permitissem a minha expressão. Mas será que o problema era a técnica em si ou no modo como ela era ensinada?

Eu descobri que não era a única a pensar assim. Segundo Salosaari (2001), muitos(as) alunos(as) sentem o balé como artificial e difícil e têm dificuldade de mergulhar em uma experiência vivenciada deste código porque a dança foi colocada em uma fôrma/forma e, na sua avaliação, produzir forma, sem significado, pode ser alienante. Klauss Vianna (2005, p. 30) dizia que: “O problema é que professores e bailarinos repetem apenas a forma e isso não leva a nada. O processo deveria ser o oposto: a forma surgir como consequência do trabalho.”

Meu ensino só mudou quando eu já era adulta, em Brasília, com a Priscilla Torres. Sim, a professora ainda demonstrava – ou apenas dizia o nome dos movimentos e quantas vezes teríamos de repeti-lo – mas permitia (e essa é a primeira vez que eu vivenciava isso) que criássemos. Éramos convidadas a coreografar, a não apenas dançar a coreografia do outro, mas a criar a nossa própria dança. Levo comigo este ensinamento até hoje. Desde lá, em minhas aulas, tanto para crianças ou para adultos(as), têm momentos de exploração e criação. É uma escolha pedagógica não só no sentido de dar espaço para o(a) aluno(a) criar,

⁶⁰ Continuação da reprodução de trecho da Carta VI (BALDI, 2014a, p. 35-36)

⁶¹ Na Dissertação a nota de rodapé dizia: Já te falei em outra carta que para mim, a expressão artística estivesse mais na *alma*. Esta outra carta não foi reproduzida nesta tese. Acredito que, na época, por ter um entendimento dualista de corpo e alma, me referia à alma como expressividade. Por vezes, Noverre (ver MONTEIRO, 2006) também se referia à expressividade como alma.

mas também como forma de sistematização de conhecimento e avaliação – em suas criações eu percebo o que do conhecimento está vivificado. Foi a primeira vez, também, que aprendi a respeitar os meus limites e pensar em um alinhamento corporal que não fosse uma fôrma. Mas, isso, é assunto para outra carta, que escreverei mais tarde. Até breve...

Jequié, 30 de abril de 2014.

Jequié, 30 de outubro de 2014.

Porto Alegre, 12 de setembro de 2016.

(...)

2.3 *EN ARRIÈRE*⁶²: O SURGIMENTO DO PROFESSOR⁶³ DE BALÉ

CARTA XIII

Passei meu aniversário na Ilha do Marajó, em Belém. Há anos que não tirava férias, dessas de viajar, de descansar, de conhecer lugares novos. Foi meu presente de 40 anos: estar em um lugar diferente, no meio do mato, rodeada de águas... uma delícia. E, para minha alegria, na noite do aniversário, assisti a uma apresentação de carimbó⁶⁴. Uma das coisas mais interessantes do nosso país – e de ter morado em várias regiões dele – é poder conhecer diferentes manifestações culturais. Não só vi, como entrei na roda! Cantaram parabéns em ritmo de carimbó e fizeram-me dançar.

Toda a vez em que sou desafiada a experienciar uma dança de manifestação popular, lembro-me daquela máxima de que o balé é base para todas as danças. Fiz

⁶² *En arrière* significa para trás, aqui é uma volta ao passado, para falar do surgimento do professor de balé – profissão, em seus primórdios, masculina.

⁶³ Como será visto, a profissão docente nasce masculina. Posteriormente é que mulheres passam a lecionar balé clássico. Por isso, neste caso não uso professor(a).

⁶⁴ Dança de roda típica do litoral do Pará.

(e ainda faço) balé praticamente a vida toda e, com certeza, o balé é base. Para o balé. Lembro-me de minha primeira aula de samba. Ufa, suei pacas e não tinha gingado algum. Lembro-me ainda de quando vi, pela primeira vez, o samba do Recôncavo Baiano. Deus do céu, o que são os quadris daquelas dançarinas? Esta foi também minha pergunta vendo o carimbó e tentando fazer aquele remelexo, em que há uma báscula do quadril para frente e para trás. Em anos de balé clássico, acostumei-me a controlar e estabilizar o quadril. E ouvia: prende o bumbum, prende o bumbum! Para mim, é super difícil deixá-lo liberado. E isso, com certeza, é uma das coisas que as baianas mais fazem, não só no samba, mas também no arrocha e no pagode baiano. Impressiona-me.

O quadril... ah, o quadril. O meu, acostumado a se estabilizar, a estar em um alinhamento em que os ísquios se direcionam para os calcanhares, em que o cóccix e o occipital fazem uma linha reta. O quadril que, durante anos, foi apertado, encaixado, como diziam minhas professoras de balé. E que foi aprendendo aos poucos, já na faculdade, que tudo era uma questão de alinhamento e não de força. Se meu quadril falasse, ele reclamaria... Os anos forçando-o, colocando tensão nele, provocaram duas lesões – pubalgia⁶⁵ e tendinite no glúteo⁶⁶ - , que foram tratadas, na época (2006), mas que, no caso da última, quando fico muito tempo sentada, como agora, no avião – vou para São Paulo, espero um pouco no aeroporto e, de lá, sigo para Salvador – a dor vem, inevitavelmente. Por isso, muitas vezes, carrego comigo uma almofada de gel.

Mas por que te falo disso? Porque isso tem a ver com o meu ensino de balé – e de muitas pessoas. E, enquanto te escrevo, lembro-me de que, em *Seis propostas para o próximo milênio*, Ítalo Calvino (1990a) fala da leveza a partir do peso, segundo ele, só nos impressiona “[...] a ideia de um mundo constituído de átomos sem peso” (CALVINO, 1990a, p. 27) porque temos a experiência do peso das coisas. Fico pensando, só enxergamos a leveza da bailarina clássica porque ela tem o pesadume de uma educação rígida? Eu tive uma educação rígida em balé clássico e, para mim, aquilo era considerado natural: fazia parte, para chegar à perfeição, eu pensava. E tornei-me uma pessoa perfeccionista. Só deixei de ser, quando tive a

⁶⁵ Pubalgia ou pubeíte é uma inflamação na sínfise púbica que, por vezes, tem origem na musculatura adutora do quadril, provocada principalmente por movimentos repetitivos ou sobrecarga. Lesão comum entre jogadores de futebol e corredores.

⁶⁶ Tendinite é uma inflamação no tendão. Neste caso, nos músculos do glúteo.

lesão no quadril e precisei ficar seis meses sem dançar. A lesão foi um alerta, era meu quadril me dizendo: “menos, bem menos...” Eu fazia tudo ao mesmo tempo agora e queria que tudo fosse perfeito, tanto na dança, quanto no jornalismo. E achava que tinha de dar conta de tudo... (mas isso, não necessariamente, pode ser fruto do balé clássico, né? Bem, talvez com algumas sessões de psicanálise⁶⁷ eu encontre a origem...).

Para Isabel Marques (2004, p. 140) o balé clássico, a dança clássica indiana e algumas danças populares brasileiras reproduzem em sala de aula “[...] aquilo que há séculos se entende como a melhor forma de ensinar dança: a cópia dos movimentos vindos do mestre (muitas vezes sem explicação verbal).” Eu diria que quase todo o ensino de dança...

Mas, e de onde vem esta tradição, este modo de se ensinar? Lembra que na carta anterior eu falei que Neusa Kleinubing, Maria do Carmo Saraiva e Damiana Melo (2011) acreditam que, se tem um modo de dançar – um alfabeto – tem um modo de ensinar? É claro que não necessariamente tem de ser assim, pois eu posso ensinar o alfabeto de várias formas possíveis... mas elas acreditam que a tradição do balé trouxe consigo este modo de ensinar. Então, talvez, isso tudo tenha a ver com a formação do professor de dança. Ou não, como diria Caetano Veloso⁶⁸.

Tu sabias que o professor de balé – na época, profissão masculina⁶⁹ – nasceu na corte? No final do século XII, artistas adaptavam as danças populares às pesadas vestimentas da corte e aos bons modos da época. Como afirma Mario Pasi (1980, p. 16): “A necessidade cria os profissionais, o profissionalismo pretende regras, para aprendê-las se faz necessário o ensino, a escola.”⁷⁰ E tu verás que a sequência é exatamente essa... Ou seja, a dança passou a ser codificada e ensinada pelos mestres contratados pela corte que, ao que parece “[...] não

⁶⁷ Durante os anos em que morei em Brasília – da primeira vez, entre 2000 e 2004, fiz sessões de psicanálise. Acredito que elas foram determinantes para, a partir de 2002 (e culminando com a mudança para São Paulo em 2004), eu fazer o movimento de procura pela graduação que sempre desejei: Dança.

⁶⁸ A expressão ou não, como se estivesse sempre duvidando, foi atribuída a Caetano Veloso, mas segundo ele, em entrevista a Serginho Groisman, é de Walter Franco: <http://globoplay.globo.com/v/1759859/>

⁶⁹ Interessante notar que, de acordo com Hanna (1999, p. 189), embora as mulheres tivessem reinado no palco, “[...] o balé continuou sob o domínio masculino de 300 anos.” Uma vez que “[...] fora do palco, os homens retiveram o controle como professores de balé, coreógrafos, diretores, produtores e diretores de teatro.”

⁷⁰ “La necesidad crea los profesionales, el profesionalismo pretende reglas, para aprender las cuales se hace necesaria la enseñanza, la escuela.” (PASI, 1980, p. 16)

pertenciam a um nível social baixo: faziam parte do meio imediato dos príncipes” (BOURCIER, 2001, p. 64) e “[...] falavam várias línguas, conheciam música a fundo e tocavam diversos instrumentos.” (PORTINARI, 1989, p. 58) Tratava-se de um profissional com múltiplas tarefas: ensinava a técnica e o repertório das danças, fazia a composição e dava aulas também de boas maneiras. Foi chamado, inicialmente, de *maître a danser* e, posteriormente, com a especialização do trabalho, a partir da Academia Real de Dança, de *maître de ballet*, o mais alto posto hierárquico, responsável tanto pela criação, direção, quanto distribuição dos papéis (TAVARES, 2013). O que significa que o surgimento do(a) professor(a) de balé clássico e seu modo de atuar está diretamente relacionado com o do balé, com sua codificação. Nos seus primórdios, quando ainda era balé da corte.

É interessante ver que o profissionalismo na dança provocou também a elevação do nível técnico (BOUCIER, 2001) e o surgimento de textos que vão dar base ao ensino. Um dos primeiros escritos é *De arte saltandi et choreas ducendi*, de Domênico Piacenza (entre 1435 e 1436). A obra era dividida em duas partes: uma gramática do movimento (métrica, comportamento, percurso, memória e aparência) e os movimentos fundamentais (12 ao todo). Alguns desses textos traziam, em seu bojo, um espírito disciplinador do corpo e um referencial exterior – as regras de boas maneiras. Disciplina e referencial externo são duas palavras que, como tu verás, seguirão no ensino do balé por muito tempo.

Susana Tambutti (s.d.) mostra que em 1589, Thoinot Arbeau, em seu tratado *Orchésographie*, vinculava uma série de preceitos pedagógicos relacionados ao controle do corpo:

Quando bailares acompanhado, nunca baixes os olhos para observar os passos e controlar se danças corretamente. Mantenha a cabeça e o corpo erguidos com expressão de confiança, não cuspas nem soes demasiado o nariz, e se tens necessidade de fazê-lo, volte a cabeça e uses um pano branco bem limpo. Converse agradavelmente em voz baixa e modesta, não deixes cair teus braços em forma inerte nem quieta, esteja limpo e corretamente vestido, as calças bem esticadas e os sapados limpos⁷¹.

⁷¹ “Cuando bailéis acompañado nunca bajéis los ojos para observar los pasos y controlar si los bailáis correctamente. Mantened la cabeza y el cuerpo erguidos con expresión de confianza, no escupáis ni os sonéis demasiado las narices, y si tenéis necesidad de hacerlo, volved la cabeza y usad un pañuelo blanco bien limpio. Conversad agradablemente en voz baja y modesta, no dejéis

É importante a lembrança que Mariana Monteiro (2006) nos faz de que, naquela época, a dança implicava uma educação do corpo e que o baile era uma oportunidade de definição de posições sociais. Neste sentido, segundo ela, o balé confunde-se com o processo de afirmação das monarquias absolutistas⁷² da Europa. Outras estudiosas da área também fazem esta relação entre o poder e a dança e o quanto isso implicou na pedagogia desta arte, como te conto a seguir.

Espaço aéreo, entre Belém e Guarulhos, 7 de julho de 2015.

(...)

CARTA XIV

Tu deves ficar pensando: mas que coisas desconexas! Se tu lês as cartas que te mando, em ordem cronológica, pode ser que em alguns momentos falem informações... mas se tu lês nesta ordem que te proponho, acredito que entendas o que te falo. “Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com achados e perdidos... [...]”. (LISPECTOR, 1980, p. 74)

Já te falei, em outra carta, sobre a criação da *L'Académie Royale de Danse* (atualmente Ópera de Paris), em 1661, na França, que veio legitimar a dança produzida na corte. Inicia-se ali a normatização da técnica do balé, a definição de uma pedagogia e de uma escrita da dança (MONTEIRO, 2006). A Academia Real de Dança, não era a única, era mais uma, de uma série de academias que o rei Luis XIV criou (da língua; da pintura e escultura, das ciências; inscrições e medalhas; da música; e da arquitetura). Ela trazia, segundo Maribel Portinari (1989), em seu projeto político-pedagógico, a influência dos filósofos gregos, colocando a dança como útil aos exercícios militares e buscando a perfeição.

caer vuestros brazos en forma inerte ni quieta, estad prolija y correctamente vestido, las calzas bien estiradas y los zapatos limpios.” (TAMBUTTI, s.d., s.n.)

⁷² O absolutismo foi um sistema político e administrativo que predominou na Europa, entre os séculos XVI e XVIII, em que o rei concentrava todos os poderes. (ANGELO, 2009)

E que pensamento pedagógico estava por trás da criação da Academia Real de Dança? Que pensamento de corpo? Susana Tambutti (2008) diz que nas cartas em que estabeleceu a criação da academia, Luis XIV definiu o neoclassicismo como modelo. Aqui uma questão: nos livros de história da Arte, o Neoclassicismo é uma tendência estética do século XVIII e início do XIX. Mas a academia de Luis XIV foi criada em 1661, portanto, século XVII. Entre as características do Neoclassicismo estão: o retorno ao passado Greco-latino; um academicismo nos temas e técnicas, com regras do fazer artístico em escolas de belas artes ou academias (ora, era uma academia e, como verás abaixo, existiam regras neste dançar) e arte como imitação da natureza. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, s.d.) Ou seja, apesar de a indicação temporal estar diferente, é plausível este entendimento.

Continuando a explicação de Tambutti, segundo ela, em função do racionalismo estético⁷³ e do neoclassicismo, se instalou a necessidade de obediência a critérios que tinham como pensamento o cartesianismo⁷⁴. Lavínia Teixeira-Machado (2013) acredita que popularmente se atribui o cartesianismo ao balé clássico porque as aulas têm uma sequência de movimentos predeterminados, com linhas que ela denomina como engessadas. Mas, pelo que Susana Tambutti (2008) coloca, este pensamento estaria na base da criação da Academia Real de Dança. Discuti a questão do dualismo cartesiano em minha dissertação de Mestrado (BALDI, 2014a) e, o que me importa, neste momento, é trazer estes pensamentos como determinantes de uma pedagogia, como verás a seguir. Há que se pensar também que a sociedade da corte era extremamente regrada. Portanto, a dança seguia os padrões da época. Como bem lembra Bourcier (2001, p. 116):

[...] Beauchamps quer impor à dança uma organização reconhecida universalmente. Como toda a arte da época de Luis XIV, seu sistema tende à beleza das formas, à sua conformidade a um cânone fixo e, conseqüentemente, à sua rigidez. O que implica dois fatores: Por um lado, a virtuosidade é a consequência natural da primazia da forma sobre o conteúdo. Esta tendência é reforçada por uma profissionalização que se acelera. [...]

⁷³ Racionalismo estético, pensamento dos séculos XVII e XVIII que estabelecia normas para o fazer artístico, tendo como premissas o rigor dedutivo e a clareza conceitual. Seguiu-se, portanto, a Razão. (TATARKIEWICZ, 2004).

⁷⁴ Cartesianismo refere-se a René Descartes (1596-1650), considerado o fundador da filosofia moderna ou o pai do Racionalismo. Pela sua concepção, não era verdadeiro o que não podia ser deduzido: decompunham-se pensamentos e problemas em partes e encontrava-se a sua ordem lógica. Quando se refere a ele, fala-se ainda em mecanicismo e em dualismo (pois enxergava corpo e mente separados). (CAPRA, 1993)

Por outro lado, regularidade, beleza formal, virtuosismo são o preço da técnica estabelecida por Beauchamps. São fronteiras estreitas, de certa forma uma ameaça de endurecimento: a repetição mata a inspiração, a não ser que esta forma identifica seja revitalizada por uma mudança de finalidade. É o que tentará Noverre.

Havia, portanto, o pensamento de que o mundo exterior é a origem da representação da arte e uma razão ordenadora que impunha clareza, distinção. “Esta convicção vinculou a técnica com uma ordem geométrica que respondia tanto ao afã de submeter o corpo ao império da razão como também ao desejo de embelezá-lo.”⁷⁵ (TAMBUTTI, 2011, p.3 apud ESCUDERO, 2013, p. 17) O resultado, para María Carolina Escudero (2013, p.19), é a matematização e geometrização do movimento, que se estende ao espaço, com uma “[...] sequência de tarefas segundo a ordem lógica de execução e à ordem espacial de distribuição.”⁷⁶ Lembra que te falei, em outra carta⁷⁷, da estrutura de uma aula de balé?

Na avaliação de Tambutti, (2008), este pensamento fez com se buscasse harmonia⁷⁸, regularidade, naturalidade, economia artística, concentração e precisão, que se refletiu em normas disciplinares rígidas e coercitivas. Isso é possível ver, no manual da Academia Real de Dança, quando fala que ser bailarino(a) é:

Obrigarse cada dia e durante toda a vida activa a um treinamento difícil e cuidadosamente regulado. [...] As regras as que se submete o debutante, como a estrela, não têm nada de arbitrário. São a aplicação ao corpo humano das leis da física relativas ao equilíbrio e ao movimento. (GUILLOT; PHUDHOMMEAU, 1974, p. 7 apud ESCUDERO, 2013, p. 19-20)⁷⁹

É possível verificar também que aquele pensamento se perpetuou e que a criação da Academia Real de Dança foi fundamental para a continuidade do balé, com suas diversas transformações e inovações. Miriam Mendes (1985) lembra que a ordenação e codificação dos movimentos permitiram não apenas que se

⁷⁵ “Esta convicción vinculó la técnica con un orden geométrico que respondía tanto al afán de someter el cuerpo al imperio de la razón como también al deseo de embellecerlo [...]”. (TAMBUTTI, 2011, p.3 apud ESCUDERO, 2013, p. 17).

⁷⁶ “[...] a partir de la inclusión de la secuenciación de la tareas según el orden lógico de ejecución y el orden espacial de distribución [...]”. (ESCUDERO, 2013, p. 19)

⁷⁷ Ver Carta XII

⁷⁸ Ver item 2.3.1 *Conversa entre as cartas – Hierarquia, harmonia e geometrização.*

⁷⁹ “[...] es obligarse cada día y durante toda la vida activa a un entrenamiento difícil y cuidadosamente regulado [...] Las reglas a las que se somete el debutante, como la estrella, no tienen nada de arbitrario. Son la aplicación al cuerpo humano de las leyes de la física relativas al equilibrio y el movimiento.” (GUILLOT; PHUDHOMMEAU, 1974, p. 7 apud ESCUDERO, 2013, p. 19-20)

estudassem os passos separadamente, mas também que fossem construídas frases coreográficas com eles a partir da criatividade de cada coreógrafo.

Além disso, há quem veja na criação da Academia Real de Dança, para além das questões políticas e de poder, um reconhecimento artístico: “A criação da Academia Real de Dança, em 1661, foi a primeira demonstração explícita da importância atribuída pelo soberano a um ensinamento coreográfico de alto nível.” (GUEST, 2001, p. 11 apud TEIXEIRA, 2012, p. 37) É por isso que Escudero (2013, p.16) afirma que:

é possível sustentar que a criação da primeira academia oficial e estatal de dança se constitui em um duplo movimento de especialização e profissionalização da prática junto com o reconhecimento oficial e a sanção positiva ao exercício da mesma⁸⁰.

Em 1713, funda-se o *Conservatoire de Danse*, que formava futuros(as) bailarinos(as) da Ópera de Paris. Para Tambutti (s.d.), a escola francesa acabou por ser modelo para as demais, criadas posteriormente, em outros países, estabelecendo, assim, uma pedagogia para a dança. Mas, sobre isso, nós conversamos em breve.

Jequié, 1 de fevereiro de 2016.

Porto Alegre, 26 de setembro de 2016.

(...)

2.3.1 *Conversa entre as cartas – Hierarquia, harmonia e geometrização*

Vimos conversando até aqui sobre a formação do professor de balé – era atividade masculina. Acredito que, sim, o nascimento desta profissão está

⁸⁰ “[...] es posible sostener que la creación de la primera academia oficial y estatal de danza constituye un doble movimiento de especialización y profesionalización de la práctica junto con el reconocimiento oficial y la sanción positiva al ejercicio de la misma.” (ESCUDERO, 2013, p.16)

relacionado com a sistematização da técnica e que surge na mesma ocasião um modo de se ensinar que será relacionado à Pedagogia Tradicional. No entanto, penso que parte do que se credits ao balé clássico está relacionado ao contexto da época e não necessariamente à codificação da técnica. Então, trago aqui algumas questões que emergiram das conversas anteriores: hierarquia, disciplina e geometrização.

As danças da corte traduziam a relação de poder que existia dentro da mesma – neste sentido, a disposição das pessoas estava relacionada com suas posições hierárquicas daquela sociedade. Infiro que nasceu daí, por exemplo, a hierarquização do balé clássico – com o surgimento das(as) solistas e corpos de baile – que acabou sendo reproduzida dentro da sala de aula, em que o(a) professor(a) hierarquicamente se coloca superior aos(às) alunos(as) e alguns/algumas estudantes também se posicionam hierarquicamente (aqueles e aquelas que se consideram melhores se colocam à frente na barra e no centro). Ou seja, acredito que os(as) professores(as) e alunos(as) se apropriaram de uma condição do contexto, mas que não diz respeito à codificação da técnica. É lógico que não posso negar que existe hierarquia no balé – inclusive do ponto de vista de segmentos corporais, como os membros. Mas o que estou querendo dizer é que talvez a hierarquia que nasceu lá, pelo contexto da corte, tenha se traduzido para a sala de aula...

Outra questão que por diversas vezes aparece nas falas das pessoas, quando se referem ao balé clássico, é a disciplina. Os manuais de dança da época – antes mesmo de o balé clássico ser chamado assim – traziam em seu bojo uma disciplina corporal. Ou seja, “[...] a dança encontrava-se presa ao mecanismo funcional da etiqueta e cerimonial [...]”. (PRIMO, 2006, p. 30)

Não acredito que a disciplina possa ter relação direta com a sistematização da técnica, mas, sim, com o contexto da época. Segundo Rosa Primo (2006, p. 35): “O controle, a estratégia, a observação e supervisão significaram, para o Rei Sol⁸¹, um indispensável instrumento de defesa.” Mas estávamos, na época, na Europa, vivendo um momento de monarquias. Neste sentido, em outros países o mesmo se dava, tanto que o modelo de criação de academias foi amplamente utilizado em toda

⁸¹ Assim era conhecido o Rei Luís XIV, da França.

a Europa. Era, portanto, um momento de controle social e a dança – incluindo neste caso o balé clássico – fazia parte deste contexto.

Aqui há que se pensar sob qual ponto de vista está se falando de disciplina. A palavra disciplina tem inúmeros significados, entre eles: “Regime de ordem imposta ou livremente consentida; ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização; relações de subordinação do aluno ao mestre.” (FERREIRA, 1988, p. 224) Muitas vezes as pessoas se referem à disciplina do balé sob um ponto de vista negativo, de disciplina rígida – que teria ligação com o primeiro significado (imposto) e com a subordinação. Mas, por outro lado, todas danças têm disciplina, na medida em que têm alguma ordem. E, ao mesmo tempo, a disciplina na sala pode significar estar atento ao que se faz, estar consciente...

Outra questão pertinente a se discutir é a geometrização do balé clássico. Esta está ligada diretamente ao fato de as danças serem vistas do alto das bancadas e, então, formavam-se figuras – círculos, quadrados, losângulos, retângulos etc. Havia, então, uma geometria espacial. Geometria esta que está presente em diversas danças. Mas algumas autoras ligam a geometrização à razão (TAMBUTTI, 2008; ESCUDERO, 2013). Acredito que fazem esta relação a partir da perspectiva cartesiana, como na afirmação de Rosa Primo (2006, p. 37), quando vem falando das evoluções geométricas:

Com efeito, o olhar de geômetra, também impulsionado por Descartes, trouxe ao corpo do dançarino uma noção de máquina, cuja produção de movimentos foi concebida apenas em trajetórias pontuais, na estática e sólida matriz do pose-a-pose, de figura-a-figura, dos arcos, da geometria.

Na minha avaliação, a geometria do balé clássico não está necessariamente ligada à razão. É preciso olhar a partir da perspectiva do contexto da época: monarquias absolutistas, Racionalismo e Cartesianismo. E também da busca da beleza das formas. Maribel Portinari (1989, p.66) lembra que uma carta-patente da criação da Academia Real de Dança informava que era desejo “[...] restabelecer a referida arte na sua perfeição e aumentá-la tanto quanto possível.” E que os filósofos gregos foram a inspiração para essas regras.

É importante ressaltar que, com a variação da época, muitos conceitos se modificam, é o caso de harmonia e geometrização. Regina Miranda (2008, p. 70-71) diz que para Laban o movimento era sempre um vir a ser, mas, no entanto, o que pareceria paradoxal, ele escolheu os sólidos platônicos para as representações espaciais do movimento. “[...] As formas cristalinas de Laban precisam ser pensadas para além de simples metáforas ou objetos petrificados, destacados ou em conexão com um espaço fora do corpo.” Segundo ela, “[...] os diagramas de Laban são um *snapshot*, ou o desenho de um instante, ele mesmo testemunha da experiência do movimento, mas não a sua descrição.” (MIRANDA, 2008, p. 71)

De acordo com Susanne Schlicher (2006), em relação à Harmonia Espacial, Laban tinha a convicção de que há uma ordem cósmica universal refletida no movimento; de que espaço e movimento determinam-se e que o equilíbrio é uma relação gradual entre estabilidade e mobilidade. Ou seja, na concepção dele, geometria não está ligada à razão e harmonia não está ligada à regularidade ou precisão - como indicado por Tambutti (2008) em relação ao balé clássico. “A Harmonia Espacial explora, em diferentes escalas, uma larga amplitude de extremos.” (SCHLICHER, 2006, p. 179) Ela acrescenta que, na Harmonia Espacial de Laban, o fundamental é:

A percepção do ser humano como um corpo arquitetônico movendo-se no espaço, assim definindo movimento como uma arquitetura viva, vendo as leis das proporções no espaço, no corpo e na sua interação assim como revelando a importância da comunicação no e com o espaço. (SCHLICHER, 2006, p. 179)

As questões levantadas até aqui têm relação com o contexto de codificação do balé clássico, bem como da sua escolarização. Algumas autoras da área da dança (DANTAS, 1999; CARLÉS, 2010) lembram-nos do quanto uma técnica de movimento tem relação direta com o seu contexto. Mas o que quero dizer aqui é que não necessariamente este contexto tem de ser reproduzido eternamente. Não é porque na corte havia uma hierarquia que tenho de reproduzi-la nas aulas, por exemplo. Mônica Dantas (1999, p. 35) diz que: “Nos primeiros tempos, a técnica da dança clássica estava em estreita relação com o gestual da corte, já altamente

codificado.” Enquanto Ana Carlés (2010) afirma que o balé descende desses gestos da corte.

É por isso que não concordo plenamente com Rosa Primo (2006) quando dá a entender que o balé atualmente – no caso da citação, há cerca de 10 anos - carrega marcas da sociedade da corte. Diz ela:

A dança mecânica, que teve início com a academia fundada por Luís XIV, chega aos nossos dias, como balé clássico, como dança acadêmica, tendo a figura de um relógio como imagem [...] Parece que é próprio do balé clássico – construído ao longo desses séculos – os mecanismos que o fazem funcionar a um ritmo sempre cronometrado por relógios, cada vez mais precisos na incansável tarefa de pautar o tempo. Dele exige-se uma rotina metódica, com ações sincronizadas e tarefas organizadas em intervalos regulares. (PRIMO, 2006, p. 74)

Uma coisa é o alfabeto do balé clássico, outra é o modo como o mesmo é ensinado. Como disse anteriormente, apesar das mudanças na nossa sociedade, nas descobertas a respeito de como a aprendizagem se dá, ainda reproduzimos – e não apenas no balé clássico – um tipo de ensino. No alfabeto do balé clássico não está a geometrização do espaço, muito menos a hierarquia professor(a)/aluno(a) ou de um(a) estudante em relação a outro(a), nem a disciplina. Mas muitos(as) professores(as) e coreógrafos(as) trabalham nesta perspectiva. No entanto, vemos na atualidade desconstruções do balé clássico, como as propostas por Willian Forsythe⁸².

Neste sentido, considero que a distinção feita por Eliana Malanga (1985) entre discurso e língua é bem pertinente. Ela lembra, inclusive, que, ao longo de sua história, o balé clássico teve mais de um discurso⁸³ e que, desta forma, “[...] a língua clássica pode ser utilizada de maneira criativa dentro de um discurso não clássico.” (MALANGA, 1985, p. 85)

⁸² Willian Forsythe, coreógrafo estadunidense, residente na Alemanha. Segundo Jussara Xavier (2014, p. 167): “Valendo-se das teorias de Rudolf Laban (1879-1958), particularmente dos estudos da corêutica e da noção espacial de cinesfera, Forsythe desenvolveu tecnologias para o improviso na linguagem que lhe era familiar: o balé”.

⁸³ Sua tese de Doutorado é exatamente sobre isso. Ver mais no livro **Balê e Comunicação** (MALANGA, 1985)

2.4 SOBRESSAUT⁸⁴: FORMAÇÃO DOCENTE

CARTA XV

“Eu falo, falo, falo [...] Mas quem me ouve retém somente as palavras que deseja. [...] Quem comanda a narração não é a voz, é o ouvido.” (CALVINO, 1990b, p. 123). Não sei o quanto do que tenho te escrito tem sido entendido, nem o quanto tem te interessado, de fato. Eu me esforço para te contar esse processo de Doutorado e tentar fazê-lo do modo mais agradável possível. Como anteontem nossa conversa se estendia, achei melhor que continuasse em outra carta. Então, sigo, hoje, escrevendo-te...

Como tu podes ter percebido, a institucionalização do ensino do balé clássico significou a formação de bailarinos(as), não necessariamente de professores(as) e, durante muito tempo, a formação destes(as) se deu pela prática. “O bailarino virava professor. Sim, virava – não se formava um educador da área. O simples fato de ter dançado por muito tempo lhe conferia o título de mestre de sua arte.” (BALDI, 2014a, p. 42). Com os cadernos de seu/sua mestre(a), ou a partir da lembrança das aulas que teve, o(a) bailarino(a), transformado em professor(a), reproduz as aulas que um dia vivenciou. Apesar daqueles escritos de que te falei, na carta passada, a tradição oral é a principal forma de transmissão de conhecimento na formação dos(as) professores de dança, sobretudo de balé clássico. Estes mestres “[...] ensinam segundo a maneira como eles, por sua vez, foram ensinados. Desta forma, é possível se identificar uma genealogia dos diferentes estilos dentro de uma mesma estética de dança.” (STRAZZACAPPA, 2004, p. 189) Temos então as chamadas escolas ou métodos de balé: Vaganova (russo), Royal Academy of Dance (RAD), Bournonville (Dinamarca), Cecchetti ou escola italiana, além das escolas francesa (de Carlos Blasis), americana (de George Balanchine) e cubana (de Alicia Alonso).

⁸⁴⁸⁴ *Soubressaut* significa sobressalto. Aqui o salto é para falar da formação docente, no geral, não apenas no balé clássico.

Minha formação inicial foi da escola francesa e, posteriormente, a russa. Não acho pertinente alongar a conversa sobre a diferenciação entre as mesmas⁸⁵.

No campo da Educação, no que diz respeito à formação docente, fala-se na necessidade de o(a) professor(a) ter conhecimentos específicos – referente aos conteúdos que ensina – e pedagógicos - teorias e princípios relacionados aos processos de ensinar e aprender (SARMENTO; NEIRA, 2010). Maurício Tardif (2002) aponta alguns saberes que os(as) professores(as) constituem ao longo da vida. Os profissionais são os transmitidos pelas instituições formadoras e dizem respeito à formação científica ou erudita; há aqueles específicos, chamados disciplinares, da formação (inicial e contínua). Ao longo da carreira, os(a) professores(as) constituem ainda saberes curriculares - discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir das instituições escolares. Por fim, a prática docente promove os saberes experienciais, que podem se refletir em um estilo de ensino, na personalidade profissional.

O que vemos, no ensino do balé clássico – e em muitas outras danças – é que geralmente o(a) professor(a) tem o conhecimento específico e não o pedagógico. Ou os saberes curriculares e experienciais, mas não os demais. Durante minha vida, excetuando-se o período da faculdade de Dança, apenas uma das minhas professoras de balé tinha formação pedagógica – o que não significa que não usasse apostilas de ensino, pois seguia o Método Vaganova e dava as aulas correspondentes à seriação em que lecionava. Outra, mesmo sem a formação pedagógica – a Priscilla Torres, de quem já falei em outro momento – era a única que se permitia sair da apostila, apesar de segui-la. Renato Rodrigues e Marlini de Lima (2001, p. 16) dizem que:

Na realidade de professores de balé, o saber que tem mais influência na formação de professores é o saber experiencial. Aquilo que viveram antes de se tornarem professores tem mais importância do que aspectos didático-pedagógicos. No mundo da dança não se dá muito valor a uma formação acadêmica. Mas ao quanto de saber especificamente técnico este professor possui.

Ele e ela entrevistaram professoras de balé em Goiânia, de modo a perceber como se dava a prática docente. Em suas entrevistas, nenhuma delas afirmou ser

⁸⁵ Há uma dissertação de Mestrado sobre o tema, que foi transformada em livro: **Métodos do Balé Clássico: história e consolidação** (CASTRO, 2013)

necessária a formação pedagógica. Não estou dizendo, com isso, que não tive boas professoras (em minha vida no balé, apenas um homem me deu aulas). Muitas, ao longo de sua atuação, buscaram formações diversas e atualizações; outras ficaram paradas no tempo, apenas repetindo apostilas. O que estou querendo dizer é que estamos há séculos, na maioria das vezes, repetindo um modelo de formação de professores(as) de balé e de ensino desta técnica.

Além disso, em muitos casos, os(as) professores(as) assim se tornaram porque não podiam, por algum motivo, continuar dançando, o que pode trazer implicações para o campo pedagógico, se isso se transformar em uma frustração...

A falta de uma formação específica ou de uma formação continuada implica em, como afirma Márcia Strazzacappa (2004), a gente desconsiderar todo o conhecimento acumulado nas áreas da psicologia, sociologia, pedagogia, cinesiologia, fisiologia, antropologia e história.

Não podemos desconsiderar também os saberes que a própria dança vem construindo artística e pedagogicamente. Quando, por exemplo, Laurence Louppe⁸⁶ (2012, p. 45) elenca os valores da dança contemporânea, os mesmos podem ser pensamos como valores pedagógicos também:

[...] a individualização de um corpo e de um gesto sem modelo que exprime uma identidade ou um projecto insubstituível, a *produção* (e não a reprodução) de um gesto (a partir da esfera sensível individual – ou de uma adesão profunda e cara aos princípios de um outro), o trabalho sobre a matéria do corpo e do indivíduo (de maneira subjectiva ou, pelo contrário, em acção na alteridade), a não-antecipação sobre a forma (ainda que os planos coreográficos possam ser traçados de antemão, como em Bagouet ou Lucinda Childs) e a importância da gravidade como impulso do movimento (quer se trate de jogar com ela ou de se abandonar a ela). Em causa estão também valores morais como a autenticidade pessoal, o respeito pelo corpo do outro, o princípio pela não-arrogância, a exigência de uma solução *justa*, e não somente espetacular, a transparência e o respeito por diligências e processos empreendidos.

Do mesmo modo que Patrícia Cardona (2012) propõe uma poética para o ensino de dança – La poética de la enseñanza – (e não uma pedagogia) a partir de princípios que enxerga nas artes e na dança. Segundo ela, o caminho para a

⁸⁶ Atenção que o texto foi traduzido para o português de Portugal.

aprendizagem da dança pressupõe a desaprendizagem, o redescobrimto, a transformação e a autoeducação. Também há que considerar, por exemplo, a Pedagogia da Dança Criativa, citada por Stinson (1995), que nasce dos estudos de Laban, mas que é aprofundada por professores e professoras que trabalham com dança para crianças. Ou seja, é um pensamento sobre o ensino da dança que nasce dentro da própria dança. Au Söot e El Viskus (2013) elencam uma série de pedagogias para a dança no nosso século e algumas destas também surgem se não de pessoas da dança, daquelas que trabalhavam de alguma forma com a investigação sobre/do corpo, como as chamadas (pelos autores) pedagogias Holística e da Educação Somática. Ou seja, temos construído artística e pedagogicamente saberes que podem nos auxiliar e nos balizar para os processos de aprenderensinar dança. Assim como podem também influenciar a educação em outras áreas. Gilberto Icle (2010), por exemplo, propõe uma pedagogia da arte em que a criação/criatividade possa invadir a escola. Não é um pedagogizar a arte, mas um invadir de arte a educação. Ou o exemplo canadense, citado por Gillain (2008), em que a Educação Somática permeia a educação desde a infância. O que significa que se podemos aprender com outras áreas e campos do conhecimento, do mesmo modo podemos ensinar, em um intercâmbio de informações de vários lados.

Fica claro, portanto, que não estou dizendo com isso que um ou outro saber seja mais importante que outro. Até porque, acredito que a nossa formação se dê no gerúndio. Por isso, te trouxe a fala de André Gorz (2012), da necessidade de reconstruir a história do nosso amor, pois ela nos permitiu ser o que somos, e da necessidade de ti – em uma abrangência, aqui, para todos os tus que passaram pela minha vida – para eu ser quem sou. Estamos sempre nos formando...

O professor Marcos Villela Pereira (2013) – a quem, por coincidências da vida, fui apresentado aqui na Bahia, apesar de ele ser meu conterrâneo - cunhou um termo para este gerúndio: professoralidade. Segundo ele: “Não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor.” (PEREIRA, 2013, p. 21) Diz ainda:

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro lado, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. (PEREIRA, 2013, p. 35)

Encerro esta carta com mais uma fala dele que tem tudo a ver com a dança – e considero pertinente quando discutimos a formação do(a) professor(a) de dança – e, mais que isso, com Educação pois, como nos dizia Piaget (1970, 1971, 1987, 2002, 2011) precisamos do desequilíbrio para gerar o equilíbrio. Pois bem, sobre a professoralidade, Pereira diz (2013, p. 35): “A professoralidade é um estado de risco de desequilíbrio permanente.”

Jequié, 3 de fevereiro de 2016.

Porto Alegre, 3 de outubro de 2016.

(...)

2.4.1 Conversa sobre o desequilíbrio

Se pensarmos do ponto de vista da Educação, de forma geral, não há como negar que a professoralidade é um risco de desequilíbrio: por mais que planejemos nossas aulas, estudemos os temas etc. nunca teremos a certeza de que o que propomos será compreendido da forma como gostaríamos ou como supomos. Diversos(as) são os(as) autores(as) da área de didática ou de planejamento de ensino que falam neste sentido. É por isso que Isabel Farias e colaboradoras (2009, p. 108) afirmam que uma das marcas do planejamento é a flexibilidade, o que foi proposto é um guia, “[...] nunca camisa-de-força que imobilize a revisão dos valores e práticas.” Teoricamente, nós, professores(as), estamos em constante revisão de nossas práticas de ensino.

Ocorre que, pelo exposto, muitos(as) professores(as) de balé clássico se utilizam da Pedagogia Tradicional como forma de ensino e, além disso, diversos(as) são os que seguem as cartilhas do métodos (russo, inglês etc.) Neste sentido, como fica o planejamento? Como a professoralidade pode estar em risco de desequilíbrio? Por vezes, pelo que vivenciei quando era aluna, pelo que vi em observações docentes, e pelo que minhas alunas trouxeram em suas observações, o mais comum é uma tendência à homogenização dos(as) estudantes, sem espaço para

singularidades e, neste sentido, acredito que o espaço para o desequilíbrio da professoralidade também seja pequeno.

Ainda do ponto de vista da Educação, Piaget (1970, 1987, 2002 e 2011⁸⁷) dizia que a construção do conhecimento se dava neste jogo de equilíbrio e desequilíbrio constantes. Do ponto de vista da teoria dele, o que ocorre nas aulas de balé clássico não seria uma aprendizagem real, uma vez que não houve uma assimilação e sim, somente, acomodação⁸⁸. Sobre este tema, Jiron Matui (1995, p.96), estudioso da teoria piagetiana, afirma que: “Quando a acomodação predomina, como no caso em que se decoram conteúdos sem entender (assimilar) e em que **se imita pura e simplesmente**, existe um comportamento apenas exterior e aparente [...]”. (grifo meu) Como exposto até o momento, muitas aulas de balé clássico – sob a égide da Pedagogia Tradicional – se apoiam na cópia e repetição, ou seja, o(a) estudante imita o movimento proposto pelo(a) professor(a).

Do ponto de vista da motricidade, o equilíbrio pode ser dinâmico ou estático. Equilíbrio dinâmico, deste ponto de vista, é o equilíbrio durante uma movimentação. No caso do balé clássico, por exemplo, quando o(a) aluna(a) está nas pontas ou na meia ponta desenvolvendo um *ballonné*⁸⁹. Enquanto o estático é o quando estaríamos parados (em uma imobilidade aparente, pois sempre estamos em movimento). No balé ele se dá, principalmente, nas poses. Sob esta perspectiva, então, o balé seria praticamente equilíbrio constante? Acho que é por isso que muitas pessoas se referem à necessidade de desequilibrarmos o balé clássico. Mas se olharmos sob o ponto de vista que o equilíbrio ou o desequilíbrio é um jogo de forças, um *continuum*, estamos sempre neste equilíbrio/desequilíbrio. Até porque para sair da pose é preciso o desequilíbrio...

Muitas pessoas – inclusive teóricos(as) da dança - veem a técnica do balé clássico como rígida e enxergam nela um equilíbrio constante:

A verticalização da dança, a leveza tanto do figurino quanto da movimentação cênica, o uso da sapatilha de ponta, todos esses

⁸⁷ A produção bibliográfica de Jean Piaget foi realizada entre 1923 e 1980. No entanto, por questão de tradução, muitos dos textos só chegam a partir dos anos 1960. Para saber mais sobre Piaget, ver o capítulo Cartas pelo/ao cóccix-occipital.

⁸⁸ Estes conceitos serão explicados no capítulo Cartas pelo/ao cóccix-occipital.

⁸⁹ Quando o(a) bailarino lança uma perna, em movimento, e cai em *plié* na perna de sustentação.

elementos contribuíram para aperfeiçoar a técnica, chegando a uma notável virtuosidade, um corpo não-humano, capaz de voar (grandes saltos), pousar (finalizar os passos com extremo domínio técnico) e de equilibrar-se nas pontas dos pés (trabalhando de outra maneira a percepção do eixo corporal). Tratar-se-ia, assim, de uma **técnica extremamente rigorosa**, exigindo da bailarina uma forte disciplina. (PRIMO, 2006, p. 66) (grifo meu)

Rosa Primo (2006), neste momento, está falando do período romântico do balé clássico. Mas, em seguida, afirma não saber quanto tempo uma bailarina, na época, se exercitava para chegar ao chamado virtuosismo. Mas que hoje, em companhias, chega-se a oito horas... O que dá para eu inferir que parece que ela vê o balé de hoje como era visto o balé romântico. Durante muito tempo eu também tinha uma visão de que o balé clássico era uma técnica rigorosa. E, sob esta perspectiva, talvez fosse difícil mudar o ensino do mesmo. No entanto, a partir do momento que eu comecei a enxergar o balé clássico como um alfabeto e me deparei alfabetizando de uma maneira diferente da que aprendi⁹⁰, deixei de pensar desta forma. Se pensarmos do ponto de vista de alfabeto, podemos aprender a usá-lo, manuseá-lo, lê-lo etc. de diversas formas. O modo como eu aprendi a língua portuguesa foi muito diverso de como aprendi a língua espanhola ou a inglesa, por exemplo, e também muito diferente da maneira como ensinei a língua portuguesa, quando era professora das séries iniciais. O que quero dizer com isso é que o problema não é o alfabeto, mas a maneira de ensiná-lo. E que, talvez, para muitos(as) professores(as) de balé clássico exista um entendimento específico do que seja esta dança e do que seja ensiná-la. Volto, portanto, à questão do contexto da sistematização da técnica e de como este pode ter influenciado o pensamento sobre a mesma.

⁹⁰ Aprendi a ler a partir da cartilha da abelhinha, em que as vogais eram ensinadas primeiro, depois cada uma das consoantes, juntando-as com as vogais e, a partir destas formávamos sílabas, palavras e frases, como Vovô viu a uva. Alfabetizei a partir de uma perspectiva Construtivista. Volto a este tema nas Cartas pelo/ao cóccix-occipital.

2.5 RÉPÉTITION⁹¹: SOBRE A REPETIÇÃO

CARTA XVI

Repetir, repetir, repetir e fazer tudo igual. Repetir, repetir, repetir e mais uma vez repetir, para deixar igual. Repetir, repetir, repetir, repetir, repetir e infinitamente continuar a repetir. Ré. Pé. Tir? (mas tir não existe!) Repetir até fazer diferente? Repetir ou ré-petir? Com um acento, uma vírgula, um ponto, faz-se um contraponto. Tudo é uma questão de ponto de vista, não?

Começo esta carta, aqui de Salvador, depois de uma tarde maravilhosa na disciplina Processos de Encenação (DAN 508), com Sônia Rangel. Estamos lendo alguns textos para discutir a escrita da tese. O de hoje, *A máquina do mundo*, de Carlos Drummond de Andrade (2001), é escrito em forma de engrenagem. Ele me lembrou, imediatamente, de *A didática da invenção*, de Manoel de Barros (2001). Por causa deles, fiquei pensando neste repetir e nesta engrenagem. Hoje vou te falar um pouco mais das aulas de balé. Não das minhas – destas falarei mais à frente – mas das que vivenciei ou assisti, ao longo de minha vida, sobretudo aquelas em escolas de dança – pois nos cursos universitários tem havido uma tendência por busca de outras formas de se aprenderensinar.

Como te disse, repetir é um verbo importante no balé. A formação dos(as) professores(as) se deu a partir da repetição, das aulas de seus mestres. Repetimos também os exercícios. E o formato das aulas. Segundo alguns historiadores e historiadoras da dança, foi Carlo Blasis (1803-1878) quem indicou, no livro *The code of terpsichore*, de 1820, a necessidade da introdução, no início das aulas, dos exercícios da barra. Desde então, temos como sequenciamento exercícios da barra, seguidos pelos do centro, com sequências de adágio e *allegro* e, nas turmas avançadas, o uso de ponta (para mulheres) e o ensino de repertórios. Independente do método ou escola, a ordem é essa, sempre.

⁹¹ *Répétition* significa repetição e tema da carta diz respeito exatamente a isso: discutir a repetição no ensino do balé clássico.

Outra repetição é a do modo como o balé é ensinado. Já te falei, anteriormente, que Renato Rodrigues e Marlini Lima (2011) observaram aulas de balé clássico em Goiânia, e que perceberam que a demonstração é o principal método utilizado, sendo feita no ritmo da música ou sem música e, em alguns casos, ao mesmo tempo em que os(as) alunos(as) executam. Também perceberam que algumas vezes as professoras – foram só mulheres observadas – faziam toda a sequência e, em outros, iam até o ponto em que os(as) estudantes entendiam a lógica do movimento. Do ponto de vista da correção, havia tanto a individual quanto a coletiva, ambas de forma oral e distante do(a) aluno(a), e em alguns momentos, com toque. Em outra carta, te falei que disciplina e referencial externo são palavras-chave no balé clássico. Mas não só no balé...⁹²

É claro que não estou defendendo que copiar e repetir tenham de ser execrados de uma sala de aula de dança. É na repetição, por exemplo, que se cria a memória do movimento, que se definem as linhas e os desenhos espaciais, entre outras aquisições. Eliana Caminada e Vera Aragão (2006) sugerem, por exemplo, que nas aulas de balé se faça a cópia ativa, ou seja, baseada na experiência vivida, reconstruindo o que foi observado externamente. (Tu verás, em uma carta mais à frente, que eu também uso a repetição, em outro aspecto). Além do que, se formos pensar, até o surgimento da chamada dança autoral, tivemos – e ainda temos - ao longo do século, sempre a repetição de movimentos de outros(as): de um lado o(a) criador(a), de outro os(as) intérpretes.⁹³

Jill Green (1999) afirma que uma típica aula de dança é possível ver um estúdio, cheio de espelhos, em que o(a) professor(a) fica na frente e os(as) alunos(as) alinhados atrás. Temos, neste caso, um duplo referencial externo: o(a) professor(a) e o espelho.⁹⁴ Eu copio os movimentos de minha professora – ela é o meu referencial – e, em certo momento da vida, o espelho (outro referencial externo) passa a ser o meu corretor. Enquanto reproduzo os movimentos solicitados, eu me olho no espelho para ver se estou fazendo corretamente (sem nem me dar conta que posso estar me desalinhando para olhar no espelho). Salosaari (2001) diz que este *feedback* extrínseco – tanto do(a) professor(a) quanto do espelho – tem algumas consequências. Quando se referencia ao espelho, o(a) aluno(a) deixa de

⁹² Reprodução, a partir daqui, de trecho da Carta VI (BALDI, 2014a,p.34)

⁹³ Fim da reprodução do trecho da Carta VI (BALDI, 2014a,p.34)

⁹⁴ Reprodução de trecho da Carta VII (BALDI, 2014a, p. 38)

sentir o movimento e quando presta atenção às correções, e tem como finalidade a perfeição, deixa de experienciar, de ter sua busca pessoal. Tudo é uma questão, no entanto, de ponto de vista. Para algumas pessoas, a concentração só se dá de olhos fechados; para outras, apesar de todos os estímulos sonoros e visuais ao seu redor, é possível estar centrada em si e experienciando tudo⁹⁵.

Jill Green (1999) acredita que este foco externo faz com que os(as) estudantes se esforcem para alcançar um ideal de corpo. Há inclusive um estudo específico, de Sally Radell⁹⁶ (2012), sobre a imagem corporal e o espelho, nas aulas de balé. Ou seja, ela traz questões para além da concentração, mas como o se olhar no espelho interfere – positiva e negativamente – na imagem corporal dos(as) bailarinos(as). Green (1999) acrescenta que, no seu estudo, os participantes afirmaram que em nenhum momento os(as) professores(as) solicitaram que os(as) estudantes confiassem em seus impulsos sensoriais ou cuidassem de seus corpos e, como eram profissionais, obedeciam sem reflexão. Isto é uma questão importante: acostumados que estamos, como alunos(as), a uma pedagogia tradicional – que é vivenciada em várias instâncias formativas, não apenas em aulas de balé ou de dança – acabamos, muitas vezes, por não questionar o que vivenciamos.

A questão da disciplina no balé clássico não tem a ver, necessariamente, com a Pedagogia Tradicional. Isabel Marques (2004) fala disso, de que muitas vezes trata-se de estilo. No entanto, a disciplina estava presente lá nos primórdios da codificação do balé clássico. Mas está presente também naquilo que Susana Tambutti (s.d.) chama de projeto moderno⁹⁷. Segundo ela, as ideias centrais deste pensamento, que o ensino da dança acabou por abraçar, são: a representação do corpo como máquina e que, portanto, tem de ter seus limites vencidos; o racionalismo, que se verifica na decomposição dos movimentos; a disciplina que controla espaço, tempo, movimento e corpo; o fim das considerações qualitativas; e, por fim, a aplicação de conceitos provenientes da geometria⁹⁸ que representam um

⁹⁵ Fim da reprodução do trecho da Carta VII (BALDI, 2014, p. 38)

⁹⁶ Para saber mais, ver: RADELL, Sally. Body image and mirror use in the ballet class. International Association for Dance Medicine & Science . www.iadms.org. 2012.

⁹⁷ O chamado pensamento moderno é o período compreendido desde o Renascimento, no século XV, até meados do século XIX. Como dito anteriormente, René Descartes é considerado o pai do pensamento moderno, que abrange ainda o racionalismo, empirismo, iluminismo e positivismo. (CAPRA, 1993)

⁹⁸ Este tema foi discutido no item 2.3.1 Conversa entre as cartas – Hierarquia, harmonia e geometrização.

ideal de corpo e de movimento. Minhas alunas assistiram a aulas de balé fora da universidade e trouxeram reflexões sobre o tema. Clara 2 diz o seguinte:

Percebi que a execução perfeita dos movimentos era cobrada em todo tempo. Mas isso não era algo que fazia com que as alunas aprimorassem sua propriocepção e percepção dos movimentos em seus próprios corpos, pelo contrário, elas executavam de forma mecânica. As que mais precisamente eram corrigidas eram também as que tinham mais aprimorando técnico.

Como falei lá no início, tudo é uma questão de ponto de vista: um ponto, uma vírgula, um acento, mudam uma palavra. No ensino também. Basta que nós, professores(as), repensem nossa prática. Seguimos conversando...

Salvador, 20 de janeiro de 2016.

(...)

CARTA XVII

Avião, para mim, serve para duas coisas, além de me levar a algum lugar: dormir ou trabalhar. Sempre prefiro dormir, principalmente se o voo é de madrugada – como quase todos os que pego, quando estou a caminho de Porto Alegre. Como saí de Joinville ontem à noite e dormi bem em Florianópolis, aproveito, então, o voo para escrever.

Durante o processo de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA), nas duas turmas para as quais lecionei balé clássico na UESB, solicitei que assistissem aulas de balé clássico fora da universidade – foram três observações no semestre, sempre na mesma classe. Tratava-se de uma experiência que aproveitaríamos tanto para as aulas de Metodologia do Ensino da Dança – nos semestre pares, leciono sempre essas duas disciplinas, coincidentemente para a mesma turma (5º semestre do

curso) – quanto para as de Técnica II. De modo algum queria, com isso, dizer, por exemplo, que o meu jeito de ensinar é o melhor ou que esse tem de ser o modelo. Solicitei que fossem ver outras aulas porque muitas delas - em uma turma havia só meninas e, na outra, um menino – nunca haviam feito balé clássico antes da entrada no curso e, com a comparação, acreditava que poderiam encontrar diferenças no que diz respeito aos aportes somáticos.

As observações delas são semelhantes às apontadas por Rousejanny Ferreira (2010) e por Renato Gonçalves e Marlini Lima (2011), ambas as pesquisas realizadas em Goiânia. Minhas alunas trouxeram questões de aulas assistidas principalmente em Jequié (são duas escolas de balé na cidade) e em algumas cidades vizinhas, como Apuarema e Ipiaú, ambas no sudoeste baiano.

A questão da limpeza dos movimentos é muito presente no ensino do balé clássico e as alunas trouxeram este tema a partir da palavra perfeição. “O cuidado com o corpo e o limite dos alunos é presente nas aulas da faculdade, já nas aulas assistidas, os professores procuram é a perfeição”, diz Odette⁹⁹. Clara 2 diz que se busca, onde assistiu, a perfeição e os(as) professores(as) não consideram as diferenças corporais de cada aluno(as). A homogeneização está presente na Pedagogia Tradicional e tem também relação com uma visão de corpo oriunda da época do Romantismo¹⁰⁰. Além disso, a beleza das formas, a geometrização etc., estão no cerne da codificação desta técnica. Ou seja, faria sentido, do ponto de vista de pensamento pelo qual o balé clássico foi constituído, buscar esta perfeição. Mas isso não significa que não se possa observar o contexto de cada aluno e aluna.

Giselle¹⁰¹, em seu relato, apresenta ideias-força: perfeição do movimento, método de ensino rígido e relação de hierarquia. Já comentei contigo que a rigidez não vem do balé clássico, mas, muito provavelmente, de uma interpretação errônea

⁹⁹ Personagem do balé *O lago dos Cisnes*, de Mauris Petipa (1895). Originalmente a aluna tinha escolhido Flocos de Neve, do balé Quebra-Nozes. Mas neste balé os personagens (exceto Clara e Fritz, já usados) têm nomes de coisas e não de pessoas. Por sugestão de minha orientadora, todos os personagens com nomes de coisas e não de pessoas foram trocados. A escolha, neste caso, se baseou na personalidade da aluna. Trata-se de uma aluna da turma de 2015.

¹⁰⁰ O Romantismo é uma tendência estética que, no caso do balé clássico, surge a partir de 1789, com *La fille mal gardée* ou em 1827, com *La somnambule* (há quem considere a primeira obra como pré-romântica). Nesta época a dança cênica tinha como característica trazer como tema o sobrenatural, idealizando a mulher (elevada à esfera sobre-humana). As vestes ficam mais leves e surge a sapatilha de ponta, para projetar a ideia de mulher incorpórea. (PRIMO, 2006).

¹⁰¹ Personagem principal do balé de mesmo nome, de Jules Perrot e Jean Coralli (1841). Aluna da turma de 2014.

da Pedagogia Tradicional – tu bem podes ser tradicional sem ser rígido. Agora, a questão da hierarquia está presente na configuração do balé – primeiros(as) bailarinos(as) e corpo de baile, por exemplo – que acaba por se reproduzir na sala de aula, mas não só no balé clássico. Susan Stinson, (1995), em seu texto *Uma pedagogia feminista para a dança da criança*, apresenta o estudo de Judith Alter, realizado em 1986, em aulas de dança moderna, em que encontrou também marcas de hierarquia entre os(as) alunos(as): “Veteranos (os mais ágeis, membros de companhias de dança ligadas à escola) tinham prioridade na escolha e na ocupação do espaço.” (STINSON, 1995, p. 79) Sabendo que isso vira praticamente rotina, nas aulas de dança – as que se consideram melhores, vão para a frente – proponho, sempre, rodízio tanto nos exercícios de barra quanto nos de centro, como tu verás nas cartas que em que vou contar sobre minhas aulas. Sobre isso, diz Aurora 2¹⁰²: “Nas nossas aulas há respeito e cuidado constante com o corpo, há respeito em relação às dificuldades de todos e somos incentivados a superar nós mesmos e não a sermos melhores que o colega.”

Coppélia¹⁰³ verificou, nas aulas que observou, exigência na disciplina: “Não chegar atrasado, estar fardado¹⁰⁴, não conversar durante as aulas, reproduzir e repetir. O professor é o conhecimento. O aluno reproduz.” Ora, a Pedagogia Tradicional trabalha na perspectiva de que o(a) professor(a) é o detentor do conhecimento. E, mais uma vez, recorro à Stinson (1995) para mostrar que não é só no balé clássico, citando Judith Alter (1986, p. 69-70 apud STINSON, 1995, p. 79): “Os alunos não podem conversar durante as aulas [...] não se relacionam nem mesmo não verbalmente.” A autora diz ainda que:

a maioria do treinamento na área de dança consiste em aprender como seguir direções – e como segui-las bem. O modelo para a Pedagogia Tradicional de dança parece representar a figura do pai autoritário. (STINSON, 1995, p. 79)

¹⁰² Personagem do balé *A bela adormecida*, coreografado por Marius Petipa (1890).). Como na turma anterior havia uma aluna identificada com este nome, a estudante da turma 2015 está identificada como Aurora 2.

¹⁰³ Personagem do balé de mesmo nome, coreografado Joseph Mazilier e Pierre Foucher (1846). Aluna da turma de 2014.

¹⁰⁴ Na Bahia, o termo fardado refere-se ao uso de uniforme.

Esta sua observação me remete, imediatamente, ao relato de Swanilda¹⁰⁵, que diz que uma das coisas que eram chatas em suas aulas de balé era o fato de a professora gritar e ter uma vara¹⁰⁶ para bater naquelas que não fizessem como gostaria. Minhas alunas têm entre 20 e 25 anos, ou seja, quase metade da minha idade. Eu não tive um ensino assim, com varas – mas com gritos – e lembro-me de minha professora falando que ela apanhava em sala. Fico pensando, para além da educação, o que estamos fazendo com o balé clássico quando agimos dessa forma. Se o balé é o nosso encanto – não imagino alguém que dê aula de balé sem ter gostado de dançá-lo – por que não fazer com que ele seja prazeroso¹⁰⁷ para todos(as)? Por que reproduzir a visão de que, sem dor, não se chega lá?

Do mesmo modo que a pesquisa realizada por Rousejanny Ferreira (2010), minhas alunas também viram aulas que eram de apostilas. Giselle 2¹⁰⁸ afirma que a aula assistida era igual à anterior (um mês antes), enquanto Marie¹⁰⁹ afirma que a professora mostrava os movimentos a partir de um vídeo¹¹⁰ e depois fazia com os alunos e alunas.

Termino esta carta com a fala, mais uma vez, de Clara 2. Segundo ela, nas aulas observadas:

As alunas apenas reproduzem os passos de forma mecânica, o movimento não é internalizado. Não possuem consciência de que apesar de estarem na barra, os movimentos das sequências não deixam de serem movimentos de dança. É preciso que se dance mesmo estando na barra.

Para mim, sua fala me toca porque por vezes tinha esta impressão, de que só dançava quando estava no centro. Que a barra servia para aprimorar a técnica e, nas sequências de centro, eu me expressaria. Mas, como já te falei, também tinha a

¹⁰⁵ Personagem do balé *Coppélia*, de Arthur Saint-Léon (1870). Aluna da turma de 2015.

¹⁰⁶ Uma vara de madeira.

¹⁰⁷ O masoquista tem prazer em sofrer. No entanto, o sentido de prazer, nesta frase, está relacionado ao não sofrimento. Há que se considerar que: “Vários são os depoimentos de bailarinos que chegaram a levar ‘pauladas’ em partes do corpo, que não obedeciam à técnica do mestre, ou que chegaram a ser humilhados por professores e/ou coreógrafos. Contudo, havia um prazer muito grande em dançar, em resistir.” (PRIMO, 2006, p. 83)

¹⁰⁸ Assim como na turma de 2014, no ano seguinte uma aluna também foi identificada como Giselle e um aluno quis ser assim chamado (neste caso, Gisele 3)

¹⁰⁹ Personagem do balé *O Quebra-Nozes*, de Marius Petipa, de 1892. Aluna da turma de 2015.

¹¹⁰ Alguns métodos de ensino, como o RDA, têm vídeos com os exercícios que devem ser dados para cada grau dentro do programa geral do mesmo.

sensação de que faltava expressão, que ela tinha que ser vista dos pés à cabeça – incluindo o rosto.

Ir a Joinville, onde ocorre o maior festival de dança do país, que nasceu a partir da dança clássica – mas que abrange várias estéticas – e ter visto um pouco da mostra do palco aberto – fora da competição – de balé clássico e outras danças, me fizeram voltar para casa pensando ainda mais no ensino do balé clássico. Sigo eu, refletindo sobre o que vi – e sobre o que minhas alunas viram – e tu segues aí, pensando no que te disse. Concordando ou não...

Espaço aéreo entre Florianópolis e São Paulo, 1 de agosto de 2015.

(...)

CARTA XVIII

Sigo eu falando do ensino de balé clássico e da Pedagogia Tradicional. Alguns estudiosos e estudiosas da dança, como Rebecca Weber (2009), acreditam que a estrutura tradicional das aulas de dança – e ela não está se referindo ao balé clássico - acabam por não favorecer oportunidades para que os(as) alunos(as) desenvolvam um relacionamento sensibilizado com o corpo. E este relacionamento é chave, no caso da Educação Somática, como tu verás a seguir. Além disso, como afirma Martha Eddy (s.d.), uma série de conhecimentos das ciências, das terapias corporais e da psicologia nos informam que, por exemplo, a aprendizagem através de vários canais perceptivos melhora a recuperação da informação no córtex cerebral, do mesmo modo que sabemos que a imagem mental pode melhorar as capacidades do movimento, entre outras questões.

Os novos conhecimentos trazem também outras questões a respeito da repetição. Lembras que te falei que ia voltar a este assunto? Pois bem, Martha Eddy (s.d.) afirma que quando realizamos as mesmas ações, repetidamente, se

desenvolvem tensões que, com o tempo, desgastam os mecanismos usados e se transformam em padrões comportamentais fixos. E aí, como verás, a Educação Somática – campo ao qual a autora é vinculada – pode ser usada para resolver esses problemas. Esse seria, então, um ponto negativo para a repetição. Mas é bom lembrar que uma repetição consciente – no sentido de que se está prestando atenção ao movimento, no ato, e nas conexões musculoesqueléticas executadas naquele instante – não provocaria esses danos.

Vera Aragão e Ruana Balduino (2014 p. 192) dizem que a maior parte das pessoas associa o ensino ou prática do balé à reprodução – “como se, ao reproduzir um desenho preestabelecido, não houvesse nenhum processo individual de criação.” A repetição é, de fato, como te mostrei em várias cartas, um método de ensino – demonstração, cópia e repetição – muito usado no balé clássico e, sobretudo, na Pedagogia Tradicional. No entanto, a partir das descobertas das ciências cognitivas, Fátima Wachowicz (2008, p. 126) afirma que:

A repetição é uma experiência da operação cognitiva. Repetimos o comando cognitivo. O gesto, a cada vez, já é modificado e aperfeiçoado. Na dança, a criança imita os movimentos da professora de *ballet* e repete-os exaustivamente até a idade adulta. Ao repetir um *battement tendu* diariamente, por exemplo, a cada aula o pé estará mais esticado, a perna mais *en dehor*.

A fala dela me remete, inevitavelmente, ao verso de Manoel de Barros (2001, p. 310), em *A didática da invenção*: “repetir, repetir, até ficar diferente.”

Vera Aragão e Ruana Balduino (2014, p. 192) acreditam que o balé clássico recebeu o rótulo de técnica que aprisiona não por causa da dança em si, mas, provavelmente, pelo modo como os(as) professores(as) “[...] o utilizam como uma espécie de armadura e de alunos que, por sua vez, não permitem a descoberta de seus corpos individualmente.” E aí, eu volto lá para uma das primeiras cartas que te escrevi sobre o tema: a questão do(a) professor(a).

E sigo com Manoel de Barros (2001) que diz que precisamos desaprender oito horas por dia e desinventar objetos, dar novas funções a eles... Somos nós, portanto, que podemos reinventar o modo de ensinar balé, não?

De acordo com Mariela Urzúa (2009) atualmente, no ensino da dança, há um debate entre aqueles e aquelas que são a favor de uma pedagogia diretiva ou de uma pedagogia não diretiva. Os(as) que preferem o primeiro tipo dizem que assim o(a) aluno(a) adquire uma habilidade em curto ou médio prazo; enquanto os(as) demais afirmam que na perspectiva não-diretiva “[...] os(as) estudantes aprendam a pensar e a resolver problemas de qualquer índole por intermédio do diálogo corpóreo.”¹¹¹ (URZÚA, 2009, p. 4) Por sua vez, Anu Sööt e Ele Viskus (2013) elencam uma série de pedagogias da área, presentes no nosso século, como a Holística, a Educação Somática, a Dança Criativa e a da Autorregulação e Reflexão, e dizem que a dança compartilha dos mesmos desafios que a Pedagogia como um todo: não dá para continuarmos ensinando do modo como fomos ensinados. Precisamos, parafraseando Manoel Barros, de uma didática da invenção... Neste sentido, acredito que, do mesmo modo que a dança em geral, nós, professores e professoras de balé clássico, podemos pensar em não reproduzir o ensino que tivemos ou podemos refletir sobre o ensino que tivemos e pensar qual(is) pode(m) ser a(s) forma(s) mais apropriada(s) para os dias atuais, para os pensamentos sobre dança na contemporaneidade e que reflita(m) o conhecimento que se acumulou, ao longo dos séculos, sobre os processos de aprendizagem.

Então, termino esta carta com a fala de Jussara Xavier (2014, p. 169): “O balé permanece no mundo desde o século XV, duração que não remete à estagnação, ao contrário, está ligada ao seu potencial de transformação.” Se quisermos, nós, professores e professoras desta dança, podemos manter a transformação não só do balé, mas de seu ensino. O desafio está posto. E tu, o que pensas disso?

Meus pés me dizem que acham que estou no caminho certo... Mas isso é assunto para outras cartas...

Jequié, 12 de abril de 2014.

Jequié, 11 de agosto de 2015.

Porto Alegre, 21 de setembro de 2016.

¹¹¹ “[...] los estudiantes aprendan a pensar y a resolver problemas de cualquier índole por intermedio del diálogo corpóreo.” (ÚRZUA, 2009, p. 4)

2.5.1 Conversa sobre a repetição

A palavra repetição tem sido usada nas últimas cartas com os mais variados significados. A questão da repetição é um tema bastante controverso em dança e, sobretudo, no balé clássico. Dependendo do ponto de vista conceitual que se enxergue, a repetição não acontece, uma vez que um gesto ou movimento nunca é exatamente igual ao modo como foi executado anteriormente.

Há quem enxergue a repetição como cópia fiel – ou a necessidade de se chegar a esta. No balé clássico, do modo como a dança veio se constituindo, ao longo da história, a repetição está relacionada com a busca da perfeição. Quando o balé clássico começou a ser codificado, no século XVII, surgiram as primeiras escolas oficiais, na Europa, e, junto com elas, não só um alfabeto, mas também regras. É claro nos escritos da Academia Real de Dança uma noção de dança como manutenção de uma hierarquia social e como educação de um corpo – o que se deve ou não fazer. Na época romântica – século XVIII – surge um ideal de corpo: etéreo. O desenvolvimento técnico para se atingir este ideal culmina, no início do século XIX, com o aparecimento da sapatilha de pontas. É neste século que aparece a figura de uma pessoa que intensifica ainda mais o aprimoramento técnico: Marius Petipa¹¹² - cuja mecânica é considerada tão precisa quanto um relógio (BOURCIER, 2001).

A repetição neste contexto está ligada ao aperfeiçoamento e a busca por uma perfeição – inatingível, pois sabemos que não existe. Neste sentido, as aulas de balé clássico são reflexo desta busca, que deve se reverter no palco. Uma perfeição que chega, inclusive, à procura de corporalidades semelhantes, para que a altura das pernas e dos braços dos(as) bailarinos(as) seja a mesma, em cena. Para Paul Bourcier (2001) a codificação do balé clássico ajudou a que se chegasse a esse virtuosismo, por permitir não só o ensinamento da técnica, mas também sua uniformização.

¹¹² Nascido em Marselha, em 1818, desenvolveu boa parte de sua carreira na Rússia, sendo coreógrafo de obras que resistiram ao tempo e até hoje são encenadas, como *Dom Quixote* (1869), *A bela adormecida* (1890), *O lago dos cisnes* (1875) e *Raymonda* (1898), entre outras (BOURCIER, 2001).

A imagem do relógio (BOURCIER, 2001) nos remete imediatamente à concepção de corpo-máquina¹¹³ de que muitos(as) bailarinos(as) e professores(as) de dança – e aqui não me refiro apenas aos/as de balé clássico – têm. Talvez por isso se exija, em muitas escolas, que o(a) estudante – e na vida profissional, o(a) bailarino(a) clássico – tenha “[...] uma rotina metódica, com ações sincronizadas e tarefas organizada em intervalos regulares.” (PRIMO, 2006, p. 74) Infiro que, por isso, há quem pense que: “O bailarino que teve uma formação clássica, acadêmica, ainda hoje é um reproduzidor do tempo. Não foi educado para produzir, mas sim sempre reproduzir.” (PRIMO, 2006, p. 74) Por um bom tempo me considerei uma mera reprodutora. Hoje, não mais.

Acredito na técnica do balé clássico como um alfabeto, que nasceu em um contexto mas, hoje, é ensinado em outro. Ou seja, temos, nós (professores e professoras) que nos ater a isso, o que, infelizmente, muitas vezes não ocorre. Além disso, fica evidente, pelos livros de história da dança, que o chamado ideal do balé clássico (um corpo magro, etéreo e um virtuosismo) não nasce com a sua codificação, mas a partir do Balé Romântico. Tanto que Marie Taglioni e Fanny Elssler¹¹⁴, por exemplo, podem ser consideradas gordinhas para os tempos atuais.

Muitas pessoas enxergam o balé clássico quase que como uma língua morta. O que não é verdade, pois se nos detivermos aos livros de história da dança, fica evidente a sua transformação¹¹⁵ – o arabesque, por exemplo, só surge em 1840.

No meu ponto de vista, talvez por não enxergarem a técnica como mutável ao longo de sua história ou não enxergarem a técnica como um alfabeto, que muitos(as) professores(as) tentam reproduzir no ensino do balé clássico um ideal que não nasceu com este, mas que se incorporou a ele. Talvez por isso que Isabel Marques (2007, p. 68) afirme que:

O ensino do balé clássico acaba representando (ou voltando a representar) um ideal fortemente enraizado de ensino, de corpo, de

¹¹³ Este tema foi discutido em minha dissertação de mestrado (BALDI, 2014a).

¹¹⁴ Marie Taglioni, nascida em Estocolmo, em 1804, é considerada a primeira bailarina romântica e Fanny Elssler, nascida em Viena, em 1810, rivalizou com a primeira na disputa pela preferência do público de obras de balé clássico, na época. Imagens das duas, em livros de história da dança, mostram como eram mais “rechonchudas” para os padrões dos dias de hoje (BOURCIER, 2001).

¹¹⁵ Ver mais sobre o desenvolvimento dos movimentos codificados na Carta XL.

mulher e de Arte que permeia o pensamento educacional na área da dança no Ocidente, desde o século XVIII.

E que, neste sentido, ela argumente que: “Embora hoje em dia haja tentativas de ensinar o balé de ‘outro modo’ [...] estes são simplesmente outros caminhos que, no fundo, ensinam as mesmas coisas.” (MARQUES, 2007, p. 68) Segundo ela, estaríamos ensinando ideias e ideais embutidos na técnica. Neste aspecto, discordo da autora, uma vez que, como disse anteriormente, ao longo de sua história, os discursos do balé clássico foram se modificando (MALANGA, 1985). Ou seja, o desenvolvimento histórico permitiu mudança na técnica, nos discursos e, em muitos casos metodológicos – existem diversos métodos de balé, como citado anteriormente. Ora, mudar a forma de aprender ensinar já é mudar ideias e ideais, o que significa que o balé clássico a partir da Educação Somática não é só a aprendizagem diferenciada, mas também a forma de dançá-lo. Isto fica claro, por exemplo, no depoimento de diversos(as) bailarinos que passaram por Klauss Vianna, para não citar apenas o meu trabalho. E, neste caso, os ideais de beleza, de perfeição, e outras questões ligadas ao mundo externo se dissipam, pois aquele(a) que dança somaticamente está interessado(a) na experiência, no vivenciar, no entender o caminho do movimento, no ganho expressivo, a partir de si e em relação com o(a) outro(a), mas não apenas e tão somente no referencial externo, uma vez que os referenciais são outros.

Ao considerar o balé clássico como um alfabeto, enxergo a repetição sob outro prisma. Para Piaget (1970, 1971, 1987, 2002, 2011), o conhecimento era construído a partir dos desequilíbrios/equilíbrios. Neste sentido, havia vários tipos de equilibrações, entre elas, a chamada “por regulação” em que o(a) estudante vai “[...] regulando o comportamento por várias **repetições e correções**. Para conseguir êxito no arremesso da bola ao cesto, vai repetindo os movimentos e corrigindo os erros.” (MATUI, 1995, p. 87) (grifo meu) Na teoria piagetiana outra forma de repetição se dá na chamada “assimilação reprodutiva ou funcional”:

Assim que constrói um novo esquema de comportamento, a criança tende a repeti-lo várias vezes. É o próprio exercício [...] A assimilação

reprodutiva ou funcional **aperfeiçoa**¹¹⁶ o comportamento já adquirido.
(grifo meu) (MATUI, 1995, p. 94)

É evidente, portanto, outra acepção para a palavra repetição. Ela faz parte do processo. No meu entender, quando a repetição ocorre para a busca da perfeição, muitas vezes é feita no sentido de tentar ser igual a um modelo exterior. Pelo que expus, que acredito, a partir da teoria de Piaget, não é uma repetição para um modelo externo, mas para si. Trata-se, no caso do balé clássico, de se sair de uma repetição mecânica para uma repetição ativa e conectada consigo. Aqui, portanto, há uma relação direta do pensamento construtivista com o da Educação Somática, da repetição transformadora, da repadronização, ligada aos desafios pessoais e não às questões externas.

(...)

CARTA XIX

Hoje eu completo quatro meses morando em Porto Alegre. Depois de 17 anos fora da minha cidade, voltei à capital gaúcha, depois de me exonerar. Queria muito voltar para cá. E tenho vivido intensamente estes quatro meses, (re)conhecendo minha cidade, (re)conhecendo a cena da dança e do teatro locais. Ou seja, vivo um retorno que não é uma repetição mecânica, mas a repetição ativa, que renova. É por falar em volta que nesta carta eu volto ao tema da repetição, sob outra ótica: a repetição em minhas aulas.

A repetição, em minhas aulas, ocorre de formas diversas. As sequências, tanto na barra quanto no centro, são construídas ao longo das aulas. Meus alunos e alunas não chegam e, na primeira aula, fazem todas as sequências que tradicionalmente se espera na barra, por exemplo. Trabalhamos princípios dos

¹¹⁶ O verbo aperfeiçoar aqui não tem o sentido de buscar a perfeição, mas de fazer melhor no sentido, por exemplo, de que fique mais fluído. É o caso de quando a criança aprende a ler e tudo o que vê vai ler para ganhar essa fluidez na leitura.

movimentos – os verbos¹¹⁷ – para chegarmos aos conceitos – movimentos codificados. Piaget dizia que conceituar era dar significado... Ou seja, primeiro trabalhamos um verbo que está contido em um código do balé – dobrar no *plié*, por exemplo. Só depois de entendido cinestesticamente o dobrar é que chegaremos ao *plié* e à sequência da barra que tenha *plié*. O conceituar, no entanto, vai além disso: podemos chegar aos conceitos da Categoria Expressividade, entre outros¹¹⁸.

O que quero dizer é que a barra é construída à medida em que vamos chegando aos movimentos codificados do balé clássico – vindos de uma exploração dos seus princípios. Desta forma, durante algumas aulas fazemos os mesmos movimentos das anteriores, até a construção de toda a barra. Portanto, há uma repetição, ao longo de algumas aulas, das sequências, para que sejam memorizadas. Segundo Lisa Ullmann (1990, p. 116):

Mediante a repetição, alimenta-se a memória onde se armazena experiências que, por sua vez, são necessárias para que surja, de novo, a inspiração, aumente a sensibilidade e se desenvolva maior compreensão.

Fazer de novo a mesma sequência por algum tempo permite que se memorize aquela movimentação e, desta forma, o movimento se torne automático, ou seja, que não seja necessário pensar sobre como fazê-lo toda a vez que o mesmo precisar ser executado. O que significa que a mecânica geral de como o mesmo é executado está dominada e, portanto, abre-se espaço para outras percepções no momento de execução do mesmo. A ideia é, então, que os(as) alunos(as) memorizem a sequência para que possam se ater a questões como o caminho do movimento, o osso que comanda o movimento, a variação de dinâmica etc. Ou seja, em cada aula que o movimento é refeito, pode ser feito de forma diferente – posso fazê-lo começando pelo lado esquerdo, de olhos fechados, prestando atenção no caminho do movimento, colocando ênfase em um osso etc. O que significa que à medida que as sequências são memorizadas, elas podem ser repetidas com

¹¹⁷ Refiro-me aos verbos essenciais do balé clássico: Dobrar, estender, girar, saltar, elevar, lançar e deslizar (PAVLOVA, 2000).

¹¹⁸ Ver mais em 6 Carta à/em espiral.

variações. Isto porque, do ponto de vista neuromotor, o movimento deixa de ser voluntário – quando preciso planejar a sua execução – para ser automático – quando já está coordenado de tal forma que não preciso mais ter de planejar a sua execução antes de fazê-lo. Teóricos(as) das neurociências, por exemplo, dizem que esses movimentos automáticos – armazenados na chamada memória não declarativa – vão compor um banco de repertório motor, que podem ser acessados em determinadas situações (SCHACK, 2010).

Por isso, ao longo do processo, proponho desafios como fazer todo o movimento começando pelo lado não usual – geralmente o esquerdo – ou de olhos fechados. Desafios estes que são propostos à medida que as sequências vão sendo memorizadas. Swanilda escreveu o seguinte em seu diário de bordo: “Começamos pelo lado esquerdo e minha cabeça ficou cheia de dúvidas.”

O uso dos olhos fechados é comum em várias práticas somáticas¹¹⁹. É um modo de a pessoa tirar a atenção do externo e focar-se em si. Vandana Gillain (2008, p. 11) diz que: “A atenção é a chave para estar no momento presente, para ver claramente uma situação¹²⁰” e que os estímulos externos diminuem a nossa capacidade de atenção. No entanto, fechar os olhos durante a execução dos movimentos, é uma prática que, para algumas, não é confortável. Carmen¹²¹ diz que fica desorientada toda vez que faz um movimento de olhos fechados. Lisa¹²², da mesma turma que ela, afirma ficar perdida. Por sua vez, sua colega Paqueta¹²³, diz que fazer de olhos fechados é complicado, mas aumenta a sensibilidade. E, em determinado momento, escreve que: “O costume de fazer tudo observando me deixa mal acostumada e, quando fecho os olhos, sinto-me desorientada.” Lembra que nas aulas de balé clássico – e em muitas técnicas de dança – há a presença do espelho? Do mesmo modo que é comum os(as) alunos(as) fixarem lugares na barra ou no centro e, os(as) que estão atrás, sempre copiarem os(as) da frente. Há, portanto, uma busca sempre pelo *feedback* externo.

¹¹⁹ Ver mais sobre Educação Somática no capítulo 3 Cartas da/à cintura escapular.

¹²⁰ “L’attention est la clé pour être dans le moment présent »²⁴, pour voir clairement une situation.” (GILLAIN, 2008, p. 11)

¹²¹ Personagem do balé homônimo, inspirado na ópera Carmen (Bizet). Ao longo da história do balé clássico, diversas são as versões de Carmen (Mauris Petipá, Roland Petit, Alcía Alonso, entre outros e outras). Aluna da turma de 2014.

¹²² Lisa é a personagem principal do balé *La fille mal gardée*, coreografado por Jean Dauberval. (1789). Aluna da turma de 2014.

¹²³ Personagem do balé homônimo, de Mauris Petipa (1846). Aluna da turma de 2014.

Há, no entanto, aquelas que veem benefícios com a prática. Giselle diz que este modo a deixa livre para executar o movimento. Penso que, quando ela está de olhos abertos, imagina que tem um modelo a seguir... Ela acrescenta, em outro momento de seu diário, que os olhos fechados lhe fazem “[...] refletir como cheguei naquele resultado, o que me faz pensar como chegar naquela sequência.” Ou seja, ela dá atenção ao caminho do movimento. Sobre isso, são importantes as colocações de Elisa Abrão, Luciana Fiamoncini, Ana Alonzo e Maria do Carmo Saraiva (2006, p. 92-93):

Goldeberg (1997) dá um exemplo interessante que ilustra as mudanças de caminho no ensino e construção da dança em seu estudo *Bailarinas Homogeneizadas*: “se eu achar meu caminho para um arabesco, eu posso não perceber isto como um arabesco, mas como outra coisa [...] colocar um novo significado para o velho (p. 313). [...] Difundir este pensamento ajuda na compreensão de que o Balé não está e nem esteve cristalizado, mas sim, de que houve e há uma constante transformação nas produções humanas, conforme a realidade em que se insere.

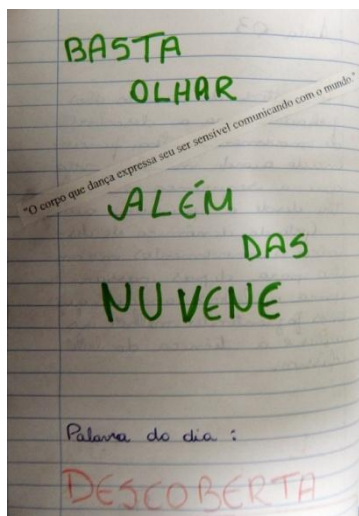
Para muitas delas, fechar os olhos aumenta não só a autonomia na execução, mas também a atenção, a confiança e a concentração, fazendo com se perceba como e onde o movimento se inicia. Kitry¹²⁴ argumenta ainda que lhe ajuda a ter mais percepção corporal. Zélia Monteiro e Flávia Spirópulos (2013, p. 2-3) afirmam que:

Quando as instruções consistem em **como** fazer, mais do que **no que** fazer, o foco se desloca para perceber o estado de atenção e de disponibilidade do corpo; cria-se o interesse pelo processo do movimento e os passos e as posições do balé emergem como resultado do modo como o corpo se organiza. Assim, ao se referir ao processo do movimento, as instruções promovem o desenvolvimento técnico. (grifo das autoras)

Para Odette, pela imagem em seu diário de bordo, infiro que fechar os olhos, durante a execução dos movimentos, traz grandes aprendizados, pois escreveu, entre as palavras-chaves descoberta:

¹²⁴ Kitry é personagem do balé *Dom Quixote*, de Marius Petipa e Alexander Gorsky (1869). Aluna da turma de 2014.

Figura 5: Diário de Bordo, BA, 2015.



Reprodução do diário de bordo da aluna Odette (Março, 2015).

Em uma das aulas, fizemos a seguinte experiência, relatada pela Fritz¹²⁵:

[...] vivenciamos os movimentos com os olhos fechados, depois os mesmos movimentos com os olhos abertos, com apoio da parede, sem apoio da parede. Observamos também os colegas para entendermos os nossos movimentos. Notamos uma diferença muito grande de realizar com os olhos fechados porque perdemos a noção de espaço, é outra codificação feita pelo cérebro.

Fritz descreveu exatamente um modo de repetição das sequências e como este modo é uma repetição diferenciada.

Para finalizar esta carta, trago-te a questão do(a) colega como observador do movimento, que ocorre tanto na barra quanto no centro. Trata-se de uma pessoa fazer o movimento e outra ver, conversarem entre si, refazer o movimento para o outro lado, conversarem de novo e, depois, a pessoa que observava fazer a mesma movimentação, sendo observada pela colega. Ou seja, é mais um tipo de repetição. Kitry diz que, quando observa o(a) outro(a), se corrige; enquanto Carmen, da mesma turma, diz que isso a faz pensar no seu alinhamento. Ou seja, em ambos os casos o olhar para o outro é olhar para si! Coppélia, inclusive, escreve algo neste sentido: “Olhar o outro é importante para apontarmos o que não enxergamos na

¹²⁵ Personagem do balé *Quebra-Nozes*, de Marius Petipa e lev Ivanov (1892). Aluna da turma 2015. Originalmente a personagem escolhida era a Boneca Surpresa, do mesmo balé. Troquei-o para que todas as alunas e alunos descritos na tese tivessem nomes de pessoas.

gente.” Jacqueline Hand (2012) diz que a partilha e a reflexão sobre o movimento dão origem a insights e percepções novas.

Fritz colocou em seu diário o seguinte: “Os exercícios em dupla também foram muito bem proveitosos, pois os colegas sinalizam para aquilo que não nos atentamos ou não conseguimos fazer e passa desatento.” Rosana Olarte (2007, p. 118) aponta os benefícios desta prática:

Observar o movimento de si ou dos outros é a chave para o conhecimento. Rudolf Von Laban dizia que prestar atenção ao movimento humano – corporal e mentalmente – é fundamental em toda atividade humana. O desejo de perceber o movimento deve vir junto com a curiosidade, isto permite que a pessoa realmente perceba o que está passando em si ou no outro no corpo em movimento. Se trata, basicamente, de tomar consciência de que eu, como professor ou coreógrafo, no processo de acompanhar o movimento do estudante/bailarino, me identifico através dele/dela e aprendo tanto quanto ele/ela pode aprender a partir de mim.¹²⁶

Esta identificação é vista por muitas delas, sob vários aspectos. Paquita, por exemplo, diz: “Gosto dos exercícios em dupla, pois percebo, através do meu colega, quais músculos/ossos estão trabalhando.” Enquanto Odette afirma: “Acredito ser bastante interessante um colega observar o outro, pois, além de ajudar, conseguimos nos ver nos outros.”

Para algumas alunas, como Clara¹²⁷, no entanto: “É mais fácil observar o colega que me observar.” Segundo Julie Brodie e Elin Lobel (2004), os(as) estudantes se acostumam ao *feedback* externo. Enquanto outras conseguem observar que as colocações dos colegas têm pertinência, como Clara 2:

As atividades, quando feitas em duplas, nos auxiliam muito na percepção dos nossos erros. Algo que sempre apontam em mim quando faço o *developpé* é a compensação

¹²⁶ “Observar el movimiento de uno mismo y de los otros es la clave para el conocimiento. Rudolf Von Laban decía que prestar atención al movimiento humano –corporal y mentalmente– es fundamental en toda actividad humana. El deseo de percibir movimiento debe ir pegado de la curiosidad, esto permite que uno realmente perciba lo que está pasando en el cuerpo en movimiento de sí mismo y del otro. Se trata básicamente de tomar conciencia de que yo, como profesor o coreógrafo, en el proceso de acompañar el movimiento del estudiante/bailarín, me identifico a través de él/ella y aprendo, tanto, como él/ella puede aprender de mí.”(OLARTE, 2007, p.118)

¹²⁷ Aluna da turma de 2014.

do quadril. Por querer levantar a perna mais alto e não conseguir, acabo deixando ele ir junto com a perna.

Já Paquita escreveu em seu diário: “O cuidado que tenho que ter com o meu corpo, fica dobrado quando estou ajudando o meu colega.” Importante isso, pois Aurora 2, pelo seu relato, nem sempre estava satisfeita com a dupla que fazia. Em um dia, em meados do meio do semestre, escreveu o seguinte: “Gostei dessa dinâmica em dupla hoje, pois desta vez peguei uma dupla que realmente quis me ajudar.” Quando elas estão em dupla, muitas vezes, passo e converso com as duplas, fazendo questionamentos para ajudá-las a perceber algumas coisas, para que não haja – ou seja minimizado – o que Aurora 2 relatou, de ter a sensação de que a sua dupla não se importava de fato com o movimento dela, que estava quase que só cumprindo a tarefa. Neste dia do relato, ela fez dupla com Marie, uma pessoa que já havia escrito no seu diário que gostava mais de olhar o(a) outro(a) que olhar para si. Cadence Whittier (2013, p.401-402) traz algumas implicações desta relação com o(a) outro(a):

Dançar com outros e comunicar para audiências é essencial no desempenho do balé e, portanto, bailarinos devem ter oportunidades para desenvolver essas qualidades em aulas de técnica. Ao invés de ficarem isolados durante a execução da barra e do centro, os dançarinos podem olhar parceiros enquanto eles executam as frases, observar a performance deles, demonstrar movimentos para a classe, ficar em círculo para o *demi* ou *grand plié* e assim por diante. Este tipo de atividades ensina os bailarinos como projetar a energia no espaço, observar diferenças nas escolhas de movimentos e comunicar suas observações para seus pares¹²⁸.

Para além das questões apontadas, o olhar para o(a) outro(a), em um curso de Licenciatura em Dança, se torna ainda mais importante, pois nós devemos afinar o nosso olhar, perceber a sutileza de algumas diferenças, de avanços etc., em nossos(as) alunos(as). No semestre em que fiquei responsável pelo componente

¹²⁸ “Dancing with others and communicating to an audience is essential in ballet performance, and therefore dancers must have opportunities to develop those qualities in technique class. Instead of standing in isolation throughout the duration of barre and center, dancers can face partners while they perform the class phrases, observe a peer perform, demonstrate movement for the class, stand in a circle for *demi* and *grand plié*, and so on. These types of activities teach dancers how to project their energy into space, observe differences in movement choices, and communicate their observations to their peers.” (WHITTIER, 2013, p. 401-402)

curricular Estudos do Movimento Aplicados à Dança, cuja ementa diz respeito à Cinesiologia, indiquei à turma que, para mim, muito mais importante que elas (era uma turma feminina, a mesma que se encontra comigo, neste semestre em processo de criação) soubessem nomes de ossos, músculos etc., o que me importava era ajudá-las a afinar o olhar para si e para os(as) outros(as).

Depois de construída a barra e realizadas algumas das variações citadas, mexo nas sequências, mudando o andamento, a posição dos movimentos etc. Por exemplo: se uma sequência era construída por dois *demis pliés*, em quatro tempos, seguidos por um *grand plié*, em oito tempos, passando por todas as posições básicas dos pés, depois esta sequência pode se transformar em um *demi plié* em dois tempos, um *grand plié* em quatro tempos e de novo um *demi plié*. Ou acrescentar outro movimento na sequência. Como ficamos alguns dias com as mesmas sequências, até a construção da barra toda, o dia em que troco as sequências é o de desestabilização. Kitry, em seu diário diz que “as sequências misturadas” lhe provocaram confusão, o que ocasionou uma dificuldade na memorização. Odette demonstrou o seu espanto da seguinte forma:

Meu Deus, tudo mudou? O que aconteceu, Neilinha?¹²⁹ Tá vamos lá, mais um problema para a minha péssima memória. Quando enfim consigo gravar os passos antigos, Neila os reconstrói, não achei isso bacana.

Swanilda também não gostou dessa mudança, escrevendo o seguinte em seu diário: “Foi muito estranho fazer os movimentos com outras músicas, parece que está tudo errado. Eu acabo errando e trocando, fazendo confusão nos passos, não gostei da mudança, por estar acostumada.” Lembra que te falei de que quando somos alunos(as) tendemos a esperar determinadas coisas? Sobretudo em aulas de técnicas codificadas como as de balé clássico... Lembra que comentei contigo que, quando assistiram outras aulas, algumas alunas disseram que era sempre a mesma aula? Nos acostumamos a padrões de movimento e, quando somos convidados(as) a alterar nossos padrões, há uma confusão natural. Como fazer de outro jeito? Ou: por que fazer diferente? Algumas pessoas se questionam... Mas é quando mudo a

¹²⁹ Transcrevi exatamente como a aluna escreveu, usando meu nome no diminutivo. Na Bahia, é comum chamarem o(a) professor(a) como senhor(a), desde o primeiro dia digo que me chamem pelo meu nome.

sequência que faço com que elas possam fazer novas conexões: não preciso fazer sempre as sequências de *plié*, por exemplo, do mesmo modo. Ou seja, não vou sempre só repetir um molde, um jeito... Falando de outra forma, numa alusão à minha alfabetização: não vou só copiar frases como “Vovô viu a uva.” Vou ver que, com essas palavras é possível fazer outras frases... É um modo, ainda, de colocar a atenção em outras questões. E, também, de verificar se é possível alterar o ritmo do movimento e, mesmo assim, manter-se conectado(a) a si mesmo(a) e com alinhamento, por exemplo.

Assim como Odette, Clara 2 também já fazia balé clássico antes da entrada na faculdade, mas enxergou a mudança na barra de outra forma:

As sequências da barra e do centro tomaram uma dinâmica diferente. Os movimentos, em determinados momentos, ficaram mais rápidos. Ainda bem, já estava sem paciência de fazê-los de forma muito lenta. Mas entendo que foi necessário para percebermos e executarmos melhor.

Opinião semelhante à de Aurora 2, que também já havia dançado balé clássico antes da entrada na faculdade e que, inclusive, dá aulas de balé clássico para crianças: “Os passos evoluíram, se tornaram mais complexos, mas não mais difíceis, já que estão acompanhando nosso desenvolvimento.”

Além disso, à medida que a barra e os exercícios de centro são construídos também proponho a não cristalização dos lugares na sala de aula. Cada sequência é feita com uma pessoa diferente à frente. Judith Alter (1986 apud STINSON, 1995) aponta para a existência de uma hierarquia velada nas aulas de técnicas codificadas, em que alguns alunos ou alunas, veteranos(as) ou mais ágeis, se colocam à frente dos demais, tendo prioridade na escolha espacial. Para que isso não ocorra, trocamos o primeiro da fila, na barra, a cada sequência – bem como no centro.

Ou seja, é possível que tu vejas, então, o quanto não estou “ensinando a mesma coisa”, no dizer de Marques (2007). Sim, como tu podes ver, o alfabeto é o mesmo, mas o modo de aprenderensinar é outro. Além disso, porque o modo de aprender é outro, criamos outras palavras e frases com este alfabeto, nos relacionamos com ele de outra forma e, portanto, não estamos ensinando ou

aprendendo a “mesma coisa”. É outra coisa, mas ainda é balé clássico... Não só a repetição não é mecânica, mas o modo de ver esse alfabeto é outro – construímos com ele frases que podem ter a estética clássica ou não – como também as relações estabelecidas em sala de aula, desde as interpessoais até com os conteúdos de dança. Há, assim, uma quebra de “padrão” e isso tem relação direta com os princípios da Educação Somática¹³⁰ e com o fato de ver meu trabalho como uma abordagem somática.

Seguimos conversando.

Salvador, 8 de março de 2016.

Porto Alegre, 21 de setembro de 2016.

Porto Alegre, 31 de janeiro de 2017.

2.6 *Jeté en arrière*¹³¹: Conversa sobre o início

Ao longo deste capítulo apresentei as características da Pedagogia Tradicional, tracei as linhas gerais nas quais o balé clássico foi concebido, apresentei as relações entre o contexto do nascimento do balé clássico e a pedagogia ao qual o mesmo se filiou e mostrei como as aulas desta técnica têm sido realizadas. Pelo exposto, acredito que fique clara a relação que vejo entre o modo como o balé clássico tem sido ensinado – na maioria das vezes, pois existem pessoas repensando seu ensino – e a Pedagogia Tradicional. Carlés (2010, p. 20) diz que:

O Renascimento trouxe consigo uma mudança de atitude frente ao conhecimento e à percepção do mundo [...] O humanismo que se inicia nesta época haveria de situar o homem como o centro do mundo e isto haveria de ter um efeito sobre a maneira de representar nos diversos meios artísticos a percepção de si mesmo¹³².

¹³⁰ Ver mais em 3.3 *Developpé* – Características da Educação Somática.

¹³¹ *Jeté* é um salto e, neste caso, *en arrière* diz respeito a atrás. Isso porque o tema da conversa é sobre o início do capítulo.

¹³² “El Renacimiento trajo consigo un cambio de actitud frente al conocimiento y a la percepción del mundo. [...] El humanismo que se inicia en esta época habría de situar al hombre como el centro del

Ou seja, o contexto da época interfere na estética das artes e, pelo pensamento sobre conhecimento, também em seu ensino. Neste sentido, assim como eu, outros(as) autores(as) também enxergam no modo como o balé clássico tem sido ensinado – com as devidas ressalvas – uma filiação à Pedagogia Tradicional.

Segundo Tomazzoni (2010, p. 26)

A ideia de um aluno de dança que se configura e se configurou no ocidente tem fortes marcas da formalização e da institucionalização do ensino de dança, particularmente no início na Renascença, quando os mestres italianos começaram a produzir “manuais” destinados ao aprendizado da dança. Os manuais registravam os passos e como as danças deveriam ser executadas nas cortes europeias.

Ele prossegue afirmando que os objetivos propostos pela Academia Real de Dança – primeira instituição ocidental de formalização da dança – têm eco nos princípios da pedagogia propostos lá na *Didáctica Magna* de Comenius, que prescreve:

Um professor para muitos alunos que se acham num mesmo nível de aprendizagem, transmitindo a todos e ao mesmo tempo um mesmo saber, sempre com o mesmo método, e necessariamente acompanhado por um mesmo texto. Essa cena, repetida nas outras salas de aulas da escola e, por sua vez, em todas e em cada uma das salas de um mesmo território. Todos ao mesmo tempo, todos tratando dos mesmos temas, do mesmo modo e com os mesmos recursos. Essa é a pedagogia pintada pela pedagogia comeniana. Essa é a paisagem pintada pela Pedagogia moderna. (NARODOWSKY, 2001, p. 74 apud TOMAZONNI, 2010, p. 26)

Diz o autor que há entre estes dois projetos similaridades, como a existência de um conteúdo “universal”, ou seja, “[...] um ‘mesmo’ saber que precisa ser transmitido da mesma maneira a todos os alunos.” (TOMAZONNI, 2010, p. 27) Aqui faço uma ressalva, esse mesmo conteúdo é o alfabeto que, como foi exposto ao longo das inúmeras cartas, modificou-se em sua história e é passível de se modificar. Desta

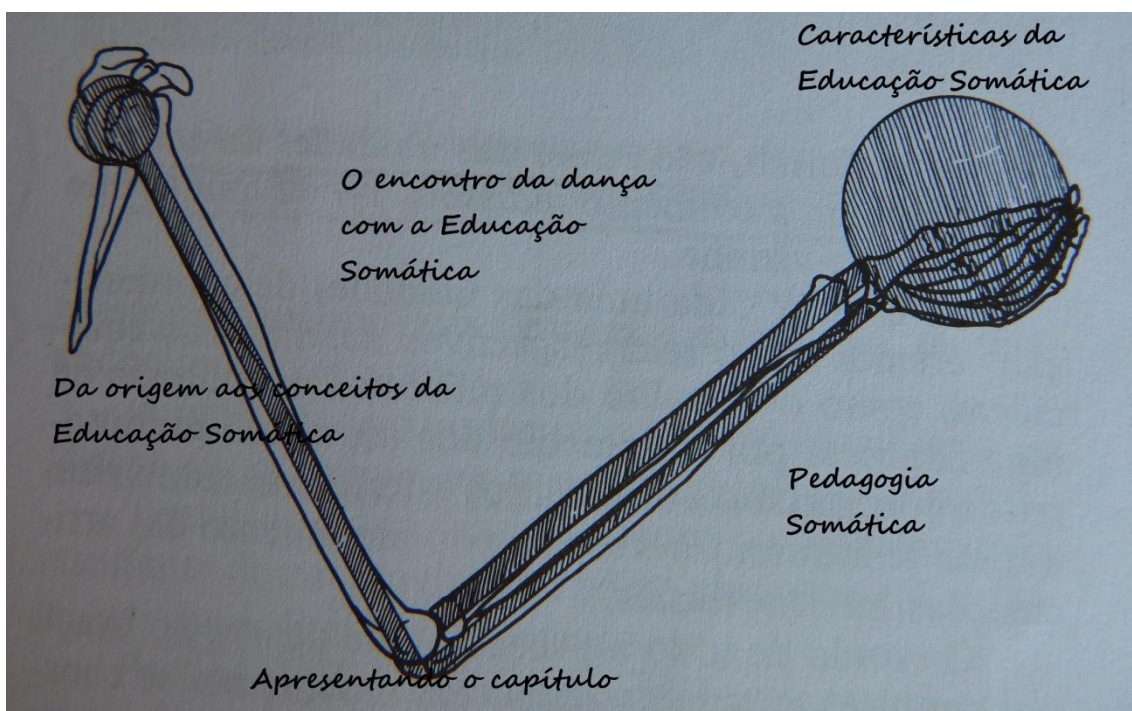
maneira, na sua avaliação, firma-se um modelo que se vê também em padrão de escola e de aluno.

Thaís Gonçalves (2014) também vai nesta perspectiva. Segundo ela, como a dança clássica tem foco na forma, os objetivos de seu ensino corresponderiam ao modelo tradicional de ensino. “Direciona-se a formação pela imitação, repetição e reprodução de conhecimentos e resultados já estipulados e transferidos do professor ao aluno.” (GONÇALVES, 2014, p. 56)

Reitero o que venho dizendo ao longo desta tese: considero o balé clássico um alfabeto, ou seja, pode ser ensinado (ou aprendidoensinado) de mais de uma maneira. Sei que ao longo dos séculos muitas pessoas têm repetido um modelo de ensino – e, pelo já exposto, este modelo se repetiu também em outras danças, não apenas a clássica – mas também sei que diversas são as pessoas que têm repensado o ensino da dança (no geral, não apenas o balé clássico). Faço aqui a proposta de um modo de aprenderensinar balé clássico¹³³, assim como também comento sobre algumas outras propostas que descobri ao longo de minha pesquisa. São alguns caminhos. Cada professor(a) escolhe o seu.

Reitero também que os procedimentos de demonstrar, por parte do(a) professor(a) e copiar, da parte do(a) aluno(a) não são exclusivos da Pedagogia Tradicional. Podem ser usados, inclusive, em outros pensamentos pedagógicos. O que questiono não é o uso da demonstração, mas a predominância deste procedimento, como se só aprendêssemos dança copiando os movimentos dos(as) nossos(as) professores(as).

¹³³ Apresentada de forma detalhada no capítulo Cartas à/em espiral



3 CARTAS DA/À CINTURA ESCAPULAR

Eu não posso me imaginar escrevendo se você não mais existir. Você é o essencial sem o qual todo o resto, importante apenas porque você existe, perderá o sentido e a importância. (GORZ, 2012, p. 51)

3.1 *DETOURNÉ*¹³⁴ – APRESENTANDO O CAPÍTULO

CARTA XX

Eu tinha uma professora de balé, a Priscilla Torres, que dizia que as escápulas eram nossas asas. Ela contava que, quando dava aula para crianças, narrava-lhes uma história sobre os anjos que vieram para a Terra e suas asas foram cortadas: mas que quando mexemos as escápulas, tem um toquinho dessas asas (os ossos da escápula seriam este toco). Nesta história, nós, bailarinas, éramos esses anjos. E conseguimos voar, mesmo sem asas. Pelo simples fato de sermos bailarinas...

No balé clássico, o chamado Método Russo ou Escola Vaganova dava especial atenção à cintura escapular. É por isso que, entre as características daqueles(as) que se formaram neste método está em um estilo que se manifesta na “[...] harmoniosa plasticidade de movimentos e na expressão de seus braços [...]”. (CHISTYAKOVA, 1991, p. 15) Talvez por isso, para nós, bailarinas clássicas, muito da expressão dos nossos movimentos venha da cintura escapular. Diz Odette, em sua carta Se minhas escápulas falassem:

Adoro quando alguém te pede para criar alguma sequência coreográfica, pois aí eu tenho certeza de que serei usado na maior parte dela. Não sei se você já percebeu, mas a maioria dos seus movimentos surge a partir de mim.

¹³⁴ Trata-se de uma meia volta: aqui uma volta que tenta dar um panorama do capítulo.

As minhas escápulas reclamam das horas ao computador, da dança apenas dos dedos das mãos, que escrevem estas linhas... sentem falta de voar. Carlos Drummond de Andrade tinha um poema do anjo torto, né?¹³⁵ Talvez eu fique assim, quando sem dançar...

Tu deves estar te perguntando, mas pra quê isso agora? Ou por quê? Acho que o melhor é o porquê disso. Bem, te falo das escápulas porque elas foram a metáfora escolhida para eu discorrer sobre Educação Somática. Como verás, nas cartas seguintes, entendo que a Educação Somática me deu um aporte para o aprenderensinar balé (e pesquisas diversas mostram as contribuições para a dança), que hoje não consigo dissociar minhas aulas de balé clássico dos procedimentos somáticos. Não consigo dar uma aula de “balé puro¹³⁶”, sem pensar somaticamente. Por isso a citação do André Gorz... Não sei se me compreendes, mas creio que, com o decorrer das cartas, entenderás.

Para mim, a Educação Somática me permitiu voar! Ela é a cintura escapular da minha dança, é a conexão que faltava para – como te disse em outras cartas – me sentir livre, dançando. E este voar da cintura escapular, de uma relação com o mundo lá fora, não está só na historieta que minha professora de balé contava. Agora, durante a greve de professores da minha universidade, fui ler livros e artigos de pessoas que estudam as relações psicossomáticas das partes do corpo. Não achei nada relativo à cintura escapular como um todo, mas aos braços e mãos:

Em termos psicossomáticos, braços e mãos são acentuadamente similares a pernas e pés. Enquanto as pernas estendem-se para baixo, desde a pelve, servindo para fazer o *grounding* e para mobilizar a pessoa em relação à terra e à força da gravidade, os braços irradiam-se desde o coração e servem para fazer o *grounding* com respeito ao mundo das pessoas e das coisas. (DYCHTWARD, 1984, p. 172)

Um enraíza, o outro voa...¹³⁷

¹³⁵ Poema de *Sete faces*, do livro *Alguma Poesia* (1930)

¹³⁶ Aqui refiro-me não a uma pureza, mas uma quase não contaminação, no sentido de balé puro ser uma aula que se utiliza apenas do alfabeto da técnica do balé clássico.

¹³⁷ *Taking root to fly* é o nome de um livro de Irene Dowd (1986) em que traz 10 artigos sobre a anatomia funcional. Um deles é dedicado aos pés (*In honor of the foot*), em que apresenta os ossos e músculos dos mesmos, bem como exercícios de reconhecimento e de “alinhamento” dos mesmos, mostrando o quanto a “saúde” dos pés interfere no restante do corpo. Inspirada no trabalho de Irene

A cintura escapular de Clara 2 diz que gosta de ser livre. A minha diz que está carregando o peso do mundo, que quer voar, voar... Em breve eu poderei um pouco, na Mostra de Dança de Lençóis, para onde vou no mês que vem. Até lá, voo por aqui, dançando com as palavras, com os dedos que correm rapidamente pelo teclado.

Jequié, 8 de junho de 2015.

(...)

CARTA XXI

Este capítulo trata da Educação Somática, a que designei poeticamente como cintura escapular. Começo escrevendo-te cartas que mostram o contexto que permitiu o surgimento da Educação Somática. Havia naquela época um pensamento dualista a respeito do corpo (separação de corpo e mente), mas, por outro lado, a emergência de pesquisas que iam contra este paradigma. Não aprofundo neste capítulo a questão da diferenciação entre o pensamento dualista e o não-dualista, uma vez que esta discussão já havia sido tecida em minha dissertação de Mestrado (BALDI, 2014a). Apresento-te, portanto, como surge a Educação Somática.

Depois, coloco alguns pingos nos is... Como o campo se expandiu, há uso de termos iguais em situações diferentes, portanto é bom que tu saibas a partir de que conceitos estou falando. Muitas aulas de dança, por exemplo, usam abordagens e não técnicas ou métodos somáticos. Mas tu verás também que, se o crescimento pode ter gerado confusões de nomenclatura no campo, por outro lado trouxe inúmeras pesquisas a respeito, e a Educação Somática proporciona, então, a emergência de uma pedagogia da dança. Há quem fale em ensinar somaticamente

Dowd e em sua formação no Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, Ciane Fernandes utiliza a expressão “enraizar e voar” no Laboratório de Performance, em algumas ocasiões, por exemplo, quando fazemos as espirais de *Bartenieff Fundamentals*® (Ver Cartas III, XXXVIII, XLVIII e XLV).

(LIMA, 2010) e há quem aponte as abordagens somáticas como pedagogia (SÖÖT; VISKUS, 2013).

Apresento-te, posteriormente, as características da Educação Somática – para que possas entender porque considero o meu trabalho como uma abordagem somática. Não apenas para isso. Mas também para que fique claro como o pensamento somático é diferente da Pedagogia Tradicional, como afirmam Júlia Carvajal e Marta Rodriguez (1998, p. 39):

Durante as práticas somáticas se aprende a fazer novas distinções cinestésicas. Para fazê-las, é mais importante **como** se chega a meta que a meta em si. Aprende-se a dirigir a atenção para o **processo** e para as consequências do resultado¹³⁸. (grifo meu)

Percebes que como e processo são palavras-chave na Educação Somática? Ao longo do capítulo isso ficará mais claro e, então, mais visível ainda que este possa ser um outro modo de aprenderensinar. Talvez fique mais claro pra ti também a partir de exemplos – como o modo como a Educação Somática aparece em minhas aulas ou como outras pessoas da área da dança trabalham a partir da Educação Somática. É por isso que tento, ao longo do capítulo, exemplificar...

Por fim, falo-te do *pas de deux*: Educação Somática e Dança e como o campo e a área têm se relacionado. Inúmeras são as pesquisas, na atualidade, sobre aulas de dança a partir de aportes somáticos. Algumas, inclusive, com depoimentos daqueles(as) que praticam dança a partir desta perspectiva e em que a Educação Somática tem ajudado para a aprendizagem da dança. Mostro-te um pouco mais de como esse *pas de deux* é visto por minhas alunas e alunos na sala de aula. Encerro o capítulo te conduzindo à reflexão sobre a Pedagogia Somática.

É por aí que caminho neste capítulo. Espero que sigas na caminhada comigo.

Porto Alegre, 3 de outubro de 2016.

¹³⁸ “Durante las prácticas somáticas se aprende a hacer nuevas distinciones cinestésicas. Para lograrlo es más importante cómo se llega a la meta que la meta misma. Se aprende a dirigir la atención hacia el proceso y hacia las consecuencias del resultado.” (CARVAJAL; RODRIGUEZ, 1998, p. 39)

3.2 *EN PROMENADE*¹³⁹ – DA ORIGEM AOS CONCEITOS DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA

CARTA XXII

Chegamos a mais um final de ano. Há quanto tempo nos falamos? Quando te escrevi pela primeira vez? Não lembro... Há dois anos e meio, quase três? Dizem que o tempo voa. Às vezes, parece que se arrasta... Escrevo-te de Porto Alegre. Há mais de seis meses não vinha para a minha terra. Não via o pôr do sol alaranjado, ao fundo do Guaíba. Acho que já te disse que a Bahia me fez querer voltar para o Rio Grande do Sul. Também, são 16 anos fora de minha terra.

Enquanto aguardo o pôr do sol, ouço músicas gaúchas. Neste exato momento, um pop rock dos anos 1990: a banda Acústicos e Valvulados. Diz a canção, que toca agora: “Enquanto arrumo todas as coisas que eu sinto, o meu passado e o meu destino, espero que o fim da tarde venha com você.” (JAMES, 1999) Ouço a canção fazendo aqueles balanços que costumamos fazer nos finais de ano: o que deu certo e o que deu errado, em que avancei etc. Então, penso no tanto que li neste ano de 2015. Nos avanços que tive na pesquisa, direcionando-a para novas intersecções – imaginadas no Mestrado, mas não concretizadas. E fico pensando que quanto mais a gente pesquisa, mais pesquisa, abrindo hiperlinks.

Então, entre o tanto que li – de literatura a textos acadêmicos – percebo que li muita coisa nova a respeito da Educação Somática. É sobre isto que quero te escrever hoje.

Como te contei lá em fevereiro de 2014, em uma carta também escrita em Porto Alegre (BALDI, 2014a), o que hoje chamamos de Educação Somática nasceu no início do século passado, quando “[...] os chamados reformadores do movimento¹⁴⁰ começaram a desenvolver suas pesquisas – muitos deles motivados

¹³⁹ *En promenade* é uma espécie de passeio, em que pelo calcanhar à mudança de direção, sem mudança na pose. Aqui é o passeio pelos primórdios da Educação Somática.

¹⁴⁰ Termo usado por Márcia Strazzacappa para se referir aos pioneiros no desenvolvimento e na codificação de técnicas corporais específicas que tinham como preocupação o movimento (ou a recuperação do movimento).

pelo desejo de curar-se, investigavam-se a si.” (BALDI, 2014a, p. 54) Embora as pesquisas deles e delas partissem de questões pessoais, havia em comum a proposição da unidade corpórea, partindo-se da premissa de “[...] que nenhum ser humano é igual ao outro e de que estas diferenças deveriam ser respeitadas e mantidas.” (STRAZZACAPPA, 2009a, p. 49)

Ocorreu, na avaliação de Martha Eddy (2009), um ambiente favorável ao desenvolvimento das técnicas e métodos somáticos. Isto porque, na virada do século XIX para o XX, existiam movimentos como o existencialismo e a fenomenologia; os estudos de Sigmund Freud, Carl Jung e Wilhelm Reich, na psicologia; Heinrich Jacoby e John Dewey na educação; e Edmond Jacobson na área médica. Ela diz ainda que François Delsarte (1811–1871), Emile Jacques-Dalcroze (1865–1950), Rudolf Laban (1879–1958), Isadora Duncan (1878–1927) e Mary Wigman (1886–1973) prepararam o terreno para a Educação Somática, “[...] pois eram pessoas que estavam quebrando regras e reintroduzindo modelos não cartesianos.”¹⁴¹ (EDDY, 2009, p. 10)

A revolta contra o dualismo cartesiano, por parte de François Delsarte, Emile Jacques-Dalcroze e Bess Mensendieck, é considerada, por Glenna Batson (2009), a origem da Educação Somática. Isto porque estes pesquisadores buscavam um treinamento corporal considerado mais natural, em desacordo com o que vinha sendo praticado naquela época.

Quando os pioneiros e pioneiras da Educação Somática criaram seus métodos e técnicas não nomeavam suas práticas como somáticas, mas lançaram as bases para o campo - nomeado por Thomas Hanna, que o delimitou:

[...] a partir de práticas terapêuticas e educativas já existentes e disseminadas, que passaram a ser reconhecidas como parte de um campo com premissas comuns, inclusive em constantes atualizações a partir de métodos criados por discípulos daqueles pioneiros, num processo de diferenciação, multiplicação e expansão de especialidades que continua até hoje. (FERNANDES, 2015, p 12)

Porto Alegre, 28 de dezembro de 2015.

¹⁴¹ “As dancers they were breaking rules; as people they were reintroducing non-Cartesian models.”(EDDY, 2009, pg 10)

CARTA XXIII¹⁴²

É madrugada e, mais uma vez, encontro-te. Adoro escrever no silêncio da noite. Talvez os anos de jornalismo tenham me acostumado a redigir à noite – voltar para a redação¹⁴³ no fim do dia e escrever a matéria do jornal de amanhã. Não tenho jornal para produzir, há anos saí de uma redação... Mas continuo com o hábito de escrever à noite (é bem verdade que, ultimamente, escrevo-te nos mais diversos horários).

Nesta madrugada reporto-me ao meu nascimento. Sabes que foi preciso muito tempo entre o desenvolvimento das técnicas de Educação Somática e sua disseminação até que elas fossem vistas como um campo de conhecimento? Apenas nos anos 1970 – a década em que nasci - que alguém olhou para os métodos de Gerda Alexander, Moshé Feldenkrais, Elsa Gindler, Rudolf Laban, Bess Mensendieck, Ilse Middendorf, Françoise Mézières, Ida Rolf, Mabel Todd e Milton Trager, e os enxergou como integrantes do mesmo campo. Segundo Eddy (2009), apoiado por Don Hanlon Johnson e Seymour Kleinman, o filósofo Thomas Hanna percebeu características comuns nas práticas corporais criadas pelos reformadores do movimento e nomeou o campo como Educação Somática.

Para Hanna (1990/1991), Frederick Matthias Alexander – criador da Técnica Alexander – foi a primeira pessoa a mudar o *status* da Educação Somática, estabelecendo uma técnica verificável, tendo o educador John Dewey exaltado sua conquista. “Esse foi o início da Educação Somática no século XX.”¹⁴⁴ Ou seja, o filósofo credita a Alexander a criação da primeira técnica somática. O próprio Hanna veio, mais tarde, a desenvolver também o seu método somático (*Hanna Somatic Education*).

Segundo Donna Dragon (2008), Hanna utilizou os termos soma e somático pela primeira vez no livro *Bodies in Revolt: a primer for somatic thinking* (1970), mas

¹⁴² Reprodução da Carta XII. (BALDI, 2014a, p.55-57) Inclusão da palavra Educação, onde constava apenas Somática.

¹⁴³ Redação é o modo como nos referimos ao espaço, dentro do prédio onde funciona um jornal, onde ficam os jornalistas escrevendo suas matérias, ou seja, os textos sobre as notícias do dia.

¹⁴⁴ “This was the beginning of somatic education in the twentieth century.” (HANNA, 1990/91) Não há numeração de páginas em todos os artigos de Hanna retirados da internet.

foi no artigo *The field of somatics*, em 1976, que ele declarou a existência do somático como campo de conhecimento. Naquela ocasião, ele dizia que os termos soma e somática ganhavam um novo significado para a arcaica palavra somatologia e que estas novas acepções estavam relacionadas com as pesquisas de Charles Darwin, que viam o organismo vivo sem o dualismo corpo-mente. Para ele, Descartes não estaria totalmente certo, pois pensar não é passivo. Função e estrutura não são dissociáveis. Débora Bolsanello (2005, p. 100) explica:

É unânime entre os professores de educação somática de diferentes linhas a visão de que o corpo humano é um organismo vivo indivisível e indissociável da consciência. O termo **somático** vem da palavra grega **soma** e nos fornece uma pista para compreendermos o conceito de **corpo enquanto experiência**. (grifo da autora)

Ciane Fernandes (2014) acrescenta uma origem ainda mais remota ao soma. Segundo ela, somática vem da palavra grega *somatikos* (corpo vivido), que teria sido inspirada “[...] na bebida sagrada nos Vedas (*soma*), e reinterpretado como o corpo experienciado internamente.” (FERNANDES, 2014, p. 82)

O fato é que o campo da Educação Somática contesta “[...] a noção mais difundida que concebe o ato de pensar como uma atividade separada do corpo [...] afirmando a proeminência do corpo na existência consciente.” (GERALDI, 2011, p. 99) É por isso que Hanna (1976) diz que a descoberta da integridade da função-estrutura do campo da Educação Somática permitiu que os(as) pesquisadores(as) e estudiosos(as) ocidentais descobrissem tardiamente que as artes marciais, as disciplinas corporais do judô, *aikido*, *t'ai chi*, *karatê*, *yoga* e tantra foram baseadas solidamente na teoria somática e não em um pretexto religioso¹⁴⁵. Para o filósofo:

quando um ser humano é percebido de fora, do ponto de vista de uma terceira pessoa, o corpo é percebido. Mas, quando ele mesmo observa-se a partir da primeira pessoa, de seus sentidos

¹⁴⁵ “It is the discovery of the functional-structural integrity 'of the somatic field that allowed Western scientists and scholars to make the belated discovery that the Asian martial arts and bodily disciplines of judo, aikido, t'ai chi, karate, yoga and tantra were predicated solidly on a somatic theory and not upon a religious pretense.” (HANNA, 1976, s.n.)

proprioceptivos, é percebido a partir do soma.¹⁴⁶ (HANNA, 1986/88, s.n.)

Eu era um bebê, de cabelinhos escuros (hoje estou cheia de fios brancos), quando Hanna declarou que: “O centro do campo da Somática é o soma - um processo integral e individual, que rege a sua própria existência contanto que tenha existência.”¹⁴⁷ (HANNA, 1976, s.n.) Assim, o soma não é coisa ou corpo, mas um processo holístico, “[...] é o corpo experienciado a partir dele mesmo”¹⁴⁸ (HANNA, 1986/88, s.n.), [...] um processo corporificado de consciência interna e comunicação.” (GREEN, 2002, p. 114)¹⁴⁹

Quando eu iria imaginar que aquele campo que, como tal, surgia quase junto com o meu nascimento, me atravessaria de tal modo, de maneira tão significativa? E a ti, como isso te afeta?

Jequié, março de 2014.

Jequié, outubro de 2014.

(...)

CARTA XXIV

Na carta passada, contava-te de como o campo da Educação Somática foi delimitado e citava a origem do termo soma, a partir da bebida sagrada veda. Segundo Ciane Fernandes (2015, p. 14), soma significaria:

¹⁴⁶ “When a human being is observed from the outside -- i.e., from a third-person viewpoint-the phenomenon of a human body is perceived. But, when this same human being is observed from the first-person viewpoint of his own proprioceptive senses, a categorically different phenomenon is perceived: the human soma.” (HANNA, 1986/1988, s.n.)

¹⁴⁷ “At the center of the field of somatics is the soma--an integral and individual process which governs its own existence as long as it has existence.” (HANNA, 1976, s.n.)

¹⁴⁸ “The body experienced from within.” (HANNA, 1986/88, s.n.)

¹⁴⁹ “[...] an embodied process of internal awareness and communication.” (GREEN, 2002, p. 114)

inspiração ou força motivadora, correspondendo justamente ao que Laban (1950) denominou de *Antrieb*, ímpeto ou impulso interno (traduzido para *effort* em inglês, mas não com o sentido de esforço, e sim de expressividade ou dinâmica expressiva): Soma, na tradição védica, portanto, representa essencialmente um estimulante mental não físico e um impulso.

Reinterpretando a palavra soma, Thomas Hanna denominou o campo, então, como Educação Somática e, na avaliação de Ciane Fernandes (2015), as práticas somáticas vieram resolver a fragmentação presente em diversas áreas.

O termo somática, no entanto, não é só usado no campo da Educação Somática. É por isso que o estudioso do campo Ivan Joly (2002) faz uma ressalva, distinguindo a Educação Somática das terapias somáticas. Joly (2002, p. 3) faz esta distinção, inclusive, na nomeação. Segundo o autor, as terapias psico-corporais (ou somatoterapias) “[...] usam o corpo para realçar os problemas psicológicos, emoções reprimidas e relacionamentos inacabados”¹⁵⁰ e trazem, em sua nomeação, um hífen, que separa corpo e mente, enquanto no soma o corpo é unificado. Além disso, de acordo com ele, etimologicamente terapia diz respeito ao estudo da causa e o tratamento de disfunções e doenças, enquanto os educadores somáticos estão interessados no processo de aprendizagem de sentir e se organizar, focando a atenção no desenvolvimento do potencial e dos recursos de movimento, em busca das melhores estratégias.

Há ainda outra importante distinção a se fazer. Como te conto na próxima carta, o campo da Educação Somática passou, desde o seu surgimento, por diversas fases e está em constante transformação. E é, sobretudo, a partir de novos usos dos estudos dos pioneiros que surgem práticas diferenciadas, hoje denominadas de abordagens. Ciane Fernandes (2015, p. 16) diz que:

O que hoje chamamos de somática, e que, muitas vezes, é utilizado nos contextos mais variados e imprevisíveis possíveis, originou-se de técnicas específicas altamente estruturadas em termos de princípios, procedimentos, treinamentos e aplicações. Essas técnicas não apenas têm premissas semelhantes, mas pertencem a arcabouços complexos diferenciados, inovadores e relevantes de atuação e formação que demandam tempo e dedicação. Portanto, não podem

¹⁵⁰ “[...] utilisent le corps pour mettre en évidence les problèmes psychiques, les émotions refoulées et les relations inachevées.” (JOLY, 2002, p. 3)

nem devem ser subestimadas ou generalizadas em prol da simples utilização de suas linhas gerais. Assim, podemos inferir que toda técnica de Educação Somática tem uma Abordagem Somática, mas nem toda Abordagem Somática está vinculada a alguma técnica de Educação Somática, apesar de que isso seria altamente recomendado e coerente.

A autora diz que esta diferenciação se faz necessária porque muitas vezes o termo somática vem sendo utilizado de forma indiscriminada, como se relacionado a uma técnica, quando não está. E esta confusão é maior quando técnicas não reconhecidas como somáticas são nomeadas como tal¹⁵¹.

Sobre essa diferenciação apontada por Ciane Fernandes, o pesquisador Ivan Joly (2002) diz que, no caso dos(as) educadores somáticos(as), muito mais do que uma aprendizagem de uma técnica ou método somático – vivenciada por eles(as) – há uma mudança de paradigma em relação às concepções de corpo, pessoa, aprendizagem e mudança. É por isso que vejo muitas conexões entre a Educação Somática e o Construtivismo Pós-Piagetiano¹⁵². Joly (1999, p. 3) também afirma que: “O que caracteriza cada abordagem na Educação Somática é precisamente sua maneira de abordar o corpo vivido, o movimento e, portanto, a anatomia e, portanto, toda a pessoa.¹⁵³”

Ainda sobre as classificações da Educação Somática, Rebecca Weber (2009) propõe a seguinte divisão, quando as práticas somáticas ocorrem em aulas de dança: estruturas abertas, semi-estruturadas e estruturadas. Ela diz que as aulas de dança com estruturas abertas de auto-descoberta (*open framework of self-discovery*) não usam explorações a partir de ideias anatômicas específicas, mas através de uma linguagem somática orientada, partindo da confiança sensorial do corpo. No meu entendimento, são, portanto, aulas de dança que se utilizam de princípios somáticos. Outra classificação é a das modalidades semi-estruturadas (*semi-structured framework*), em que a partir de um direcionamento, tem-se uma “[...] uma visão experiencial em uma ideia anatômica ou fisiológica particular.” (WEBER, 2009,

¹⁵¹ Para saber mais sobre o tema: FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a *Soma* das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015

¹⁵² Ver Carta LI

¹⁵³ “[...]Ce qui caractérise chaque approche en éducation somatique c’est justement sa façon d’aborder le corps vécu, le mouvement et par là l’anatomie et par là l’ensemble de la personne.” (JOLY, 1999, p. 3)

p. 239)¹⁵⁴ Acredito que, neste caso, é quando, na aula de dança me apoio na ideia/conceito de alinhamento anatômico ou fisiológico de uma técnica ou método específico. O último tipo de aula de dança com Educação Somática diz respeito aos métodos e técnicas sistematizados, como BMC, *Ideokinesis* etc., que ela chama de modalidades somáticas estruturadas (*structured somatic modalities*). Entendo esta última classificação como aulas de danças que se utilizam de exercícios específicos de técnicas ou métodos somáticos.

A partir dessas classificações, meu trabalho pode ser entendido como abordagem somática (FERNANDES, 2015) ou como semi-estruturado (WEBER, 2009), uma vez que parto da Categoria Expressividade (Laban) e da Coordenação Motora (Béziers).

Acho que posso dizer que esta carta, hoje, é de colocar os pingos nos is. Isto porque, antes de terminar, trago ainda outra observação pertinente, em relação à Educação Somática. Trata-se de uma colocação de Martha Eddy (2002). Ela diz que, como Thomas Hanna falava que o processo do soma se dava em autorregulação, muitas pessoas pensam que se trata apenas de um processo individual. Além disso, como se referia a corpomente, também havia uma interpretação errônea de que então o processo somático estaria desprovido de “[...] contexto social, relacional, cultural e emocional ou correlatos.”¹⁵⁵(EDDY, 2002, s.n.) Há quem enxergue (na minha avaliação, erroneamente) também na teoria de Piaget uma ênfase ao indivíduo e não uma relação com o todo¹⁵⁶. Somos seres sociais, portanto, afetamos e somos afetados pelo ambiente que nos cerca. Além disso, se a Educação Somática trabalha com o princípio de integração, não faria sentido deslocar o sujeito do social, do relacional, do cultural e emocional – no caso deste último estaríamos incorrendo na separação corpo-mente ou corpo-alma (onde, na alma, estariam as emoções). Sob esta perspectiva, entendo, a Educação Somática não estaria sendo coerente com os seus princípios.

Lya Luft (2008), no seu maravilhoso *O silêncio dos amantes* diz, em um dos contos: “Sem que eu soubesse, as coisas não ditas haviam crescido como

¹⁵⁴ “[...] aiming to offer experiential insight into a particular anatomical or physiological idea.” (WEBER, 2009, p 239)

¹⁵⁵ “[...]of social, relational, cultural and emotional context or correlates.” (EDDY, 2002, s.n.)

¹⁵⁶ Sanchis e Mahfoud (2010) discutem sobre as interpretações da obra de Piaget a respeito do sujeito e das interações sociais.

cogumelos venenosos nas paredes do silêncio [...]”. (LUFT, 2008, p. 42) Os pingos nos is, os esclarecimentos precisam ser ditos e escritos, para que meias verdades não se transformem em verdades, de tanto serem repetidas.

Encerro por aqui, na certeza de que em breve te escreverei de novo, pois, como te disse anteriormente, estou em Porto Alegre e a minha terra natal me inspira.

Porto Alegre, 30 de dezembro de 2015.

Porto Alegre, 2 de janeiro de 2016.

(...)

3.3 *DEVELOPPÉ*¹⁵⁷ – CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA

CARTA XXV

Hoje¹⁵⁸ dei uma aula que poderia ser vista como tradicional: mudei todos os exercícios até então trabalhados, coloquei outra sonoridade e outro tempo musical. Demonstrei. Ou seja, parecia que estava saindo da Educação Somática... No fundo, o conteúdo, do ponto de vista de balé clássico, era o mesmo, mas embaralhado, em outra ordem. E elas estranharam... Então eu disse que era para desestabilizar, para fazer novas sinapses. A ideia é que elas saíssem do lento, mas que não perdessem a percepção do caminho do movimento, nem o alinhamento, que absorvessem as mudanças e voltassem para o somático... Uma aluna me perguntou o que eu tinha feito no feriado para ter chegado com esta aula... Pedi que anotassem em seus diários os estranhamentos, a sensação de *ser sacudida*, como disse uma aluna. Foi visível, na maioria, a perda do seu alinhamento, da sua autopercepção. Como se a

¹⁵⁷ Significa desenvolvido: aqui a ideia é o desenvolvimento do tema Educação Somática.

¹⁵⁸ Reprodução de parte da Carta XIII (BALDI, 2014a, p.57-60). Onde estava escrito somático foi trocado para Educação Somática.

percepção ficasse no movimento externo, na forma e não no caminho do movimento.

Olhando isoladamente esta aula, alguém poderia pensar que eu não tenho nada a ver com a Educação Somática. Mas pelo contrário. Fortin (2002, p. 128) diz que somático é “[...] um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas.¹⁵⁹” Talvez naquele momento elas não pensassem que estavam privilegiando experiências subjetivas. Mas, quando se questionavam sobre a aula, sobre a mudança de foco, estavam percebendo algo que lhes afetava, estavam no subjetivo. Além do que, uma das estratégias, na Educação Somática, para sairmos de padrões, é propor novas dinâmicas corporais.

Em seu artigo *Clinical Somatic Education*, Hanna (1990/91) diz que a Educação Somática é o uso de aprendizagem sensório-motora para obter maior controle voluntário dos processos fisiológicos, e que esta aprendizagem ocorre dentro do indivíduo, em um processo internalizado¹⁶⁰. É um processo, portanto, individual. Cada um constrói o seu conhecimento somático, ao seu modo, mas de forma inter-relacional.

Como campo de conhecimento, a Educação Somática tem se estruturado, segundo Fortin (1999, p. 40-41), de maneira diferente pelo mundo. Na Europa, pensando o corpo no qual as estruturas orgânicas nunca estão separadas de suas histórias pulsional, imaginária e simbólica. Já na América¹⁶¹, várias correntes coexistem: fundamentada no domínio médico, na fenomenologia ou que se aproxima do modelo da pedagogia crítica: “[...] emancipação do indivíduo e de sua coletividade como último fim a ser almejado.” Atualmente, podem-se apontar cinco fases de desenvolvimento da área. Fortin (2002) diz que Michele Mangione distingue três delas:

- do início do século passado até 1930, quando os pioneiros desenvolveram seus métodos;
- 1930-1970, quando os métodos foram disseminados;

¹⁵⁹ “[...] an umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience.” (FORTIN, 2002, p. 128)

¹⁶⁰ Apesar de o discurso ser de não-dualismo, não separação, muitos dos autores e autoras, quando se referem a experiências mais subjetivas, fazem esta distinção entre o externo e interno do corpo.

¹⁶¹ A autora não situa se está se referindo às Américas como um todo, ou à América como sinônimo de Estados Unidos. Mas infere-se que está se referindo à América do Norte.

- 1970-1990, com o uso na terapia, psicologia e artes.

Ela acrescenta outros dois períodos: o desenvolvimento de práticas idiossincráticas e o crescimento de uma comunidade de pesquisa. Segundo a autora, dos anos 1990 em diante, começou-se a fazer combinações entre diferentes métodos somáticos. Foi a partir destas últimas fases que eu encontrei a Educação Somática, na graduação em Dança¹⁶². Na Universidade Anhembi Morumbi, tínhamos uma disciplina, no início do curso, denominada Educação Somática, mas também vivenciávamos a Educação Somática em aulas de técnica de dança.¹⁶³ Durante os quatro anos de curso, tive contato com os métodos Eutonia, Feldenkrais, Laban/Bartenieff e com os trabalhos de Klauss Vianna, Marie-Madeleine Béziers e Ivaldo Bertazzo¹⁶⁴.

Calvino (1990b, p. 28) diz que: “O passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado.” Tu consegues entender, agora, a minha trajetória? E como ela influenciou o olhar para o meu passado?

Fortin (2002, p. 130) afirma que: “A transformação é um aspecto integral da somática. O campo da somática está mudando continuamente ao mesmo tempo em que seus praticantes desenvolvem caminhos únicos.”¹⁶⁵ Ou seja, aqueles que trabalham com a Educação Somática hoje, não necessariamente se fecham em um método ou técnica, mas mesclam conhecimentos do campo, de modo que os trabalhos se distinguem. No meu caso, por exemplo, estou apoiada tanto nos conhecimentos de Béziers quanto de Laban. São os dois teóricos guia de minha ação pedagógica¹⁶⁶. Mas não posso negar que sou atravessada, também, pelas demais técnicas pelas quais passei no período de graduação. Como diz Larrosa

¹⁶² Fim da reprodução da Carta XIII (BALDI, 2014a, p. 57-60)

¹⁶³ Retorno da reprodução da Carta III (BALDI, 2014 a, p. 59-60). A frase na dissertação falava em somática pura (referindo-se aos métodos e técnicas). Nesta reprodução, a frase foi reformulada.

¹⁶⁴ De acordo com o projeto pedagógico, de 2007, o curso de graduação em Dança e Movimento da Universidade Anhembi Morumbi tinha como objetivo qualificar o futuro profissional em licenciatura, bacharelado e produção cultural (graduação modulada). Ou seja, o (a) estudante terminava o curso com tripla titulação, sendo a última de tecnólogo. Seguindo os rumos da dança contemporânea, utilizava como metodologia de ensino os Métodos de Educação Somática (consciência corporal) e o foco no desenvolvimento do intérprete-criador. Naquela época, tratava-se de um projeto inovador – hoje diversos cursos de graduação em Dança têm Educação Somática em suas grades. Ainda, hoje, segundo o site da instituição, a proposta de ensino é baseada na Educação Somática. O nome atual do curso é Dança. (UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI, 2016)

¹⁶⁵ “Transformation is an integral aspect of somatics. The somatic field is continuously changing as its practitioners develop methods in unique ways.” (FORTIN, 2002, p. 130)

¹⁶⁶ No capítulo Cartas com/para o ísquio-calcâneo falo mais sobre Laban e Béziers em minhas aulas.

(2006, p. 25): “Toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas.”

Ainda de acordo com Fortin (2002), os termos terapia corporal, trabalho corporal, consciência corporal ou práticas corpóreas têm sido *trocados* por somática. Por outro lado, segundo ela, na Europa, a comunidade de dança não usa o termo somático (associado à somato-socioterapia, somato-psicologia ou somato-terapia estrutural). O campo é conhecido a partir da Análise Funcional do Corpo em Movimento Dançado (AFCMD). Ela acrescenta que após a realização do primeiro simpósio bianual *Science and Somatics for Dance*, em 1989, o termo passou a ser gradualmente consolidado e mais recentemente pela formação do *International Somatic Movement Education and Therapy Association* (Ismeta) nos Estados Unidos e do *Regroupement pour L'éducation Somatique* (RES) no Canadá. Ou seja, a Educação Somática consolida-se como campo ao mesmo tempo em que a dança e a Educação Somática juntas se consolidam como proposta.

Sendo assim, saudações somático-dançantes¹⁶⁷!

Jequié, 22 de abril de 2014.

(...)

CARTA XXVI

Eis-me aqui, mais uma vez, em Porto Alegre. Escrevendo e reescrevendo uma carta que se iniciou em 2014. Uma carta em que continuo a falar da Educação Somática, agora tentando não só definir o campo, como também apontar suas principais características¹⁶⁸.

¹⁶⁷ No original, na dissertação, estava escrito somático-performativas, inspirada na Abordagem de mesmo nome criada por Ciane Fernandes e usada como um dos eixos metodológicos desta tese. No entanto, neste caso estou falando em dança, não em performance ou performatividade.

¹⁶⁸ A partir deste momento, reprodução de trecho da Carta XIV (BALDI, 2014a,p. 60-61)

Segundo Jill Green (2002), o filósofo estadunidense Thomas Hanna falava da somática como olhar para si de dentro para fora e não de fora para dentro¹⁶⁹. Mas, se corpamente não são dissociados, do mesmo modo, dentrofora não podem ser. Portanto, o somático pensaria o corpamente dentrofora. Esta poderia ser uma conceituação. Bem vêes que eu gosto de corruptelas, de neologismos.

Por isso, de acordo com Hanna (1977), os educadores somáticos não falariam em mente, mas em uma função de consciência e atenção. Dizia ele que: “Ver a mente humana como um aspecto integrante do funcionamento do organismo é a novidade das terapias somáticas.”¹⁷⁰

Além da mudança de visão em relação ao corpamente, o que tem de diferencial na Educação Somática? De acordo com Hanna (1977), são características: a autorregulação, autocorreção, a automelhoria e autoconsciência. Ele diz que as práticas somáticas têm pontos de vista em comum, mas não se movem na mesma direção. Há, segundo o autor, uma diferença entre terapeutas e educadores somáticos: os primeiros oferecem soluções para males específicos, enquanto os segundos procuram educar, não curar. É nesta perspectiva que a dança se apoia na Educação Somática. É sob este ponto de vista que uso a somática¹⁷¹.

Rebecca Weber (2009) diz que apesar das diferentes abordagens, entre as mais diversas técnicas e métodos somáticos, uma dos denominadores em comum identificados por diversos(as) autores(as) é a importância da primeira pessoa, enfatizando a consciência da sensação. Ela traz ainda alguns pontos presentes na Educação Somática, a partir de alguns autores e autoras. A sensibilidade às questões ditas internas quanto às externas seria uma das características, assim como considerar o corpo como experiência – Eloísa Domenici (2010) chama isso de privilégio à informação que vem do corpo. Do mesmo modo, outra característica apontada por Webber (2009) é a percepção espacial, cinestésica, da respiração,

¹⁶⁹“He says that somatics is a matter of looking at oneself from the ‘inside out, where one is aware of feelings, movements and intentions, rather than looking objectively from the outside in’.” (GREEN, 2002, p. 114) Observa-se ainda, a questão do dualismo, apesar de se falar em indissolubilidade.

¹⁷⁰ “Somatic educators do not speak of an entity called ‘mind’ but of the function of awareness and paying attention. To see the human mind as an integral aspect of the functioning of the human organism is what is ‘new’ in the somatic therapies.” (HANNA, 1977)

¹⁷¹ Fim da reprodução de trecho da carta XIV (BALDI, 2014a, p. 60-61)

ecossomática e escuta corporal. O termo escuta corporal, inclusive, é muito utilizado nas práticas somáticas.

Márcia Strazzacappa (2009b, p. 310) aponta alguns princípios fundadores presentes nas diferentes técnicas, métodos e abordagens somáticas:

1. As técnicas de Educação Somática tiveram um ponto de partida comum - uma lesão ou uma moléstia;
2. As técnicas de Educação Somática colocaram em questão a medicina normalmente praticada nos países da América e da Europa – o que justifica a confusão entre educação somática e as terapias corporais;
3. As técnicas de Educação Somática percorreram uma trajetória similar – da prática à teorização;
4. As técnicas de Educação Somática apresentam como pensamento fundador a unificação corpo/espírito do indivíduo.

Como vê, são muitos os aspectos da Educação Somática, o que me remete imediatamente ao que Marco Polo diz para o Grande Kublain Khan, em *As Cidades Invisíveis*: “Qualquer país que as minhas palavras evoquem será visto de um observatório como o seu, ainda que no lugar do palácio real exista uma aldeia de palafitas e a brisa traga um odor de estuário lamacento.” (CALVINO, 1990b, p.27) Ou seja, ao longo de quase um século de Educação Somática – desde que as primeiras técnicas começaram a ser sistematizadas – diversos são os olhares para o campo. O meu olhar parte, sobretudo, de Bolsanello (2005), Domenici (2010), Fortin (1999, 2011), Hanna (1986/88), Lima (2010) e Strazzacappa (2009a, 2009b e 2012b), que me permitem elencar alguns princípios:

- **Privilégio à informação que vem do corpo:** O(a) aluno(a) da Educação Somática estará atento ao como, ao processo, pois o interesse é “[...] pelo corpo por meio da experiência do ‘eu’. Ali é valorizada uma subjetividade que se educa e se refina de uma sessão a outra por estratégias pedagógicas precisas.” (FORTIN, 2011, p. 30) Neste sentido, tanto sensações quanto emoções são consideradas, a partir da observação de si e dos outros.
- **Descoberta pessoal:** De acordo com o *Regroupement pour l'éducation somatique* (R.E.S), a Educação Somática promove a responsabilidade individual,

junto com a autonomia, a partir da experiência íntima e pessoal¹⁷². Assim, o(a) aluno(a) descobre como se move e como pode se mover, tornando-se “[...] investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia.” (DOMENICI, 2010, p. 75)

- **Autorregulação**¹⁷³: A tomada de consciência de si será veículo de mudança em seus processos. Segundo Lima (2010, p. 62): “Será esta apropriação que provocará as mudanças no universo em que as ações estão se dando e, por consequência, como uma onda, manifestar-se-á em todos os seus confins.” Este princípio está diretamente relacionado com o anterior: ou seja, eu me investigo e, porque me percebo, mudo. Ou, como diz Hanna (1986/88), em um processo somático, o ser humano está agindo sobre si mesmo, em autorregulação. Isto provoca uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem:

Enquanto o aprendizado através da imitação de uma imagem externa ideal reforça o método de introjeção de imagens do ego narcisista - inclusive com “treinamentos” à frente do espelho que constantemente projetam a consciência fora do corpo -, a aprendizagem através da imagem somática traz o foco e o poder para dentro do realizador, reforçando sua autonomia e integrando consciência-biologia-meio em prol de uma auto-organização libertadora. (FERNANDES, 2012b, p. 6)¹⁷⁴

- **Reconhecimento de padrões**: A autorregulação ajuda a perceber padrões que se repetem, o que pode ajudar à mudança de hábitos.
- **Corpo “saudável”**¹⁷⁵: A prevenção/manutenção da saúde, principalmente em relação ao alinhamento musculoesquelético¹⁷⁶ é considerada uma das características da Educação Somática:

¹⁷² “L'éducation somatique favorise la responsabilisation des individus et les accompagne dans une démarche d'autonomie, sur la base de l'expérience intime et personnelle que chaque personne a en tant que corps vivant.” (REGROUPEMENT POUR L'EDUCACION SOMATIQUE. < <http://education-somatique.ca/>>. Acesso em: 4 mar 2014).

¹⁷³ Reprodução de trecho da Carta XV (BALDI, 2014a,p.64)

¹⁷⁴ Fim da reprodução.

¹⁷⁵ Saudável no sentido apontado por Bolsanello (2009), de busca da regulação de modo ao mínimo esforço e, neste sentido, prevenção a lesões, e por Strazzacappa (2009a) de os reformadores partirem de problemas físicos serem resolvidas.

¹⁷⁶ É comum, na área da dança e da educação, referir-se a corpo apenas como estrutura física. Do ponto de vista da Educação Somática, o corpo é mais que isso. E, além do que, não é possível falar em estrutura física porque significaria pensar em estrutura psíquica também, o que faria com que eu caísse no velho dualismo cartesiano de corpo-mente. Por isso, talvez, o mais adequado seja se referir a estruturas musculoesqueléticas.

A procura de um alinhamento que respeite as estruturas e funções musculoesqueléticas do corpo se apresenta como um meio preventivo a traumatismos em dança. Aqui, os educadores somáticos compartilham de uma visão de organização corporal e de aprendizagem do movimento que leva em conta o papel determinante do sistema sensitivo-motor. (FORTIN, 1999, p. 43)

Segundo Bolsanello (2009, p. 17) busca-se: “[...] utilizar o movimento do corpo na recuperação e na manutenção da saúde; mover-se de forma consciente por uma melhor qualidade de vida.” Mas, se como afirma Green (2002, p. 117): “O alinhamento é o reflexo do que nós somos, o que experimentamos e o que o mundo significa para nós”¹⁷⁷, é um saudável global, em todos os aspectos humanos.

- **Mudança de ritmo**¹⁷⁸: Visando uma maior autopercepção e uma melhora no bem-estar, nada mais natural que haja **mudança no ritmo** (que é diminuído), pois quando eu realizo movimentos de forma mais lenta do que habitualmente, percebo os direcionamentos ósseos e os músculos envolvidos naquele movimento.

Muito mais que perceber esta movimentação, este trabalho que privilegia a lentidão, numa exploração atenta do movimento, com variação “[...] minuciosa do esforço”, como diz Fortin (1999, p. 44), esta mudança de ritmo tem um sentido maior: “[...] ser capaz de sentir para agir, tal é um *leitmotiv* da Educação Somática. Agir no intuito de aumentar as possibilidades de escolha, logo, aumentar sua liberdade.” Acrescenta-se também o fato de que, o ritmo diminuído permite que se chegue ao uso do esforço mínimo, apenas o necessário para a realização do movimento desejado¹⁷⁹.

- **Integração**: Na Educação Somática, a integração não é só corporeamente. Mas no todo. Uma mudança em um aspecto corresponde a uma alteração no todo. E não somente do ponto de vista pessoal, mas também relacional. É por isso que Weber (2009), por exemplo, fala da integração da percepção com a ação. É esta integração, então, que permite a autorregulação.¹⁸⁰

Outras características da Educação Somática são apontadas por alguns/algumas autores(as). Domenici (2010, p. 80), por exemplo, fala do interesse

¹⁷⁷ “The alignment is a reflection of who we are, what we experience, and what the world means to us”. (GREEN, 2002, p. 117)

¹⁷⁸ Reprodução de trecho da Carta XV (BALDI, 2014a,p.65-66)

¹⁷⁹ Fim da reprodução de trecho da Carta XV (BALDI, 2014a,p.65-66)

¹⁸⁰ Início da reprodução de trecho da Carta XV (BALDI, 2014a,p.65-66)

pelas emoções e seus efeitos: “O estudo das emoções configura-se como a qualificação dos estados tônicos do corpo.” Enquanto Beatriz Souza (2012, p. 37) aponta a questão da relação com o outro, do ambiente. Segundo ela:

[...] não é tudo que vem de fora que é acolhido pelo indivíduo. Também não é possível determinar a *priori* o que será. Ou como ele irá processar internamente tais experiências e informações e os resultados que serão desencadeados a partir delas. Tudo o que se pode afirmar é que uma experiência provoca uma perturbação no indivíduo, uma estimulação em relação a algo, que pode disparar ou não processos de elaboração, reflexão e construção de conhecimentos, de maneira autônoma. Significa dizer que cada indivíduo terá um modo particular de processar suas experiências vividas que, provavelmente, levará a lugares e resultados distintos daqueles aos quais outros chegarão¹⁸¹.

Como te disse na carta anterior, este é o meu ponto de vista, integrando diferentes perspectivas de modo somático, a partir das leituras que fiz (e faço). Acho que Jussara Miller (2012) talvez resuma estas características, quando diz que as técnicas somáticas permitem que quem as pratica tenha uma relação ativa e consciente, no processo de investigação, fazendo um trabalho perceptivo, que leva para a autorregulação. Prossigo escrevendo-te¹⁸².

Porto Alegre, 3 de março de 2014.

Porto Alegre, 4 de janeiro de 2016.

Porto Alegre, 24 de outubro de 2016.

Porto Alegre, 5 de fevereiro de 2017.

(...)

¹⁸¹ Fim da reprodução de trecho da Carta XV (BALDI, 2014a,p.65-66)

¹⁸² Fim da reprodução.

CARTA XXVII

Em minha dissertação de Mestrado (BALDI, 2014a) discorri em três cartas¹⁸³ como enxergava os princípios da Educação Somática: Privilégio à informação que vem do corpo; Descoberta pessoal; Autorregulação; Reconhecimento de padrões; Corpo “saudável” e Mudança de ritmo nas teorias propostas por Laban e Béziers. No capítulo 4 Cartas com/para o ísquio calcâneo falo mais sobre como ambos aparecem em minhas aulas. Não considero importante, no entanto, retomar os “princípios” somáticos de ambos aqui na tese. Mas acho, por outro lado, que talvez tenha de exemplificar como esses princípios aparecem em minhas aulas.

O privilégio à informação que vem do corpo pode aparecer de diversas formas. Pode ser desde eu pedir que caminhem e sintam como estão pisando: onde coloco o meu peso, mais para as bordas, no calcanhar, nos dedos etc.? Pode ser ainda quando um(a) colega toca no outro, como o exercício que fizemos no início do semestre de 2014, em que elas estavam em duplas: uma deitada e a outra sentada ao lado. A pessoa deitada se alinhava, a partir da sua imagem corporal. A outra, posteriormente, ia manipulando-a: abrindo espaço articular e realinhando-a. Aquele(a) que recebe a manipulação está atento(a) ao o que a sua estrutura musculoesquelética está lhe dizendo. É interessante que a nossa imagem corporal não necessariamente é como somos. Às vezes há pessoas que se acostumam com compensações ósseas e musculares que, quando tocadas e realinhadas, se sentem “tortas”, desalinhadas.

Posso dar privilégio à informação que vem do corpo na barra e, neste caso, fechar os olhos pode ajudar a sentir, por exemplo, o caminho do movimento durante um *tendu*. Como é fazê-lo mudando a sua iniciação: pela cabeça do fêmur, pelo calcanhar, pela ponta do pé? O que isso provoca no movimento?

Em meu diário de bordo da turma de 2014, trago um relato interessante em relação ao privilégio à informação que vem do corpo: “Acho que, com a proposta do osso, comecei a chegar a um lugar que desejo – de percepção total.” Naquela aula, do dia 3 de abril, fizemos todos os movimentos de balé clássico a partir da iniciação

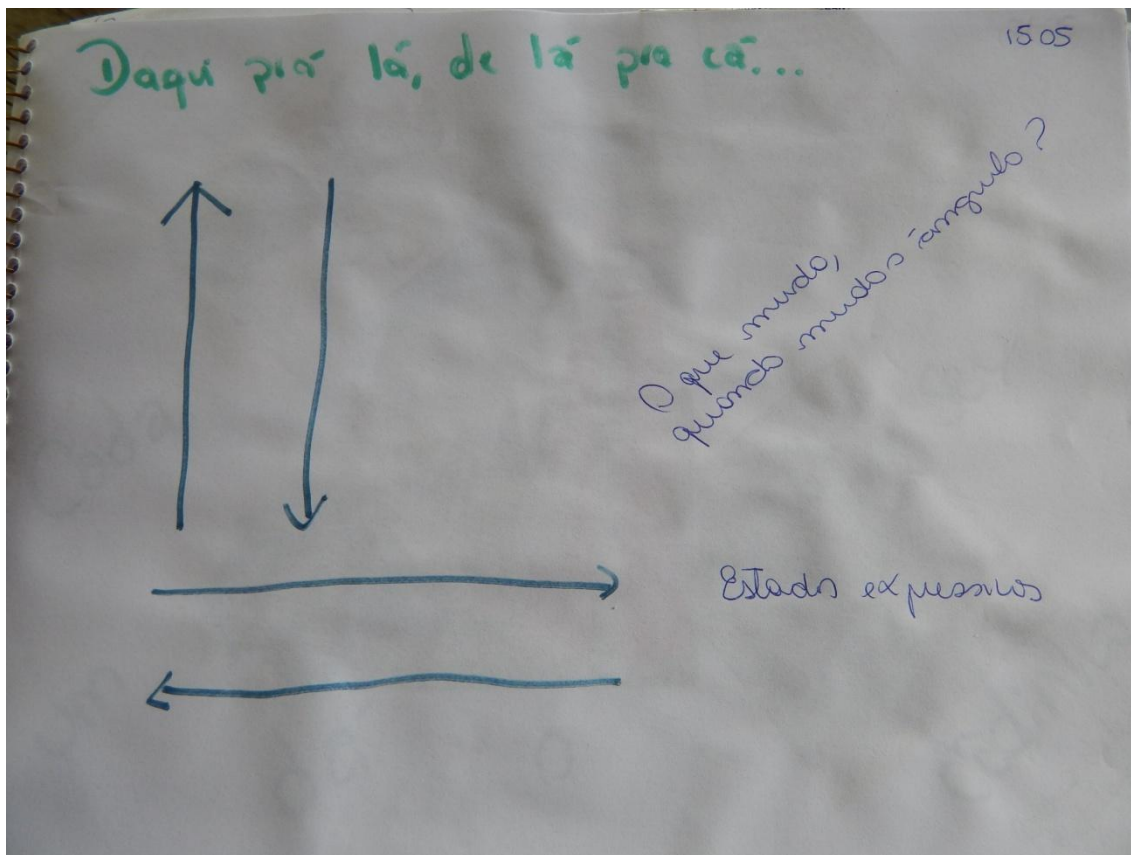
¹⁸³ Ver Cartas XXII a XXIV (BALDI, 2014a,p.86-99)

por um osso (variando ao longo da aula) e, ao final, solicitei que criassem uma célula coreográfica a partir do osso. “É possível visualizar em que osso a pessoa estava pensando?”, indaguei-as. E pedi que verbalizassem, depois que a colega mostrasse mais uma vez sua movimentação. Hoje, passados mais de dois anos, quando releio minha indicação no diário, infiro que a “concretude” do osso ajudava-as a perceberem todas as suas estruturas e elas em movimento. Acredito que por isso eu escrevi percepção total...

A descoberta pessoal talvez seja o princípio mais visível em minhas aulas. Por exemplo, para chegar ao *passé*, temos de ter descoberto cinestesticamente os verbos dobrar, deslizar e elevar. Portanto, posso investigar combinações de verbos e, a partir delas, chegar a um movimento específico. Os movimentos do balé clássico se originam, em minhas aulas, da investigação de verbos e, a depender do conteúdo (movimento a ser trabalhado), podem surgir também da pesquisa a partir da Categoria Expressividade. Por exemplo, chegar ao *chassé* (que é um deslizar) a partir da investigação de que é uma ação direta, leve e sustentada.

Pensar em como eu posso fazer algo, de que outra maneira – e não pensar que há uma maneira apenas ou a maneira certa – também favorece a descoberta pessoal. Em minhas aulas, meus alunos e minhas alunas são permanentemente convidados a pensar outras maneiras. Isso tem muito a ver com Calvino (1990a) da necessidade de se mudar o ângulo de visão. E então eu me deparo com a seguinte imagem de meu diário de bordo, de 15 de maio de 2015. Naquele dia, fizemos a *barra a terre* – ou seja, deitados(as) no chão - trabalhamos os estados expressivos de Laban e, a partir deles, os(as) estudantes tinham de propor mudanças nos repertórios de balé com o qual estavam trabalhando.

Figura 6: Diário de bordo, BA, 2015.



Reprodução do diário de bordo da pesquisa de Neila Baldi, maio de 2015.

A descoberta pessoal – que pode vir da mudança de ângulo da aula descrita – também pode ocorrer ao se construir novas sequências. Em determinado momento do semestre, peço que cada um(a) se responsabilize por uma sequência da barra e traga-a na aula seguinte. Ou seja, será uma barra construída por eles(as). Nesta construção, têm, então, de descobrir como fazer variações, como fazer ligações entre movimentos etc. Como em minhas aulas não necessariamente uso apenas música clássica, estímulo que criem essa sequência da barra com música de que gostem – de qualquer estilo musical.

A autorregulação tem a ver com o privilégio à informação que vem do corpo. E no caso do balé clássico é bastante interessante, pois estamos acostumados, na maioria das vezes, a nos regularmos pelo espelho. Em minhas aulas, evito usar o espelho. Como comentei em outras cartas, tradicionalmente as aulas de balé clássico – e muitas de dança em geral – têm espelhos e o *feedback* externo é um dos grandes referenciais – o espelho e o(a) professor(a). Como trabalho a partir dos

princípios da Educação Somática, o mais importante não é a imagem externa, mas como a pessoa se vê e faz as conexões durante os exercícios. No período em que lecionei na UESB, alternava as aulas semanais entre uma sala com espelho e barra – mas cujo piso não permitia fazer saltos – e outra com piso flutuante, mas sem espelho e barras. Mas mesmo quando usávamos a sala com espelho, para fazermos as sequências de barra, solicitava que não se olhassem no espelho – e muitas vezes fazíamos os movimentos de olhos fechados – para que ficassem atentos (as) a si. Pedia que elas e eles percebessem como estavam executando o movimento e por indicações verbais ou às vezes por toque tentava ajudá-los(as) quando percebia que era necessária uma autorregulação. Por exemplo, quando uma pessoa está fazendo *tendu* e levantando a crista ilíaca ou colocando o peso no dedão do pé que está em *tendu*. Um toque meu em uma dessas partes do corpo pode ajudar a pessoa a perceber isso e se autorregular. Como o aprendizado de cada pessoa tem ritmo próprio, por vezes esta autorregulação não é imediata. É o caso da aluna que com o tempo ia percebendo que não tinha muito arco de pé, mas que ao longo do semestre, ao mudar seus apoios sobre os pés, foi ganhando-o.

Reconhecer padrões também tem relação direta com o privilégio à informação que vem do corpo. Ao longo do semestre, a partir de diversas dinâmicas, minhas alunas e alunos vão percebendo alguns padrões... Por exemplo, a descoberta de Swanilda de que sempre que tem de fazer criação livre, por exemplo, iniciar pelo quadril. Eu, por exemplo, sempre que vou pesquisar uma movimentação, tenho tendência à lentidão e ao peso leve. O reconhecer padrões pode ser perceber que sempre que vai fazer o *tendu* levanta a crista ilíaca, como fazia Clara. São diversas as possibilidades de reconhecimento que se verbalizam (ou não), quando um(a) colega observa o(a) outro(a), quando se faz o movimento de olhos fechados, quando se escreve no diário ou na reflexão. As escritas pessoais acabam sendo, muitas vezes, o momento da percepção (ou externalização) dessas descobertas, pois a escrita:

É um dispositivo que viabiliza, ainda, conversar com o próprio pensamento. Colocar o pensamento em movimento. [...] É a possibilidade de (re)inventar a própria vida através da escrita. Ou, pelo menos, dar passagens às outras formas de vida. (OLIVEIRA, 2011, p. 133)

Por sua vez, o reconhecimento dos padrões permite a emergência do “corpo saudável”. Mas não apenas ele. A descoberta pessoal também pode ser um fator. Corpo saudável que se manifesta, no dançar balé, por exemplo, em acionar as musculaturas mais adequadas, em não fazer esforços desnecessários, em reaprender a pisar o pé no chão etc.

Há ainda a questão do ritmo. Para aqueles(as) que já faziam balé clássico, minhas aulas iniciais são “lentas” e quando eu mudo as sequências, ou quando introduzo o *en dehor*, vêm as indicações de que houve uma mudança de ritmo. Trabalho em um ritmo mais lento para que memorizem as sequências e, mais que isso, percebam o caminho do movimento, percebam-se em movimento. Em meu diário de bordo, anoto, em 22 de abril de 2014: “Visível a ‘desestruturação’”, em um dia que acelerei os movimentos. Verifiquei neste dia, que muitos dos ganhos do ponto de vista de estrutura musculoesquelética (alinhamento) se “perdem” nesta primeira aula. Como eu acelero e ao mesmo tempo me percebo?

Por fim, a questão da integração. De um lado, por exemplo, de que a percepção das partes ajuda na (re)criação do todo (FERNANDES, 2010a), numa perspectiva de Integração Corporal Total (HACKNEY 1998 apud FERNANDES, 2010a). Ou seja, vamos trabalhando as partes do corpo por vez, dando ênfase a um segmento, de modo que essa consciência da parte venha a ajudar na percepção do todo e modificá-lo. Não é um trabalho de melhoria da eficiência de uma parte: só pernas ou só braços, mas de refinamento da percepção sobre aquela parte. Por exemplo: perceber o pé cavo fez Aurora modificar a sua pisada e isso alterou sua postura. Mas como disse em outra carta, esta integração vai além da questão da estrutura física ou da relação corpórea. Effie¹⁸⁴ relata que perceber partes específicas lhe permite entender o caminho do movimento. Do mesmo modo que o pensar nos componentes da Categoria Expressividade em contraste e integração: de gradações de troca. Ou na integração entre os conteúdos: dança-expressividade-estrutura corporal, no modo como a proposta metodológica é desenvolvida em sala de aula¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Effie é personagem do balé *La Sylfide*, coreografia de Filippo Taglioni (1832). Aluna da turma de 2014.

¹⁸⁵ Ver Carta XLV.

Acho que com esses exemplos consegui que tu visualizasses como os princípios da Educação Somática estão presentes em minhas aulas.

Porto Alegre, 18 de outubro de 2016.

Porto Alegre, 1 de fevereiro de 2017.

(...)

3.4 PAS DE DEUX¹⁸⁶ - O ENCONTRO DA DANÇA COM A EDUCAÇÃO SOMÁTICA

CARTA XXVIII

É noite e está um pouco frio. Estou em Bogotá. É a primeira vez que venho para a Colômbia. E tu, conheces? Vim a Bogotá para participar do *II Encuentro Latinoamericano de investigadores/as sobre el cuerpo y corporalidades en las culturas*. Aqui, depois de amanhã, apresento parte da minha pesquisa de Mestrado e, agora Doutorado. Durante o Mestrado percebi que algumas questões iam para além do balé clássico, no que diz respeito às abordagens somáticas. E é porque vim falar de Educação Somática e Dança, de forma mais geral, que te escrevo esta carta.

Teoricamente, do modo como o ensino da dança vinha se desenvolvendo – com base em uma Pedagogia Tradicional, como te falei em outras cartas – seria um encontro improvável. Isto porque, conforme Lela Queiroz (2013), uma das preocupações das aulas de técnica¹⁸⁷ de dança é a precisão do movimento;

¹⁸⁶ É uma sequência feita a dois, um dueto que aqui neste capítulo é o da Educação Somática com a dança.

¹⁸⁷ Há que se considerar o conceito de técnica que a autora está utilizando. O texto *Fricções entre dança e somática* (QUEIROZ, 2013) argumenta no sentido de somática não ser chamada de técnica. No parágrafo anterior ao citado, ela está falando do modo tradicional de ensino de dança. Portanto, quando Queiroz (2013) traz a questão da perfeição do movimento em aulas de técnica, acredito que esteja se referindo a aulas tradicionais – pelo exposto no parágrafo anterior – e a aulas de técnicas

enquanto que na Educação Somática seria o conscientizar e ampliar o repertório das capacidades perceptivas. Mas o encontro não só ocorreu, como foi tão profícuo que é possível dizer, hoje, que mudou a pedagogia da dança.

Rebecca Weber (2009), citando Martha Eddy, diz que muitas práticas somáticas foram desenvolvidas por profissionais de dança e que tanto do ponto de vista filosófico quanto político há uma diferença, na Educação Somática e na Dança, na forma de dirigir a atenção do(a) dançarino(a). Segundo Weber (2009), as aulas de dança tradicionais não oferecem oportunidades para os(as) alunos(as) desenvolverem relações sensíveis consigo. Ou seja, ela está se referindo a aulas tradicionais, o que significa que a questão da base filosófica não diz respeito à Dança, mas ao modo como a dança vinha sendo ensinada. A autora acrescenta que: “Talvez a somática, seja como estrutura codificada ou aberta, pode fornecer uma resposta para mover o campo da dança-educação para frente.” (WEBER, 2009, p. 251)¹⁸⁸ Ela vê Educação Somática como uma alternativa pedagógica para o futuro do ensino da dança. Acredito que se refira ao futuro porque, apesar de a Educação Somática já estar presente em várias aulas de dança, em diferentes países, ainda é muito presente o ensino pela Pedagogia Tradicional do que por outras vias.

Glenna Batson (2009) também acredita que a Educação Somática difere da pedagogia da dança tradicional em sua base filosófica, ao acabar com o dualismo mente-corpo e buscar a autonomia do sujeito. De acordo com ela, o contexto de aprendizagem somático geralmente começa por um aquietamento, que é uma busca por afinamento das escutas – da respiração, da percepção de sensações, tensões musculares etc. - sendo a exploração pessoal um dos principais teores desta aprendizagem. Neste tipo de aula, segundo ela: “Ao invés de lutar para fazer o movimento certo ou correto, o(a) dançarino(a) aprende a mover-se a partir de uma fonte incorporada – totalmente receptivo e sensível ao momento do movimento”¹⁸⁹. É

codificadas. Volto, então, ao tema de outra conversa, de que se pensarmos essas codificações como alfabetos, podemos ensiná-los das mais variadas formas, e não somente pela Pedagogia Tradicional, como tem sido em boa parte da história do ensino da dança Ocidental (independente da técnica ou estética).

¹⁸⁸ “Perhaps somatics, whether as ‘codified’ or ‘open’ frameworks, can provide one answer to move the field of dance education forward.” (WEBBER, 2009, p. 251)

¹⁸⁹ “Instead of striving to perform the ‘right’ or ‘correct’ movement, the dancer learns to move from an embodied source – fully receptive and responsive to the moment of movement.” (BATSON, 2009, p. 2)

por isso que há autores(as) que consideram, hoje, a Educação Somática, uma pedagogia da dança¹⁹⁰.

Mas como este encontro, aparentemente de bases filosóficas improváveis¹⁹¹, ocorreu? Para Márcia Strazzacappa (2012, p. 63): “O desenvolvimento da dança moderna contribuiu para a reflexão sobre as técnicas corporais, colocando um novo e diferenciado olhar sobre o corpo”, e isso teria impulsionado o encontro da dança com a Educação Somática. Houve, ali, uma mudança de concepção de corpo, o que fazia sentido, então, esta aproximação com a Educação Somática.

Na avaliação de Eloisa Domenici (2010), a Educação Somática proporcionou uma mudança na maneira de se pensar o corpo, provocando, na dança, uma busca pelo respeito aos limites anatômicos, além de estimular a exploração de novos movimentos e possibilitar o questionamento de modelos e concepções sobre o treinamento corporal.

Surge então uma questão: mas afinal, o que veio antes, a mudança na concepção sobre corpo ou o encontro com a Educação Somática? Do ponto de vista do contexto, as técnicas e métodos da Educação Somática surgem no início do século passado, quando várias pesquisas, de diversos campos, estavam repensando as concepções de corpo. Naquela mesma época, a dança também estava repensando suas concepções, com a emergência da dança moderna. No entanto, é a partir da virada dos anos 1960¹⁹² que há uma mudança radical de pensamento de corpo: de que qualquer corpo é capaz de dançar, o que implica também em novas concepções sobre técnica e de como seriam o treinamento do(a) bailarino(a). Entendo, no entanto, que pessoas como eu, que vêm de uma aprendizagem inicial de dança a partir de técnicas codificadas e da Pedagogia Tradicional, o encontro com a Educação Somática, de fato, ajuda a mudar a concepção a respeito não apenas de corpo como também de aprender e ensinar. Talvez para quem tenha feito sempre dança contemporânea, a junção com a Educação Somática não seja tão diferenciada em termos de concepções de corpo...

¹⁹⁰ Ver Carta XXXII.

¹⁹¹ Improváveis quando se considera a Pedagogia Tradicional e a Educação Somática. Outras pedagogias da dança não teriam, necessariamente, bases filosóficas tão diferentes.

¹⁹² Refiro-me ao movimento da Judson Dance Theater e à emergência das Jam sessions e da possibilidade de diversas pessoas dançarem e improvisarem, mesmo não sendo bailarinos(as).

Compreendo, do mesmo modo, que mudanças estéticas não necessariamente signifiquem alterações nos processos de aprender e ensinar. Silvia Geraldi (2007, p. 83) diz que: “Nem sempre os pressupostos filosóficos que fundamentaram as novas teorias do movimento das vanguardas históricas da dança conseguirão resistir à mecanização de suas propostas pedagógicas.”

Fica claro, portanto, que quando falamos em Dança, no geral, e não em um modo particular de se ensinar dança, que não haveria um encontro improvável entre a dança e a Educação Somática – tanto que ele ocorreu. Haveria, neste sentido, duas pedagogias contraditórias: a tradicional e a somática na área da dança.

Além das mudanças nas concepções, o encontro da Educação Somática com a dança proporcionaria também “[...] amplificar tanto as manifestações do corpo sensível, quanto as manifestações objetivas relacionadas com a prevenção e cura de lesões” (MARKONDES, 2008, p. 137), o que significaria um ganho técnico e expressivo, mas ainda o aumento do repertório de movimento e da criatividade (STRAZZACAPPA, 2010, 2012). No entanto, há que se considerar que muitos destes ganhos podem ser obtidos apenas com a mudança na pedagogia e não necessariamente com a Educação Somática. A improvisação e a pesquisa de movimento ajudam-no a aumentar nosso repertório, por exemplo. Sob este aspecto, Silvia Geraldi (2007, p. 84) nos lembra que, no ensino da dança, não precisamos ser dicotômicos, ficarmos em uma lógica binária, que dá exclusividade a uma das direções do aprendizado:

[...] de um lado, um trabalho centrado num processo mais motivador e democrático, porém sem maiores compromissos com o pleno domínio técnico-artístico e competência performática do intérprete; de outro, a obrigação de alcançar resultados baseados em padrões hegemônicos, mas incapaz de estabelecer bases qualitativas e diversificadas para a apropriação técnica.

Apesar dos benefícios citados, Glenna Batson (2009) acredita que ainda sejam necessárias mais investigações sobre as práticas somáticas e pedagógicas na formação em dança, isto porque, segundo ela, a Educação Somática ainda é defendida apenas como complemento no treinamento em dança. Deste ponto de vista, muitas pesquisas indicam que métodos e técnicas codificadas de Educação

Somática em aulas de dança têm criado bailarinos(as) que podem se mover em diferentes estéticas de dança, reforçando tanto a técnica, quanto a expressividade, como também diminuindo as lesões (WEBER, 2009). O que, reforço, poderia ocorrer com mudança na pedagogia e não necessariamente com a Educação Somática. No entanto, ainda carecem pesquisas sobre trabalhos menos estruturados (as modalidades semi-estruturadas, abertas ou abordagens). A pesquisa de Rebecca Weber (2009) foi neste sentido. Falo sobre isso em outra carta¹⁹³.

Além de trazer contribuições tanto para a expressão quanto para a pedagogia da dança, o casamento com a Educação Somática ampliou o campo, segundo Martha Eddy (2009 apud DE GIORGI, 2015). Ela afirma que em 2004 havia identificado três ramos do mundo somático: psicologia somática, trabalho corporal somático e movimento somático; a dança e a Educação Somática estariam relacionadas a este último. Na sua avaliação, a partir do trabalho de Bonnie Bainbridge Cohen – método *Body Mind Centering*® (BMC) – surgiram seis novos movimentos somáticos em quatro países diferentes (EDDY, 2009 apud DE GIORGI, 2015). O levantamento de Eddy (2009 apud DE GIORGI, 2015) mostrou que existem mais de 37 programas¹⁹⁴ de certificação do movimento somático. No artigo *Somatic Practices and Dance: Global Influences*, de 2002, ela já falava desta parceria entre o campo e a área e quanto esta união estava desenvolvendo a Educação Somática, lembrando que tanto os métodos e técnicas codificados quanto os surgidos a partir desta interface vêm sendo associados a diversos paradigmas pós-modernistas.

Foi por aí a minha fala em Bogotá. Continuaremos conversando sobre dança e Educação Somática. Até breve!

Bogotá, 5 de outubro de 2015.

Jequié, 15 de novembro de 2015.

Porto Alegre, 5 de outubro de 2016.

¹⁹³ Ver Carta XXXI

¹⁹⁴ O texto não informa em quais países ou se é um levantamento mundial. Na frase anterior ela fala que depois do BMC identificou outros seis novos movimentos somáticos em quatro países. Infere-se, então, que esteja falando 37 programas em nível mundial.

CARTA XXIX

Sim, eu também andei viajando no feriado... ¹⁹⁵Fui a São Paulo. Há cerca de dois anos que não ia à capital paulista. Entre os meus passeios, fui a uma livraria e entre as obras que comprei – todas de dança – estava o livro *Dança – Frente e Verso*, da Juliana Moraes (2013). Trata-se de uma versão de sua tese de Doutorado, defendida no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Juliana brinca com a forma de apresentação: no verso, escrita muito pessoal, quase como um diário; na frente as teorias que embasam sua escrita e sua trajetória. E é simplesmente uma delícia lê-lo. Comprei-o por causa de um capítulo específico, sobre Laban. Mas devorei-o até o final. Por fim, Juliana me deu mais vontade de continuar escrevendo cartas...

Não é fácil, em trabalhos acadêmicos, que se aceite escritas não técnicas¹⁹⁶. Espera-se aquele texto super impessoal. Ou, no máximo, em primeira pessoa, mas distanciada. No entanto, em algumas áreas do conhecimento – como as Artes e a Educação, têm-se buscando outra escrita. No último ano, li diversas dissertações e teses sobre Educação Somática – tanto brasileiras quanto estrangeiras. Algumas escritas em primeira pessoa, outras em terceira (estas, geralmente, quando falavam de trabalhos de outros). Poucas usavam uma escrita mais dançante, mais artística: uma escrita performativa. Entre estas poucas, estavam as orientadas pelo professor doutor Gilberto Icle, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ora, é preciso ser coerente, disse-me outro dia a professora Ciane Fernandes. Buscava coerência nas informações a serem escritas, mas não tinha percepção de quanto era necessária a coerência total – do método à escrita. Sabia, desde o início do processo de Mestrado¹⁹⁷, que queria uma escrita mais poética – cansei-me de ser técnica¹⁹⁸, como jornalista. Mas, nem sempre é fácil. Na verdade, talvez nunca. É

¹⁹⁵ Reprodução da Carta XVII (BALDI, 2014a, p. 69-72). Foram acrescentados (as) para a flexão de gênero.

¹⁹⁶ Refiro-me à escrita acadêmica da maioria das áreas de conhecimento, em terceira pessoa, impessoal, “olhando de longe seu objeto de pesquisa”. E mesmo quando use a primeira pessoa, não traz a corporificação do processo de pesquisa na própria escrita.

¹⁹⁷ Agora Doutorado

¹⁹⁸ A escrita jornalística do dia a dia (matéria) tem uma fórmula a ser seguida, respondendo às questões: que, o que, onde, como, quando. O texto começa sempre pelo principal (lead) e depois traz

muito mais fácil uma escrita técnica, direta e impessoal. Escrevo-te as cartas, leio-as, releio-as, envio-as para amigos(as), refaço-as. Por vezes, acho que caio no tecnicismo. E enquanto estou na carta lá da frente, volto para a de trás e assim por diante, num ir e vir natural da dança. Tudo para que a minha escrita seja coerente com minha prática. Que corporifique minha escrita...

Em *O caminho se faz caminhando*, de Paulo Freire e Myles Horton (2002), em um dado momento, Freire fala que a conversa entre os dois – o livro é todo em forma de diálogos – será coloquial, “[...] mas sem perder de vista a seriedade de pensar quando falamos. O objetivo é ter uma boa conversa, mas em um tipo de estilo que torna mais fácil ler as palavras.” Não é muito mais gostoso lermos assim do que daquele jeito acadêmico e técnico?

Falo-te isso não como queixa, mas apresentando-te um fato. Trata-se de uma dificuldade e que, revendo o campo da Educação Somática, também se verificam dificuldades. Fortin (2011) afirma que é cada vez mais reconhecida a inclusão da Educação Somática nas aulas de dança. No entanto, segundo ela, sua presença, nas instituições de dança é:

[...] frágil, instável e ameaçada, porque ela não participa da mesma maneira da edificação do corpo glorioso, invencível e produtivo do discurso dominante. As práticas institucionalizadas do meio profissional e pré-profissional funcionam ainda frequentemente conforme uma pedagogia autoritária, que faz a promoção de corpos dóceis a serviço de uma imagem estética que não serve sempre para o bem-estar dos dançarinos. (FORTIN, 2011, p. 31)

Às vezes, segundo ela, há uma fissura: de um lado a Educação Somática, de outro a dança. É como se dançássemos de mãos dadas e não num contato e improvisação, por exemplo, em que em certo momento já não sabemos quem é quem. Lembra-te de uma das minhas primeiras cartas, em que te conto a experiência do Laboratório de Performance: de um lado a Educação Somática, de outro a performance¹⁹⁹? Pois é a isto que Fortin se refere: de um encontro não

as versões dos fatos (quando há mais de uma). No jornalismo, aceita-se uma escrita menos formal nas grandes reportagens e não no dia a dia.

¹⁹⁹ Refiro-me à Carta I (BALDI, 2014a, 13-15). Nela eu conto uma vivência que tivemos no Laboratório de Performance em que dividíamos a sala em duas partes e ficávamos vivendo de um lado e do outro (numa das vezes, somática e performance, mas em outras nossos dois lados da pesquisa) para aos

desestabilizar tanto. Eu diria: não haver um encontro, de fato, mas uma união momentânea, talvez?²⁰⁰

Em minha graduação em Dança, tive aulas práticas apoiadas em métodos e técnicas da Educação Somática. Em algumas aulas, percebia uma separação entre o momento da técnica de dança e o momento da técnica/método de Educação Somática – como se fossem quase que duas aulas em uma: a de técnica de dança e a de técnica somática. Em outras aulas, não percebia essa separação. Ou seja, a questão não é do campo da Educação Somática e, sim, como o(a) professor(a) faz esta transferência dos conhecimentos do campo para a área ou como faz a integração entre o campo e a área. Acredito que, se a Educação Somática for entendida como pedagogia, esta ruptura que ocorre em algumas aulas possa não vir a acontecer²⁰¹.

A autora coloca como um dos desafios pedagógicos deste encontro a transição e união de um conhecimento com o outro. Outra questão, segundo ela, são os conceitos de técnica e corpo dos(as) dançarinos(as) ou alunos(as). Lembras que eu falei, em uma das primeiras cartas, quando discutia o dualismo²⁰², o que os(as) alunos(as) entendem por corpo e técnica? Que eles pensavam na perspectiva de treinamento, de repetição, de virtuose?

Segundo Fortin (1999, p. 46), se não houver a transferência de um aprendizado de um contexto a outro, corre-se o risco de as aulas de Educação Somática serem “[...] vistas simplesmente como um meio pontual de receber um alívio temporário ou de se dar um condicionamento físico complementar.” Este uso iria contra os preceitos da Educação Somática, de uma mudança do sujeito. Do ponto de vista pedagógico, como professores(as), estaríamos, também, reforçando uma visão centrada no(a) mestre(a) e não no(a) aluno(a), pois apenas quando estivessem conosco é que se realinhariam, se perceberiam. Mas, se pedagogicamente, a Educação Somática pode estar inserida nas correntes críticas da educação, seria contraditória uma educação que não gerasse mudança. Ela acrescenta, ainda, que estas aulas devam proporcionar aos/às alunos(as) “[...] meios concretos que

poucos irmos para a transição, entre um lado e outro, e entendermos como é esta integração, que se dá, também, na pesquisa.

²⁰⁰ O trecho a seguir é acréscimo à carta original.

²⁰¹ Retorno à Carta XVII (BALDI, 2014a, p. 69-72).

²⁰² Ver Carta X (BALDI, 2014a, p. 47-51).

tornarão possível continuar a aprender sobre eles mesmos fora do meio somático, em sua vida cotidiana e em suas aulas de dança.” (FORTIN, 1999, p. 46)

Se um empecilho é esta interface de conhecimentos, outro diz respeito ao pensamento do(a) aluno(a) ou dançarino(a) a respeito de seu treinamento técnico. Muitas vezes, o ritmo desacelerado do aprendizado pode tornar os(as) alunos(as) impacientes. Segundo Fortin (1999), eles(as) não percebem estas aulas próximas ao que entendem que seja necessário para a sua formação e sucesso profissional, pois estão acostumados a um ritmo mais acelerado e a buscar vencer os limites do corpo. Ao propor um trabalho com componentes cognitivos e sensoriais, a Educação Somática “[...] é percebida mais como uma contradição com este uso do corpo típico do treinamento do dançarino do que como um complemento.” (FORTIN, 1999, p. 47) Lembro-me que tinha uma colega no curso de graduação em Dança, oriunda do balé clássico, que dizia que a Educação Somática era como o agrião, sabia que fazia bem²⁰³, mas era amarga. Para mim, no início do curso, ficava uma sensação de não estar dançando, devido ao estado mais lento dos movimentos²⁰⁴. Acredito que, à medida em que fomos mudando a pedagogia da dança, com o tempo, poderemos ter também, por parte dos(as) alunos(as) outras visões do que seja dançar e do que sejam aulas de técnicas de dança, uma vez que eles(as) estarão vivendo outras relações com a dança²⁰⁵.

Outra dificuldade acrescentada pela autora é a mudança de paradigma, pois tradicionalmente as aulas são centradas no(a) professor(a). Ou seja, acostumados a um ensino diretivo e autoritário, os(as) alunos(as) têm de (re)aprender a se encarregar de sua aprendizagem, uma vez que: “Numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo.” (FORTIN, 1999, p. 49) Esta desestruturação no modo de aprender é complicada por mais um fator: a valorização do processo e não só do produto. Ora, o(a) aluno(a), geralmente, está pensando na forma espacial, na virtuosidade, não no caminho do movimento. Muitas

²⁰³ Aqui deixo claro que a Educação Somática, como pedagogia da dança, é um dos modos de se trabalhar, mas não o único. Neste sentido, talvez por outros caminhos ela também sentisse que fizesse bem. Do meu ponto de vista, no início do curso, tinha uma visão de dança muito a partir do balé clássico e “sentir o corpo ou sua movimentação” para mim, na época, não parecia dança. Mas esta visão, ao longo do curso, foi mudando.

²⁰⁴ O trecho a seguir é acréscimo à carta original.

²⁰⁵ Retorno à Carta XVII (BALDI, 2014a, p. 69-72).

vezes, percebi estas dificuldades, em minhas aulas. Mas outro dia te conto sobre minhas aulas, tá bom?

Jequié, maio de 2014.

Jequié, outubro de 2014.

Porto Alegre, 5 de outubro de 2016.

(...)

CARTA XXX

Decidi não ir ao outro compromisso e, sim, ir para São Paulo e fazer o curso da Zélia Monteiro – que trabalha com Béziers e Klauss Vianna no balé e está promovendo formação na área. Estou aqui no aeroporto, esperando a conexão para São Paulo. Enquanto espero, te escrevo. E te conto um pouco do que minhas alunas e alunos vivenciaram em relação à Educação Somática, como foram percebendo a Educação Somática na minha proposta metodológica.

O verbo pensar foi muito usado por elas. Kitry²⁰⁶ diz: “Pensar como o corpo responde. Como, onde, porque fazer tal passo. Aliar teoria e prática.” Da mesma turma que ela, Coppélia anotou em seu diário: “Pensando e movimentando. Bota a cabeça pra funcionar”, enquanto Lisa afirmou: “Pensar no que está fazendo, nunca tinha parado para refletir.” Quando li, a primeira vez, estas indicações, fiquei pensando – para usar o verbo delas – sobre o pensamento – estou sendo redundante de propósito – delas a respeito do que sejam aulas de dança. Para dançar eu não penso? Parece que, para elas, no início, não... Isso tem muita relação com o modo como muitos alunos e alunas enxergam a dança e o que seriam aulas de dança, como já exposto anteriormente (WOODRUFF, 1999; GERALDI, 2007).

²⁰⁶ Kitry é personagem do balé *Dom Quixote*, de. Marius Petipa e Alexander Gorsky (1869). Aluna da turma de 2014.

Sobre esta questão, trago-te Feldenkrais: “As pessoas estão acostumadas a passar de uma ação para outra sem pausa suficiente entre elas e não conseguem observar as repercussões de uma série de movimentos repetidos.” (FELDENKRAIS, 1977, p. 71) Ele argumenta ainda que, por meio da Educação Somática – no caso está se referindo a seu método, mas eu estendo aos demais – a pessoa “[...] aprende a agir enquanto pensa e a pensar enquanto age.” (FELDENKRAIS, 1977, p. 84)

Giselle, em dado momento, escreve: “Com o passar das aulas e das atividades, descobria que minhas inquietações eram também de minhas colegas.” É uma colocação interessante, pois durante o processo houve várias inquietações – “Pra quê isso, Neila?” foi uma das frases que li, em ocasiões diferentes. Além disso, é importante o(a) aluno(a) verificar que não está sozinho(a) em suas inquietações, para que não ache que ele(a) é o pior da turma, que é a pessoa que tem mais dificuldades, para que não tenha uma questão de baixo autoestima. A ideia é que todos(as) nós possamos ver que estamos no mesmo processo, de aprenderensinar, que todos(as) temos as nossas dificuldades, algumas iguais, outras diferentes, mas não existe um(a) ser melhor que outro(a) e, sim, ser singular. Anu Söot e Ele Viskus (2013) dizem que um dos objetivos da abordagem somática é levar os alunos e alunas a tornarem-se conscientes de suas características especiais. Ou como afirma Ciane Fernandes (2015), as atividades são eminentemente pessoais. Mesmo eu reconhecendo no(a) outro(a) questões que estão em mim, cada um(a) de nós tem a sua singularidade.

Interessante também é a colocação de Fritz:

Entendemos que as aulas não são apenas técnicas, vão além das técnicas, porque entendemos os movimentos e pesquisamos outras formas de movimentos, partindo dos movimentos codificados. Esses novos elementos são percebidos ao estudarmos, pesquisarmos e criarmos as células para as sequências. Essa junção técnica e criação é muito positiva e prazerosa.

Quando releio a escrita da Fritz, enquanto te escrevo esta carta, imediatamente me lembro do texto de David Mead (2012), que discute o trabalho criativo nas aulas de técnicas de dança. Segundo ele, muito mais que produzir futuros(as) coreógrafos(as), este tipo de trabalho encoraja o pensamento crítico. Diz ele que o ponto é:

[...] incentivar dançarinos(as) para **sintonizar** o que o corpo está expressando, considerar outras formas de expressão, e levá-los a pensar sobre o que eles estão fazendo, por que eles estão fazendo isso, e como eles estão fazendo isso²⁰⁷. (MEAD, 2012, p. 2) (grifo do autor)

Segundo o autor, isso fará com que se tornem artistas e não imitadores(as). Lembro-me, imediatamente, de Carmen falando dos bailarinos e bailarinas marionetes... Lembro-me, também, de Patrícia Cardona (2012): “Ao separar artificialmente o que está unido – técnica e criação – os coreógrafos e os professores propiciam consequências graves. No caso dos jovens, posso afirmar que não há uma formação artística [...]”²⁰⁸. A autora diz que o que ocorre é apenas partitura de movimento, formas... E nos lembra que como artistasdocentes temos uma missão, criar uma obra de arte – que é nosso(a) aluno(a) artista. Linda missão, não?

A abordagem somática nas aulas de dança traz, segundo Clara 2, uma compreensão de forma mais ampla de como executar os movimentos. Diversos(as) autores(as) do campo da Educação Somática falam neste sentido. Carvajal e Rodriguez (1998) dizem que a atenção ao fazer o movimento, no processo de conhecimento somático, tem um ponto fundamental, pois indica o ponto inicial e a sequência do movimento, como se transmite para o corpo todo e como as forças se aplicam enquanto se movimenta.

Encerro esta carta com duas falas de alunas de 2014. Kitry afirma que: “Percebi o quanto a somática trabalha com uma via de transformação. Estamos ao mesmo tempo em que executamos pensando como, porque e quais as possibilidades de execução.” Enquanto Coppélia diz: “O professor tem conhecimento. O aluno adquire conhecimento, questiona, relaciona com sua vida e chega às suas conclusões.” Comecei trazendo a fala delas no sentido de pensar... Encerro com transformar... Transformação é uma palavra muito usada por Paulo Freire e, acredito, é um dos objetivos da educação.

²⁰⁷ “[...] but to encourage dancers to **tune in** to what the body is expressing, consider other ways of expression, and to get them to think about what they are doing, why they are doing it, and how they are doing it.”(MEAD, 2012, p. 2)

²⁰⁸ “Al separar artificialmente lo que está unido – técnica y creación - , los coreógrafos o los maestros propician consecuencias graves. En el caso de los jóvenes, puedo afirmar que no hay una formación artística [...]” (CARDONA, 2012, p. 58)

Transformar... Aqui, o tempo está nublado. Em São Paulo, chove. E, por isso, minha conexão está atrasada... Não é o estado nublado a transição de uma transformação, do sol para a chuva? Não estamos, nós, neste processo de aprenderensinar balé clássico somaticamente também em transformação? Nesta transição de estados climáticos, encerro esta carta, na certeza de um até breve.

Aeroporto de Confins, 11 de março de 2016.

Porto Alegre, 15 de outubro de 2016.

(...)

CARTA XXXI

Ontem fui assistir à Companhia Municipal de Dança de Porto Alegre, dirigida por Airton Tomazzoni²⁰⁹. A companhia foi criada há pouco mais de um ano e, pela primeira vez, deu coincidência de eu estar na minha cidade e o grupo estar dançando. Algo que me deixou bem feliz foi saber que uma das professoras da companhia é a Lu Paludo²¹⁰, que trabalha com balé clássico em uma abordagem somática, a partir, sobretudo, da *Ideokinesis*. Fiquei pensando neste casamento profícuo da Educação Somática com a dança. E nos bons resultados que esta parceria tem dado.

Existem diversas pesquisas, sobretudo sobre o dueto somáticomoderna ou somáticacontemporâneo, como te conto em seguida. Em sua tese de Doutorado, Silvia Wolff (2010) pergunta se é “[...] possível reconhecer a influência de métodos de Educação Somática na prática e ensino do *ballet*, de modo que eu possa transmitir diferentemente esta técnica a outros?” Ela acredita “[...] que através da

²⁰⁹ Airton Tomazzoni é artista da dança, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

²¹⁰ Luciana Paludo, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do Curso de Licenciatura em Dança da mesma instituição.

Educação Somática seja possível encontrar-se instrumentalização para a utilização de abordagens diferenciadas da técnica do *ballet*.” (WOLFF, 2010, p.33) Minha pesquisa é nesta linha.

Um dos primeiros textos que li de Educação Somática foi ainda na época da faculdade de Dança, na década passada. No artigo *Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula de técnica de dança*, Sylvie Fortin (1998) relata um estudo de caso, de aula de dança moderna com aportes somáticos oriundos da *Ideokinesis*, Alexander e de Feldenkrais. Segundo a autora:

Glenna pertence a uma geração que tenta integrar a dança e a educação somática e/ou a dança e a ciência da dança. Talvez a próxima geração, treinada nessa composição, vá mais longe. A luta de Glenna para desenvolver uma nova abordagem do ensino da dança reflete um desejo de mudança compartilhado por muitos educadores da área. (FORTIN, 1998, p. 93)

As aulas de Glenna, relatadas por Fortin (1998), têm como eixos: o conhecimento sensorial e anatômico – a professora acredita que a sensação cinestésica tem de estar aliada ao conhecimento anatômico funcional –, sensação e movimento juntos, repetição com sensação – “[...] um certo grau de repetição, mas repetição de um certo tipo, que mantém os sentidos bem vivos” (FORTIN, 1998, p. 84) – e o pensamento de qualquer parte do corpo reflete a organização total do movimento²¹¹.

Do ponto de vista metodológico, as aulas de Glenna apresentam a busca por formatos que facilitem a aprendizagem dos(as) alunos(as). Um mesmo conteúdo pode ser vivenciado de diversas formas e entre as estratégias usadas estão a comunicação verbal, tátil e visual. Ao final, a autora afirma que sua conclusão “[...] é que Glenna ou está expandindo as fronteiras do que hoje se define e reconhece como ensino de dança ou está ensinando um assunto novo, que não é dança.” (FORTIN, 1998, p. 93) É comum, para os que não conhecem a Educação Somática – o que não é o caso de Fortin – estranhar uma aula com aportes somáticos e dizer que isso não é aula de dança. Lembro-me uma vez, em Brasília, duas jovens que chegaram para fazer a minha aula e saíram dizendo que aquilo não era balé.

²¹¹ Aqui importante lembrar o trabalho de Peggy Hackney e seu livro *Fazendo Conexões: Integração corporal total através dos Fundamentals Bartenieff®*.

Acredito que a primeira opção de Fortin (1998), de expansão, seja a mais factível. Além disso, há que considerar o contexto desta afirmação, que ocorreu no século passado – quando se iniciam as pesquisas sobre Educação Somática e dança. A Educação Somática, nos últimos anos, mudou a pedagogia da dança e, como já falei – e vou detalhar em uma carta próxima – hoje é considerada por muitos(as) como uma pedagogia da dança.

No estudo de Fortin, ela não apresentou, por exemplo, a percepção dos(as) alunos(as) em relação ao vivenciado. É o que trago em minha tese, como tens visto ao longo das cartas. É o que mostra Rebecca Weber (2009), como te contarei agora.

Rebecca Weber (2009) analisou aulas de dança contemporânea com aportes somáticos – na classificação que chama de semi-estruturada – tendo como base *Continuum*, *Body-Mind Centering* e *Authentic Movement*. A percepção dos(as) estudantes veio tanto a partir de escritos, quanto de conversas gravadas. Sua pesquisa mostrou que os(as) alunos(as) demonstravam ter não só percepção, mas conexão de seus corpos e destes com o movimento. Os(as) estudantes também expressaram que sentiram-se mais criativos nestas aulas, assim como foi observada a mudança de padrões de movimento e exploração de novos movimentos. De acordo com a autora, “[...] muitas vezes o fluxo criativo foi atribuído a uma conexão mais profunda com experiências do corpo e as emoções vividas e foi conectado com uma sensação personalizada de movimento ou conexão pessoal.²¹²” (WEBER, 2009, p 247) Foi relatado também o aumento no nível de confiança dos(as) alunos(as) que, segundo eles(as), teria relação com um não-julgamento das explorações de movimento. Weber (2009) diz, inclusive, que perceber a natureza do não-julgamento no trabalho somático mostra que os(as) estudantes identificaram princípios da Educação Somática nas aulas.

A pesquisa de Rebecca Weber (2009) mostrou também implicações na formação técnica e no desempenho dos(as) estudantes, mas ela acredita que sejam necessários mais estudos para mensurar, o que valida o que vem sendo estudado hoje da dança com a Educação Somática, inclusive de trabalhos como o que venho desenvolvendo. Ou seja, mais pesquisas que busquem demonstrar como a

²¹² “[...] often the creative flow was attributed to a deeper connection with lived body experiences and emotions and was connected with a sense of personalized movement or personal connection.” (WEBER, 2009, p 247)

Educação Somática auxilia ou não o ensino da dança são importantes, até porque durante muito tempo as aulas de dança se desenvolveram em um modelo específico, que é o da Pedagogia Tradicional. Pesquisas neste sentido ajudam a oxigenar a pedagogia da dança.

Muito do que Rebecca Weber (2009) relata em sua pesquisa também verifiquei em minhas aulas, tanto do ponto de vista positivo quanto negativo – se é que se pode denominar assim. Ela traz entre as observações um estranhamento dos(as) alunos(as) em relação às aulas, de não entenderem o que se passava, de se sentirem bobos fazendo determinadas explorações etc. Lembro-me da primeira turma na Licenciatura em Dança da UESB, em que algumas alunas diziam: “Pra quê isso, Neila?” Ou escreviam algo neste sentido em seus diários de bordo.

Encerro cantarolando uma canção que ouvia quando comecei a escrever esta carta (e que deixei tocar várias vezes). Acho que já te disse que venho ouvindo músicas gaúchas – do pop rock às chamadas tradicionais. Diz a canção: “Mas, sabe como é difícil encontrar a palavra certa, a hora certa de voltar.” (GESSINGER, 1999) Quando escrevo, busco sempre a palavra certa, mas, às vezes, pode ser que não a encontre. Do mesmo modo que busco a simplicidade. Nós, professores(as) buscamos os modos certos, ou os que mais facilitem o aprendizado de nossos(as) alunos(as). Bem, eu pelo menos, não sei se todos(as). E, do mesmo modo, temos de saber a hora de voltar, quando precisamos rever procedimentos, refazer caminhos etc. Cantarolo esta canção também pensando que, ao fim do Doutorado, vou voltar para a minha terra, depois de 16 anos longe (do Rio Grande do Sul, pois de Porto Alegre lá se vão 17 anos!). Pelo menos, este é, hoje, o meu desejo: viver de novo em Porto Alegre.

Porto Alegre, 7 de janeiro de 2015.

(...)

3.6 FONDUE²¹³ – PEDAGOGIA SOMÁTICA

CARTA XXXII²¹⁴

Cartas, cartas e mais cartas. Há dias não te escrevia. Reli minhas escritas, reescrevi algumas, mas não iniciava uma nova correspondência. Pois ontem me caíram às mãos outras cartas. Conversava com uma aluna, que veio me visitar, sobre minha próxima criação coreográfica. Quero falar sobre o amor. Então, comentei que trouxe de Brasília, na minha última estada, algumas obras literárias sobre o tema, entre elas, uma coleção de livros de bolso, intitulada *Amor*. São cinco livros. Enquanto mostrava a ela os livros – entre eles, um de soneto de Camões, descobri as *Cartas Portuguesas*, da Mariana Alcoforado. Hoje, enquanto esperava no médico, as li. Diz ela: “Parece-me que te estou a falar quando te escrevo e que tu me estás um pouco mais presente.” (ALCOFORADO, 2010, p. 54) E não é bem isso? Enquanto te escrevo, é como se te contasse uma história. Às vezes, sussurro ao teu ouvido; outras, é como se desse uma aula teórica expositiva; por algumas ocasiões, estás à minha frente. Eu e tu. Nós e a dança. Escrevo-te dançando...

Gostaria, também, de te escrever apaixonadamente, do modo como ela fala com seu amado – confesso, que às vezes, num tom desesperado... Faz tempo que não me sinto apaixonada. Lembro-me de quando estava criando o solo *Blanche*, em 2012, em que me sentia apaixonada (processos criativos provocam isso...). Como é escrever com paixão? Prometo-te que, até nossa última carta, tentarei fazer alguma bem apaixonada... (Verdade que por vezes, escrevo apaixonadamente, mas não melosamente e, talvez, tu não percebas a minha paixão).

Paixão... Paixão por aprender ou por ensinar? Ou as duas? Eu acho apaixonante as duas faces²¹⁵. Mas hoje, acho que falo mais em aprendizagem – a minha e a de meus/minhas alunos(as). De como a Educação Somática interfere na aprendizagem de dança.

²¹³ Fondue é fundido, aqui refiro-me à fusão da educação somática com a dança como pedagogia.

²¹⁴ Início da reprodução de trecho da Carta XVIII (BALDI, 2014a, p. 72-73).

²¹⁵ Fim da reprodução de trecho da Carta XVIII (BALDI, 2014a, p. 72-73)

Fernandes (2006, p. 309) nos lembra de que hoje sabemos que as funções físicas como sensação, impulsos nervosos e movimento corporal precedem a emoção e o afeto e, portanto, estão desatualizadas as metodologias “[...] que treinam o corpo rumo a um domínio máximo da expressão a partir da imitação de sequências prefixadas.” Se elas estão desatualizadas – o que não significa que não sejam usadas, como já te falei em outras cartas -, temos de pensar em outras abordagens metodológicas. Green (2002) acredita que experiências somáticas podem ser usadas em aulas de dança como estratégias metodológicas ou ser introduzida por meio de práticas dessas técnicas no currículo de dança. Mas há quem veja, hoje, a Educação Somática, como pedagogia da dança. É o que considero, mas não estou só. Em minha dissertação de Mestrado, já dizia isso:

O que proponho é que a Educação Somática, por si só, pode ser considerada uma pedagogia da dança, que considera o aluno como sujeito participante ativo do processo, em que não é por meio da repetição que se aprende o movimento e, sim, pela autopercepção. Não é preciso, portanto, se referenciar a outras pedagogias. (BALDI, 2014a, p. 73)

Aqui faço uma ressalva: “não se referenciar a outras pedagogias” é imperativo demais. Talvez o melhor seja não necessariamente termos de nos referenciar a outras pedagogias que não nasceram de teóricos do movimento. Quando pensamos em pedagogias da dança, existem diversas que vieram do campo da Educação, adaptadas à dança - construtivismo (FORTIN; LONG, 2005) e a teoria crítica e feminista (SHAPIRO, 1998) para citar alguns - mas também algumas que nasceram da pesquisa do/pelo movimento, como a Pedagogia da Dança Criativa (STINSON, 1995) ou como a *Poética de la enseñanza*²¹⁶ (CARDONA, 2012).

Quando fiz a proposição de a Educação Somática ser pensada como pedagogia, a fiz a partir, sobretudo, em um escrito de José Antônio Lima (2010, p. 62):

²¹⁶ A autora não fala em Pedagogia e, sim, em Poética – fazendo uma relação do que significa a palavra poética, desde a Grécia e o porquê da escolha por este termo. Interessante notar que a poética usa como eixos: desaprendizagem, redescobrimto, transformação e autoeducação, tendo como procedimentos muito do que encontramos na Educação Somática – como fechar os olhos, ênfase na escuta corporal etc. Não há, no entanto, em nenhum momento da proposição, uma referência direta à Educação Somática.

Qual seria então a especificidade da educação somática? Acredito particularmente que esta especificidade esteja relacionada ao projeto de apropriação pelo indivíduo da ação que lhe é proposta. Será esta apropriação que provocará as mudanças no universo em que as ações estão se dando e, por consequência, como uma onda, manifestar-se-á em todos os seus confins. [...] A intenção é projetar a ideia de que "somática" é um conceito relacionado ao modo de se fazer e não a uma técnica específica. A educação somática não é uma técnica, é, antes, uma proposta de um modo particular de como aprender, de como trocar conhecimento, um método, uma proposta pedagógica, e, como ação pedagógica ímpar, insere-se nos processos de transformação do indivíduo e, por consequência, da sociedade.

Ele acrescenta que, desta forma:

[...] haveria um modo de modificando-se uma técnica, a princípio não somática, ou buscando-se nela os princípios originais da **somática** encontrar-se um modo de entendê-la e praticá-la **somaticamente**. (LIMA, 2010, p. 62) (grifo do autor)

Como estava te dizendo, não estou só em meu pensamento. Anu Söot e Ele Viskus (2013) no artigo *Teaching dance in the 21st century*, apresentam sete pedagogias da dança do nosso século e, entre elas, está a Somática²¹⁷. Eles dizem que atualmente a abordagem somática é um componente chave no ensino da dança, tanto no nível superior, quanto na dança contemporânea. Mas, como vês, nos meus relatos, não apenas na dança contemporânea, uma vez que diversas pesquisas estão sendo desenvolvidas a partir de outras técnicas de dança, inclusive o balé clássico²¹⁸. Os dois autores propõem ainda que o desafio atual da pedagogia da dança é justamente não continuar a repetir práticas do século passado. Ou seja, naquela acepção de não repetirmos nossos(as) professores(as).

A partir de Enghauser (2007 apud SÖOT; VISKUS, 2013, p. 88-89), eles elencam alguns princípios metodológicos presentes nesta pedagogia, como a autopercepção e não um aprendizado imitativo, a experimentação, a anatomia experiencial, um ambiente não autoritário, a resolução criativa de problemas e o fomento à voz criativa de cada um(a).

²¹⁷ Não escrevem Educação Somática e, sim, Somática.

²¹⁸ No capítulo Cartas à/em espiral são apresentadas outras pesquisas sobre o balé clássico e a Educação Somática.

Existem diversas concepções a respeito do que seja pedagogia, entre elas, a de que “[...] diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo” (LIBÂNEO, 2001, p. 6) ou de que:

A pedagogia vai corresponder ao conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinadas formas de ser sujeito. A pedagogia relaciona-se, assim, com o modo de conduzir os sujeitos, de operar sobre eles para obter determinadas ações, incitando a um governo de si e dos outros. (CAMOZZATO; COSTA, 2013, p. 26)

Como exposto anteriormente, o campo da Educação Somática se diversificou muito ao longo das décadas e as técnicas, métodos e abordagens são trabalhados de formas diversas, nas mais diferentes áreas. Na área da dança, acredito que os princípios da Educação Somática podem fazer com que pensemos em uma Pedagogia Somática. A partir de Camozzato e Costa (2013), pergunto: Quais são os modos de operar da Educação Somática? Ou do pensamento de Libâneo (2001): quais são as orientações da Educação Somática na prática pedagógica – já que o campo também atua na terapia? Se podemos pensar somaticamente sobre uma técnica codificada, ensiná-la somaticamente, e se, como lembra Joly (2002), as estratégias pedagógicas da Educação Somática variam, inclusive mesmo dentro de uma estrutura fechada, então acredito que podemos falar em Pedagogia Somática.

Joly (2002) diz que os procedimentos educativos vão desde uma descoberta guiada até a exploração de movimentos; uma variação no uso do espaço e/ou na interiorização do movimento, ao uso do solo ou da verticalidade, do apoio de objetos ou não. Do mesmo modo, pode-se incluir desde a formulação verbal da experiência, a utilização de imagens ou a comunicação pelo toque. “Mas a meta permanece fundamentalmente semelhante para todos: aprender a refinar o senso proprioceptivo e cinestésico [...]”²¹⁹. (JOLY, 2002, p. 6) Para Sööt e Viskus (2013), o papel do(a) professor(a), que trabalha a partir da pedagogia somática, é de incentivar os(as) alunos(as) a aprenderem a partir de suas corporeidades.

²¹⁹ “Mais le but reste néanmoins fondamentalement semblable pour toutes : apprendre à raffiner le sens kinesthésique et proprioceptif [...]”. (JOLY, 2002, p. 6).

Como te disse em outra ocasião (BALDI, 2014a), no Canadá, a Educação Somática está presente no ensino formal desde as classes maternas até o nível universitário e, de acordo com Vandana Gillain (2008, p. 13):

A integração da Educação Somática nos sistemas de ensino, a partir de classes maternas até os níveis universitários, faz parte de uma visão de educação que ultrapassa a realidade atual, mas que requer um grande cuidado em apoio ao desenvolvimento de uma nova cultura de aprendizagem na nossa sociedade. Uma tal integração com o propósito de restaurar a cada um o pleno desenvolvimento e a plena utilização de seus diversos modos de inteligência e conferir a cada um as melhores ferramentas para dirigir a vida e, assim, aumentar sua autonomia²²⁰.

O que ocorre, então²²¹, quando a Educação Somática é utilizada como pedagogia para a dança? Uma das mudanças é na postura do(a) professor(a), que deixa de ser o centro da atenção. Assim, ele(a):

[...] dirige a atenção de seus alunos de maneira que eles aprendam a sentir e perceber o que o corpo faz quando realiza os exercícios. O aluno é levado a concentrar-se no movimento proposto, evitando um comportamento automático e ausente. Ele aprende o conteúdo do exercício através de sua própria experiência e não a partir de teorias ou manuais, nem copiando o modelo cinestésico do professor. (BOLSANELLO, 2005, p. 102)

Domenici (2010) diz que, mesmo quando o(a) professor(a) propõe uma frase de movimento, ela é usada para estudo, como uma etapa do aprendizado e não como fim. A próxima etapa é improvisar a partir do movimento aprendido, para que investigue como se move. Não é apenas repetir. É neste sentido, então, que a aprendizagem por meio da Educação Somática pode ser considerada orgânica, ou seja, natural, “[...] por meio de experiências pessoais diretas e do princípio

²²⁰ “L’intégration de l’éducation somatique dans le système de l’enseignement, à partir des classes maternelles jusqu’au niveau universitaire, fait partie d’une vision de l’éducation qui dépasse de fait la réalité actuelle, mais qui s’impose avec grande acuité en tant que soutien au développement d’une nouvelle culture de l’apprentissage dans notre société. Une telle intégration a pour but de redonner à chacun le plein développement et la pleine utilisation de ses divers modes d’intelligence et de conférer à chacun les meilleurs outils pour diriger sa vie et ainsi d’accroître son autonomie.” (GILLAIN, 2008, p. 13)

²²¹ Início de reprodução de trecho da Carta XVIII (BALDI, 2014a, p. 74-75). Foram acrescentadas (as) para flexão de gênero.

operacional da auto-experimentação pelos erros.” (GERALDI, 2011, p. 102) Deste modo, o(a) aluno(a):

[...] não se vê obrigado a responder a um padrão prévio e exterior a ele. Tal pedagogia, de inspiração experimental, utiliza os mesmos fundamentos do aprendizado autônomo e pode ser retomada de maneira intencional em qualquer etapa da vida adulta para que se dê continuidade ao processo de desenvolvimento. (GERALDI, 2011, p. 102)²²²

Nas próximas cartas vou te falar um pouco mais sobre pedagogia, sobre uma epistemologia na qual vejo intersecções com a Educação Somática – Construtivismo Pós-Piagetiano - para, mais adiante, te contar um pouco mais sobre as minhas aulas e de como tudo isso de que venho falando se relaciona. Espera um pouco mais...

Jequié, maio de 2014.

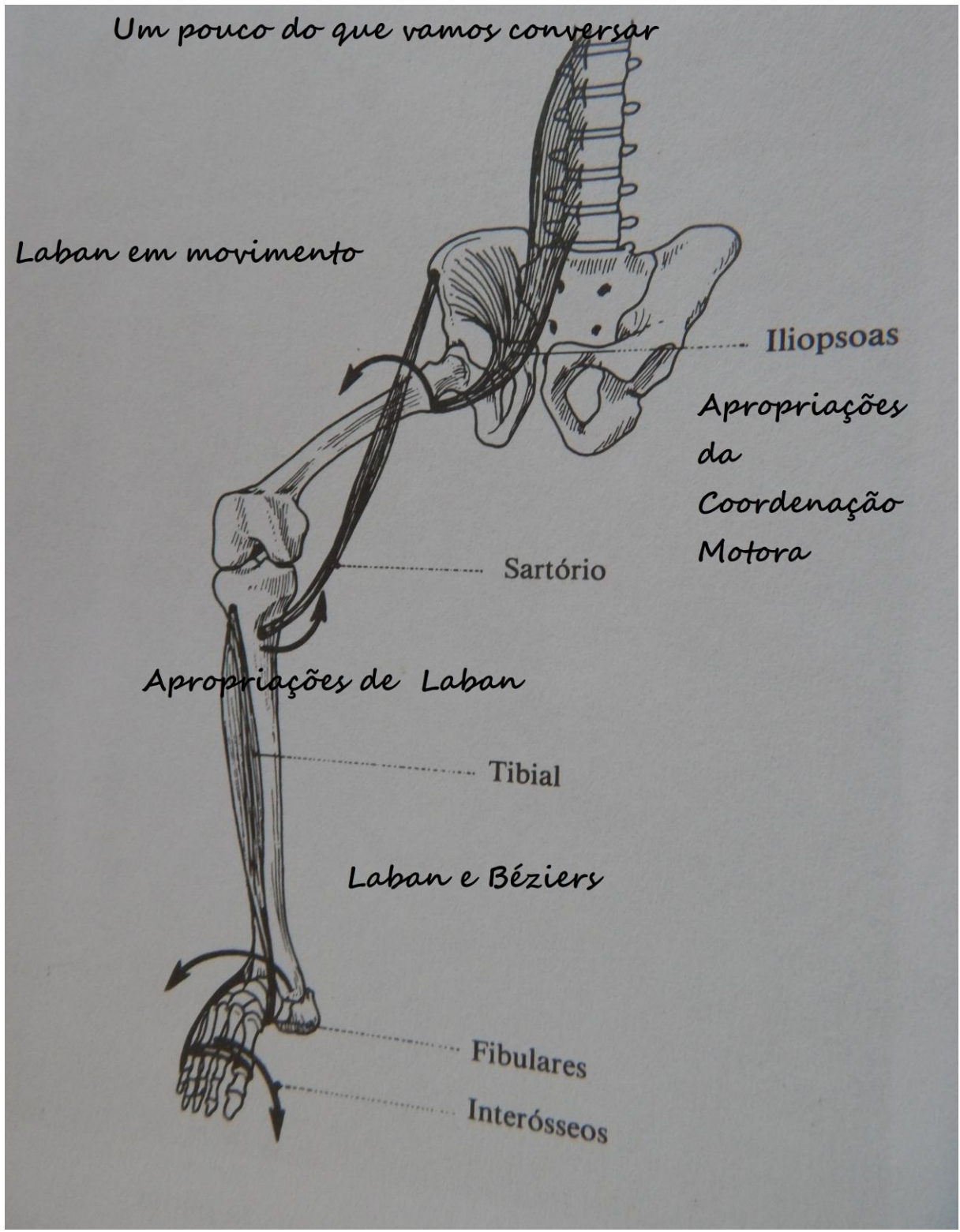
Jequié, 15 de novembro de 2015.

Jequié, 16 de janeiro de 2016.

Porto Alegre, 27 de outubro de 2016.

(...)

²²² Fim da reprodução do trecho da Carta XVIII (BALDI, 2014a, p. 74-75)



Trabalho sobre reprodução de imagem do livro *Coordenação Motora* (BÉZIERS; PIRET, p. 76)

4 CARTAS COM/PARA O ÍSQUIO-CALCÂNEO

Quem sabe teríamos sido, apesar de tudo, um grande par. (LUFT, 2008, p. 186)

4.1 PAS COURU²²³ – UM POUCO DO QUE VAMOS CONVERSAR

CARTA XXXIII

Neste capítulo, vou te contar como conheci as teorias de Laban e Béziers, bem como o meu entendimento a respeito delas. Vou te mostrar como ambas podem ser usadas como conteúdo nas minhas aulas ou metodologicamente – no caso de Laban.

Ao longo das próximas cartas, te conto como entendo que tanto Laban quanto Béziers têm pensamentos somáticos e que apesar de seus trabalhos terem sido desenvolvidos em espaços-tempos diferentes, têm relações do ponto de vista dos princípios somáticos já apontados anteriormente²²⁴.

Em algumas cartas, vou discorrer mais sobre Béziers. Em outras sobre Laban. E, ao longo do capítulo, tentarei exemplificar como os dois aparecem em minha prática docente.

Apesar de desde os anos 1990 questionar o ensino do balé clássico e buscar, por meio do Construtivismo Pós-Piagetiano, um novo modo de aprenderensinar esta técnica, confesso que foi a graduação em Dança que me deu o aporte para esta busca e o desenvolvimento de uma proposta metodológica.

Como te disse em outra carta, o currículo do Curso de Dança e Movimento, da Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo, onde estudei, era permeado pela Educação Somática, desde o primeiro ao último semestre, em quase todas as

²²³ Passo corrido. Aqui a ideia é dar uma “corrida”, uma passada no que será discutido no capítulo.

²²⁴ Ver 3.3 *Developpé* – Características da Educação Somática.

disciplinas denominadas como “práticas”²²⁵. O contato com a Educação Somática – e, sobretudo com as teorias de Laban e Béziers – e os estágios docentes fizeram emergir uma pesquisa neste sentido.

Apesar deste capítulo e mesmo a tese como um todo enfocarem Laban e Béziers na Educação Somática, várias técnicas, métodos e abordagens somáticas estão presentes em minha formação tanto na graduação como na pós-graduação, e integram este estudo bem como a pedagogia desenvolvida ao longo dele.

Durante o Curso de Dança e Movimento, tive três semestres seguidos de aulas de Técnicas de Dança (I, II e III) com Lu Favoreto²²⁶, que trabalha com balé clássico a partir dos estudos de Klauss Vianna e Marie-Madeleine Béziers. Nos quarto e quinto semestres, tive aulas com Marisa Lambert²²⁷, que trabalha com o Sistema Laban/Bartenieff. Na próxima carta, te explico como o aprendizado na graduação em Dança e Movimento me ajuda nas minhas aulas – muitos dos procedimentos que uso em sala vieram das vivências daquela época.

Além disso, na pós-graduação, tive contato com o Sistema Laban/Bartenieff e com o Movimento Autêntico, nos Laboratórios de Performance, coordenados por Ciane Fernandes. O método do Movimento Autêntico foi criado por Mary Whitehouse, aluna de Mary Wigman, discípula de Laban e, por este motivo, são coerentes com aspectos trabalhados no Sistema Laban/Bartenieff.

Mas, antes de terminar, como fiz nos capítulos anteriores, tento te falar o porquê da escolha do nome deste capítulo.

Quando fui escolher os nomes dos capítulos da tese, confesso que, para Laban e Béziers, fiquei sem saber o que fazer. Parecia-me mais natural escolher espiral,

²²⁵ Práticas aqui no sentido de que as horas são dedicadas ao fazer dança, uma vez que em toda prática há teoria. Os seguintes componentes curriculares tinham sua carga horária mais voltada para a prática: Educação Somática aplicada à dança, Técnicas de Dança I a VII, Ateliê Somático em Dança, Estudos do Movimento, Improvisação, Dança-Teatro, Dança e Cultura Brasileira (nesta última não havia ênfase na Educação Somática). Havia ainda uma disciplina denominada Prática I a VIII – que, a depender do semestre tinha uma carga horária mais prática ou mais teórica e estava voltada sobretudo para a Licenciatura em Dança. Ao fim do curso, Projeto de Montagem Experimental I e II e Preparação do Corpo Cênico também eram práticas e voltadas para a construção de um espetáculo, como finalização do Bacharelado.

²²⁶ Artista da dança. Diretora da Cia 8 Nova Dança. Professora do curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi entre 1999 e 2009.

²²⁷ Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Certificada em Análise do Movimento (CMA) pelo *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies*, de Nova York. Foi professora convidada do Curso de Dança e Movimento da Universidade Anhembi Morumbi no período de 2002-2012. É professora do Departamento de Artes Corporais da Unicamp desde 2002.

como tu verás em seguida. Mas, queria na espiral falar do processo das aulas, de uma metodologia espiralizada... Fiquei, então, por exclusão, com o eixo ísquio-calcâneo. Este eixo corresponde à conexão óssea²²⁸ ísquio-calcanhar nos Bartenieff Fundamentals®, importante no enraizamento que embasa qualquer movimento, trazendo a ênfase do alinhamento corporal para a musculatura profunda dos quadris entre os ísquios e alongando-a posteriormente até os pés, mas também com a intenção espacial de adentrar o chão. Lembras do aterrar para voar? Lembras que te disse que a Educação Somática – e, aqui, no caso, as abordagens somáticas – trouxe para mim, metaforicamente, o voar à minha dança? A partir desse eixo, deixamos de iniciar movimento com ênfase frontal e passamos a iniciá-lo a partir de todo um arcabouço enraizado (*grounded*) em nossas conexões posteriores, como quadrúpedes ao se deslocarem, por exemplo. Do ponto de vista do ser humano, é uma mudança de paradigma, pois trabalha na bipedia a condição de enraizamento animal, fortalecendo a conexão com o chão e a gravidade, para poder facilitar a expressividade, a fluidez e a leveza do corpo como um todo, tanto quanto gestos específicos. Ou seja, como vês, apesar de ter parecido uma coincidência, fez todo sentido a escolha, não?

Nas aulas da Lu Favoreto, no início, era difícil compreender este alinhamento até porque a minha tendência é bascular o quadril e, portanto, deixar sacro e ísquios diagonalmente em relação aos pés. Dando aulas, fui encontrando esse lugar e, um dia, em Brasília, criei uma imagem: do rabinho, que uso até hoje. Cada um(a) de nós, em aula, tem dois rabinhos (dois fios) que colamos nos nossos ísquios, com fita adesiva. Os fios têm o comprimento de nossas pernas, se fizermos o *plié* sem este alinhamento, o fio nos mostra que estamos desalinhados. Não sei se estás conseguindo imaginar o que estou te contando... Talvez com a imagem abaixo tu consigas compreender melhor:

²²⁸ Nos Bartenieff Fundamentals® conexões ósseas são linhas imaginárias entre marcos ósseos. São sempre linhas ligando dois pontos anatômicos interligadas entre si. São algumas delas: cabeça-cauda, ísquios-calcanhares, cabeça-escápula, cauda-calcanhares, ritmo pélvico-femoral e ritmo pélvico-umeral. (FERNANDES, 2006)

Figura 7: Aula de balé, BA, 2014.



Fotógrafa: Neila Baldi (abril de 2014)

O fato é que sempre é uma diversão essa aula. E, às vezes, no meio da aula, os fios descolam e ficamos brincando que perdemos nossos rabinhos... É meio infantil, não? Mas eu adoro me divertir dando aula. E, se formos pensar bem, esse lado “infantil” está presente na Educação Somática, uma vez que usa a imagem como conexão, como princípio de autoconsciência, ao invés, por exemplo, da imagem reflexa no espelho. E, hoje, com meus ísquios sentados sobre uma almofada, para que não sinta dor nos glúteos, vejo que esse fio é a ligação de Laban com Béziers (ou vice-versa), enraizando minha prática pedagógica de balé.

Jequié, 10 de fevereiro de 2016.

Porto Alegre, 1 de novembro de 2016.

Porto Alegre, 31 de janeiro de 2017.

(...)

CARTA XXXIV

Durante o último semestre em que dei aulas de balé na universidade, não pedi que minhas alunas escrevessem se meus ísquios falassem. Suas escritas foram para as pernas e quadril, que abarcam, em parte, esse eixo. Engraçado que, para as pernas, muitas pediram cuidados, cremes etc. Às vezes a gente negligencia algumas partes nossas – em tudo na vida, não só na estrutura musculoesquelética. Uma delas disse que queira ficar para o ar – de pernas para o ar. As minhas também estão dizendo isso, ainda mais com a fascite plantar que estou...

Do quadril vieram coisas como: é dele que sai a dança, para de rebolar etc. Mas o quadril de Clara 2 – gosto das colocações dela – diz que sente dores no sacro e reclama também da maneira como ela senta. Eu tento sentar de modo que meus ísquios estejam apoiados – de preferência com uma almofada por causa da tendinite nos glúteos, resquícios da época da pubalgia – e com os pés também apoiados. Dependendo da cadeira, ponho almofada nas costas, como estou agora, aqui em casa.

Escrevo-te, então, com meus ísquios sentados e os calcanhares apoiados no chão. Escrevo para o ísquio-calcâneo. Para Laban-Béziers. Quando Laban morreu, Béziers estava publicando seus trabalhos. Ou seja, não se encontraram. Quem sabe poderiam ter sido um grande par? Mas foram. Ou são. Pelo menos para mim. Escrevo para que, onde estiverem – e, como espírita, acredito que estão em algum lugar, mas isso não vem ao caso – Laban e Béziers saibam que dariam um ótimo par. Engraçado, pois Ádria, o conto dessa frase de Lya Luft (2008) fala de um casal que se separa. Para mim, um dos mais belos contos de *O silêncio dos amantes* que, por sinal, foi um dos que minhas alunas e alunos escolheram para o espetáculo *Dez(s)amores*, o qual estou em processo de montagem.

Jean-Yves Leloup (1998, p. 119) diz que: “Para encontrar a nossa própria palavra é preciso sair das palavras que aprendemos, das palavras que nos impuseram.” Lembra que eu não queria apenas imitar? Busquei na Lu Favoreto a Béziers; na Marisa Lambert, Laban. Com as outras professoras – tivemos poucos homens no curso – também sei que aprendi muito e uso muito do que aprendi em

minhas aulas. E fui, aos poucos, buscando as minhas palavras, me alfabetizando de outra forma, diferente da que fui, um dia, lá com sete anos. E alfabetizando, também, de outra maneira. Por isso, te conto o que trago de lá, do Curso de Dança e Movimento, da Anhembi Morumbi, para minhas aulas, e quem fazia esses procedimentos:

• **Realizar o movimento com os olhos fechados:** Fazíamos explorações tanto na aula da Ana Terra²²⁹, quanto da Lu Favoreto, da Mariana Muniz²³⁰ e da Marisa Lambert com os olhos cerrados. E as quatro têm formações distintas. Viria de uma prática somática específica? Mas qual? Eu uso os olhos fechados, nas minhas aulas, não só em explorações, mas também em sequências prontas. Como é realizar o mesmo movimento feito de olhos abertos agora de olhos fechados? Fechar os olhos faz com que a pessoa não fique buscando um *feedback* externo e, neste sentido, volte-se apenas para si. Klauss Vianna (2005, p. 74) dizia que: “A obrigatoriedade da observação me faz mais vivo, me faz ouvir mais, me faz olhar com atenção, faz que eu reflita e tenha informações diferentes sobre o meu corpo.” No Movimento Autêntico, por exemplo, a prática dos olhos fechados tem mais um sentido, além do voltar-se a si: deixar fluir os impulsos corporais, sem fazer escolhas prévias. Em alguns encontros do Laboratório de Performance realizamos o Movimento Autêntico e, por vezes, a prática me revelou questões pertinentes à pesquisa, como a volta da espiral, em outras formas.

• **Realizar o movimento a partir de um osso** – Era um pedido de Lu Favoreto, mostrando que quando iniciamos, por exemplo, um *tendu* pelo calcanhar é diferente de um *tendu* pelos ísquios. Pedia também, ao fim do semestre, que fizéssemos uma criação que partisse de um osso. Em minhas aulas, uso o partir do osso tanto nas sequências prontas quanto nos laboratórios de criação – momentos em que os(as) estudantes criam células coreográficas. Trazer esse tipo de proposição significa oportunizar a eles(as) colocar a atenção no movimento e receber informações do seu movimento, bem diferente “[...] da formação clássica, a

²²⁹ Ana Maria Rodriguez Costas – nome artístico Ana Terra – é professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Educação (2010) e Mestre em Artes (1997) pela Unicamp. Foi professora (1999-2014) e coordenadora (1998-2002) do Curso de Graduação em Dança da Universidade Anhembi Morumbi.

²³⁰ Atriz e bailarina, formada pela Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Atualmente, é diretora da Cia Mariana Muniz. Além da dança e do teatro, é eutonista, formada em 2008 pelo IV Curso de Formação em Eutonia e ex - docente da Faculdade de Dança da Universidade Anhembi-Morumbi.

qual se apoia essencialmente na percepção visual e na forma externa, no aparelho muscular e no sentido da visão.” (MEIRELES; EIZIRIK, 2008, p. 91) Apesar de esta prática nascer de uma professora com formação com Klauss Vianna e Madame Béziers, é visível a conexão com o princípio Iniciação e Sequenciamento do Movimento, do Fundamentals Bartenieff®, em que: “Uma mesma ação pode ser realizada de maneiras totalmente distintas, dependendo de qual parte inicia e qual(is) parte(s) dá(dão) continuidade ao movimento.” (FERNANDES, 2006, p. 67)

- **O(a) colega observar o(a) outro(a) se movimentar e dar *feedback*:** tanto Mariana Muniz, quanto Ana Terra e Lu Favoreto faziam isso conosco. Não éramos, ali, as testemunhas, por exemplo, do Movimento Autêntico. Éramos colegas afinando o nosso olhar. Acho que esse era o intuito delas. Este, pelo menos, é o meu. Além disso, David Mead (2012) – a partir de Adams²³¹ e Raman²³² – diz que o *feedback* do colega é mais efetivo que se o(a) aluno(a) olhasse o(a) professor(a) fazer a sequência perfeitamente, uma vez que ele(a) [o aluno ou aluna] tende a ficar mais confortável com seu colega.

- **Inventário pessoal e carta de entrega do diário de bordo:** Ana Terra trouxe esse procedimento para a gente e uso, em minhas aulas, alargando-o: eu troco cartas com eles(as), ao longo do processo – toda vez que leio os diários. Além disso, para ajudar no inventário pessoal, faço um dia de memória pelo movimento: imaginar-se sendo criança, deixar-se movimentar etc., passando por todas as fases da vida e anotando o que vier de importante. De acordo com Tânia Fortuna (2012, p. 188), essas anotações têm duplo uso: “[...] para si mesmo, como forma de assimilação e retenção do que foi vivido em cada encontro, e uso pelo outro – no caso, pela pesquisa e por seus possíveis leitores [...]”. Acrescento ainda a fala de Marie-Christine Josso (2004) de que a partilha da experiência leva a modificações no narrado, por lembranças esquecidas ou pelo estabelecimento de elos entre as experiências. Tu verás, mais à frente, o que minhas alunas pensam da leitura do diário alheio.

- **Começar a sequência pelo lado esquerdo:** Lu Favoreto fazia essa provocação nas nossas aulas. Aqui, para mim, a proposta é provocar desequilíbrios,

²³¹ Adams, J. (1986). Use of the model's knowledge of results to increase the observer's performance. *Journal of Human Movement Studies*, 12(1), 89-98.

²³² Raman, T. (2009). Collaborative learning in the dance technique class. *Research in Dance Education*, 10(1), 75-87.

uma vez que eles “[...] são uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, já que obrigam o sujeito a superar seu estado.” (GARCÍA; FABREGAT, p. 88-89) Ou seja, sou desafiada a resolver uma questão: como começar pelo outro lado? Pois, muitas vezes, nos acostumamos a fazer sempre pelo mesmo lado, do mesmo jeito... Trata-se de um descondicionar e está diretamente com os princípios da Educação Somática, citados anteriormente.

- **Manobras (torções dos ossos):** é um procedimento que Lu Favoreto fazia, a partir de Béziers. Ela nos ensinava as torções. No início, quando comecei a dar aulas apoiada na Coordenação Motora, executava dessa forma. Aos poucos, fui me questionando: se estou querendo uma construção do conhecimento, como vou dar a teoria de Béziers pronta? Passei então a fazer explorações para que chegássemos às torções. Por exemplo: em uma aula explorar o verbo torcer e ver quais as possibilidades de torções que temos na nossa estrutura musculoesquelética. A ideia é que compreendam cinestesticamente o verbo torcer. Em outra aula, digo que Béziers pensava assim, que nossas unidades de coordenações desenvolvem torções (vou te contar mais sobre isso em outra carta). Então, se estamos explorando, por exemplo, os pés, peço que façam torções até que achemos aquela que permita a existência dos arcos. Júlia Carvajal e Marta Rodríguez (1998) lembram que nas práticas somáticas se aprende a fazer novas distinções cinestésicas, o mais importante é o como e não a meta.

- **Usar os verbos do balé:** Em um dos semestres nossa supervisora de estágio foi Silvia Geraldi²³³ – nos demais foi Ana Terra. Na ocasião, ela questionou a estrutura do meu plano de curso, com eixos a partir da anatomia. Por mais que estudássemos a partir de abordagens somáticas, era uma aula de dança e, no meu caso, de balé clássico, lembrou-me. Ela me perguntou: quais são os conteúdos do balé clássico? E me recordou dos verbos essenciais desta dança²³⁴. Akiko Yuzurihara (2012) diz mais de 70% dos movimentos codificados do balé clássico derivam de verbos e que hoje em dia, nas aulas, quase não se dá atenção ao significado do termo, mas que muitos deles dão pistas do que são os movimentos.

²³³ Artista, professora e pesquisadora da dança. Docente do Departamento de Artes Corporais e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Instituto de Artes, Unicamp. Possui Pós-Doutorado em Artes da Cena pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais/LUME - Unicamp. Foi professora (1999-2011) e coordenadora (2003-2009) do Curso de Graduação em Dança da Universidade Anhembi Morumbi.

²³⁴ Dobrar, estender, girar, saltar, elevar, lançar e deslizar (PAVLOVA, 2000).

Partindo, então, dos verbos essenciais, fiz a estrutura do meu plano de curso, mas na ocasião ainda não havia chegado aonde atualmente a minha pesquisa se encontra²³⁵. Com o tempo, querendo não ser só somática, mas também construtivista (ao pé da letra, talvez, pois como te falei em outra carta, os dois campos têm muito em comum), pensei: por que não explorar os verbos do balé clássico? O que é o *plié*? Um dobrar. Como eu chego ao *plié*? A partir de então – e isso se deu nas minhas aulas em Brasília, comecei trabalhar os conteúdos específicos do balé tendo como ponto de partida a exploração dos verbos. Em outra carta te dou os detalhes.

• **Fazer o movimento variando a dinâmica:** nas aulas de Marisa Lambert aprendemos os conceitos referentes à Categoria Expressividade e, nos meus estágios, comecei a pesquisar o uso desta no balé clássico: como é fazer um movimento tipicamente lento e deixando-o acelerar? O que isso provoca? Mas também chegar ao código do balé clássico: Pensar um movimento do balé, como o *chassé*, a partir das ações básicas. Esse tipo de pesquisa é importante, pois como diz Vandana Gillain (2008, p. 13): “A experimentação de diversas soluções aumenta a consciência de si, ampliando a possibilidade de reflexão e de escolha [...]”²³⁶.

Como vê, são diversos os procedimentos que utilizo, muitos oriundos das aulas na universidade. Cadence Whittier (2006) afirma que quando a compreensão da técnica é articulada com o toque, a fala, a escrita, o desenho etc., as experiências tornam-se mais profundas. Neste sentido, acredito que, a partir desses procedimentos elencados, em uma abordagem metodológica específica, tenho possibilitado aquilo que tem se denominado, no campo da Educação, como “aprendizagem significativa”. Concordo, portanto, com Whittier (2006) que esta articulação interfere sobremaneira na vivência de meus alunos e alunas.

Jequié, 10 de fevereiro de 2016.

Porto Alegre, 2 de fevereiro de 2017.

(...)

²³⁵ Ver mais em 6 Carta à/em espiral.

²³⁶ “L’expérimentation de diverses solutions accroît la connaissance de soi tout en agrandissant les possibilités de réflexion et de choix.” (GILLAIN, 2008, p. 13)

4.2 CHAINÉS²³⁷ – LABAN E BÉZIERS

CARTA XXXV

Começo esta carta trazendo-te, mais uma vez, Ítalo Calvino. Não sei se te falei, mas adoro *As cidades invisíveis*. Conheci esse livro na graduação em Comunicação Social/Jornalismo. Fiz uma disciplina de laboratório de textos, com o ótimo Sérgio Caparelli²³⁸. Um dos exercícios, ao longo do semestre, foi lermos o livro e inventarmos histórias de cidades... Infelizmente, não lembro, nem tenho mais o que inventei – na época, não tinha computador e salvava tudo naquele disquete enorme e, quando comprei o meu próprio computador, já não existia esse tipo de mídia, ou seja, não tive como recuperar. O fato é que o livro, além de ser uma delícia de ler, me ajuda a pensar tanto o modo como escrever, como proceder na pesquisa, quanto ajuda a discutir alguns conceitos. Bem, transcrevo-te Calvino e, acredito, depois tu entenderás o porquê...²³⁹

A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma cidade a qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente; talvez eu já tenha falado de Irene sobre outros nomes; talvez eu só tenha falado de Irene. (CALVINO, 1990b, p. 115)

Fico pensando se, desde o início, desde a primeira carta não estou falando de Irene. Será que desde o início, direta ou indiretamente, não estou falando dos(as) teóricos(as) que apoiam minha prática? E mais que isso, daqueles(as) que substancialmente são os mais importantes porque são os mais visíveis no meu fazer pedagógico? É lógico que o fazer docente é retrato de nossa formação, ao longo de nossa vida. Mas é evidente também que quando queremos trabalhar algum tema específico, buscamos nos apoiar em alguém especificamente, não? Ou em alguns...

²³⁷ São giros encadeados. A ideia aqui é o elo – o encadeamento – entre Laban e Béziers.

²³⁸ Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul até 2005, quando se aposentou. Autor de livros infanto-juvenis.

²³⁹ A partir daqui, reprodução de trecho da Carta XXI (BALDI, 2014a, p.83-85).

Durante a minha graduação em Dança, minhas aulas de balé – ministradas por Lu Favoreto - tinham como princípios Klauss Vianna e Marie-Madeleine Béziers. Os estudos da fisioterapeuta francesa, para mim, tinham lógica com o alinhamento postural do balé clássico. Por isso, já nos meus estágios docentes comecei a utilizar suas teorias em minhas aulas. Mas não queria apenas repetir as aulas da minha professora. (Lembras que há anos não quero só repetir, né?). Queria traçar o meu caminho, ter a minha investigação. Vi, na teoria de Laban²⁴⁰, princípios que me ajudariam em algo que questionava sempre nas aulas de balé: a expressividade. Poderia trabalhá-la por meio da mudança de dinâmicas. Foi assim que comecei a pesquisar Laban e Béziers. O que me interessava de cada um deles? E o que têm em comum?

De início, de Béziers, me interessou o estudo de como a estrutura óssea se organiza, quais os seus direcionamentos – e como isso influencia nos músculos, no movimento, na coordenação. Segundo ela, há um movimento espiralado de nossos ossos que provocam torções – entre um elemento e outro. É como se fossem toalhas lavadas: quando torcemos, um lado gira para uma direção e outro, para outra. Nos nossos ossos, conforme ela, isso também se dá. E é a partir desses direcionamentos que nos alinhamos ou nos desalinhamos: “A ruptura da harmonia se exprime na patologia, e sua reversão, no equilíbrio fisiológico.” (BÉZIERES; PIRET, 1992, p. 15)

Com o tempo descobri que Béziers ia além do osso... Ela entendia o movimento humano a partir do que chama de *corpo vivenciado*, sem a ruptura de corpo e espírito. Para ela, a partir da Coordenação Motora, pode-se “[...] compreender o movimento como um todo organizado, capaz de situar-se paralelamente ao psiquismo, com ele e perante ele. Então um poderá ser estudado em função do outro.” (BÉZIERES; PIRET, 1992, p. 13)

De Laban interessavam-me os fatores do movimento (fluxo, espaço, peso e tempo), pois percebia que, a partir da variação dinâmica deles, haveria mudança na

²⁴⁰ Aqui refiro-me apenas à Eucinetica, que estuda os fatores constituintes do movimento. Segundo Fernandes (2016, p. 60-61): “Laban organizou suas teorias de movimento em duas categorias principais, a saber: a Eukinetica (*Eukinetics*) e a Coréutica (*Choreutics*). A Eukinetica é a dinâmica do movimento, as variações em qualidades expressivas ou fatores do movimento (fluxo, espaço, peso e tempo) em fraseados e “ritmos” [...]”.

expressividade. Na Análise Laban/Bartenieff de Movimento (LMA²⁴¹, na sigla em inglês), estas qualidades dinâmicas estão presentes na categoria Expressividade²⁴². Interessava-me, em princípio, pesquisar os movimentos com estas variações: como seria um movimento tipicamente leve não ser feito assim? O que esta mudança provoca no movimento, na intenção e na expressão? Com o tempo, fui descobrindo os impulsos e estados expressivos oriundos da combinação desses fatores. Fui descobrindo também que, a partir da combinação deles, era possível pesquisar os movimentos codificados do balé clássico e chegar à sua forma espacial. Laban dava-me, portanto, ferramenta não só para trabalhar a expressividade – algo que eu sentia falta no ensino do balé clássico – mas também para pensar metodologicamente o ensino desta técnica. Isso, no entanto, eu só descobri bem depois...²⁴³Ao longo dos anos, percebi que tanto Laban quanto Béziers tinham um pensamento somático, como te contarei em seguida.

Jequié, julho de 2014.

Jequié, 15 de novembro de 2015.

(...)

4.3. *EN TIRE-BOUCHON*²⁴⁴ – Apropriações da Coordenação Motora

CARTA XXXVI²⁴⁵

Hoje, aqui no Rio de Janeiro, peguei o metrô e, nele, estava sentada uma mulher com um menino ao lado. Ela trazia em sua mão uma cuia uruguaia – as

²⁴¹ Laban/Bartenieff Movement Analysis (LMA)

²⁴² Esta terminologia foi discutida na Carta III

²⁴³ Fim da reprodução de trecho da Carta XXI. (BALDI, 2014a, p.83-85)

²⁴⁴ Movimento que lembra um saca-rolhas. A imagem do saca-rolhas lembrou-me das espirais de Béziers, por isso esta escolha.

²⁴⁵ Início da reprodução de trecho da Carta XXIII (BALDI, 2014a, p.89-90)

cuias produzidas lá são menores. Fiquei olhando-a e pensando: seria uruguaia, seria uma brasileira da fronteira?

Estou no Rio de Janeiro participando do 8º Seminário Nacional de Dança da Faculdade Angel Vianna. Há anos que tinha curiosidade em conhecer este evento, por causa da história de Klauss Vianna e do legado que sua mulher, Angel Vianna, construiu. Ali no metrô, fiquei olhando para aquela mulher e pensando: “Que coincidência, pois minha fala vai começar exatamente com a metáfora do chimarrão.²⁴⁶” Perguntei a ela, de onde era. “Pelotas”, respondeu-me. Levantei-me, dirigindo-me a ela e disse que havia morado lá, em 1999 - “já morei em tanta casa que nem me lembro mais”, dizia a canção da Legião Urbana (RUSSO, 1989). Comentei com ela a coincidência e expliquei a metáfora que usaria em minha fala. Ela me ofereceu um chimarrão. Saí do metrô cantarolando uma canção que conheci esses dias, em um evento, em Montenegro (RS). Naquele dia, participando de uma oficina com o professor Gilberto Icle, da UFRGS, tínhamos que, em grupo, trocarmos um fato marcante em nossas vidas. Falei das vezes que tomava chimarrão no colo da vovó Sebastiana. Cada uma de nós – éramos só mulheres – contou a sua história e, no fim, o grupo decidiu que a minha seria o tema da cena que faríamos, que depois virou uma performance. Na cena, uma das colegas falou da música *O doce amargo do amor*, que diz:

Me dê um chimarrão de erva boa, que o doce desse amargo me faz bem. O amargo representa uma saudade e o doce o coração que ela (não)²⁴⁷ tem (OS CARRANCHOS, 1979).²⁴⁸

Até a chegada ao Rio, não havia preparado a minha fala.²⁴⁹ Estou cansada desses congressos com apresentações de slides etc. Pensei em deixar o seminário me dizer que caminho seguir... No dia anterior, uma das comunicações foi feita por meio da leitura de uma narrativa. Fiquei pensando nisso: por que não ler uma de

²⁴⁶ Refiro-me à Carta XIX (BALDI, 2014a), que em determinado momento escrevo: “Sabes, é preciso tempo para sorver o chimarrão. Sorver! Não tomar! Não é só uma questão de verbo, mas de ação. É preciso tempo para escrever cartas, para lê-las, relê-las, refletir sobre elas. É preciso um outro tempo... Até por que, na dança, variamos o tempo o tempo todo...” (BALDI, 2014a, p. 79)

²⁴⁷ Retiramos da letra original o não, pois na canção o homem está reclamando do abandono de sua amada. Para nós, do grupo, o “não” não fazia sentido para a história de minha avó.

²⁴⁸ Fim da reprodução de trecho da Carta XXIII (BALDI, 2014a, p. 89-90)

²⁴⁹ Início de reprodução de novo trecho da Carta XXIII (BALDI, 2014a, p.90-91).

minhas cartas? Minha comunicação se chamava *Pensamentos somáticos de Laban e Béziers para a dança*. Reli as cartas que fiz sobre Laban e Béziers, condensei-as para a minha fala. E comecei a narração contando o fato do metrô e cantando aquela canção. Então, falava da importância, para nós, gaúchos(as), que o chimarrão tem e de que é preciso tempo para sorvê-lo, como te contei em outra carta. Ou seja, a metáfora do tempo...

Saí do seminário refletindo sobre este tempo de sorver - o meu tempo de amadurecimento da minha pesquisa, ao longo dos últimos anos, o meu ir e vir por este país, correndo atrás dos meus sonhos. Mas, mais que isso, naquele instante, fiquei a imaginar o quanto esta metáfora do chimarrão fazia sentido somaticamente! É preciso tempo para sorver o chimarrão. E a somática não seria esse sorver? Este de-gustar, como disse, no dia anterior, uma professora (referindo-se à diferença com o comer)? Eu achei esta descoberta simplesmente fantástica! Eu me senti o Isaac Newton e a descoberta da Lei da Gravidade, a partir da queda da maçã²⁵⁰.

Eu acho lindo esse verbo: sorver. Assim como acho de uma boniteza sem tamanho pensar na aprendizagem como esse sorver... no tempo de cada um(a). E mais: compartilhar. Porque até podemos tomar chimarrão sozinhos(as) – aqui em Jequié eu faço o meu, aos domingos, sozinha, em casa. Mas, geralmente, o chimarrão é compartilhado. E isso que é bonito. Já te falei de uma história de um professor, de sociologia, na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação? Não lembro, infelizmente, o nome dele. Era cearense e, no primeiro dia de aula, contou do choque cultural – o mesmo que vivo aqui e que tenho dificuldade em me adaptar – e do estranhamento em relação ao chimarrão. Achou-o nojento. Ele disse: aquele canudo (a bomba) passando de boca em boca! E contou que, depois, entendeu esse compartilhar e achou isso maravilhoso. Tem gente que acha o povo gaúcho grosso e de poucos amigos... mas pensa nesse chimarrão, em roda, pensa! Aí, com certeza, a imagem do meu povo se transforma.

Sorver... é preciso tempo. Fico pensando que parte do que te conto hoje – e esse hoje é estendido para um período grande, desde a nossa primeira correspondência – precisou que eu sorvesse. Muitas das relações que faço, em minha pesquisa, surgiram com o tempo. Inclusive o aprofundamento sobre o

²⁵⁰ Fim da reprodução de trecho da Carta XXIII (BALDI, 2014a, p. 90-91).

entendimento dos pensamentos somáticos em Laban e Béziers. É dela que falo um pouco mais hoje.

A questão do reestabelecimento da saúde – muitas das pesquisas de Educação Somática nasceram assim – está entre os princípios fundadores do campo somático e, segundo Bianchi e Nunes (2015, p. 164): “A gênese da *Coordenação Motora* está no restabelecimento ou na manutenção, da saúde do corpo. [...]”. E que se dá a partir de “[...] uma experiência pessoal, apoiada na própria estrutura corporal, no espaço-tempo, em relação com o mundo, favorecendo a instauração de estados mais perceptíveis e mais atentos.” (BIANCHI; NUNES, 2015, p.164)

A proposta de reeducação corporal de Béziers e Piret se dava pelo toque. O(A) fisioterapeuta tinha que perceber o desenho ósseo-muscular e sua movimentação para indicar a direção e o(a) paciente buscar a coordenação. Se, por um lado, a proposta é de um “corpo saudável”²⁵¹ – um dos princípios somáticos – por outro lado, o reconhecimento dos padrões de movimento (outro princípio) seria do(a) fisioterapeuta para com o(a) paciente e não do(a) próprio(a) paciente. Ou seja, o(a) fisioterapeuta enxergava o desalinhamento do(a) paciente e o(a) ajudava a se realinhar. No entanto, Storno (2005, p. 56) diz que: “Na prática, Béziers insistia na educação do olhar.” O sujeito (re)aprendia a olhar-se, mesmo que isso partisse, inicialmente, do toque do(a) fisioterapeuta.

Em minha prática docente, uso a teoria de Béziers e Piret como estudos anatômicos em movimento. O(a) aluno(a) primeiro reconhece sua estrutura ósseo-muscular e, a partir de pesquisas de movimento, chega a um dos princípios elencados pelas autoras: o da torção/tensão. É com base nele que meus alunos e alunas reconhecem seus desenhos corporais específicos – a falta de arco no pé, o ombro para dentro, a báscula da bacia etc. Ele(a) compreende, vivenciando, como se dá esta coordenação motora. Este é o primeiro passo para a mudança. Trabalho, então, com o reconhecimento dos padrões por parte do(a) aluno(a). Mas também posso ajudá-lo a reconhecer por meio do toque, indicando o direcionamento ósseo etc.

²⁵¹ Termo explicado na Carta XXVI.

No entanto, o fato de a gente saber que o alinhamento corporal se dá de um jeito e no nosso corpo está de outro, não necessariamente significa que vamos mudar o nosso alinhamento, né? Béziers e Piret (1992) falam da questão mecânica (ósseo-muscular), espaço-temporal pessoal e da relação com o outro. As fisioterapeutas também insistiam que o movimento era afetado por aspectos mecânicos, mas também biológicos, neurológicos e psicológicos. Muitas vezes, a mudança deste realinhamento passa, necessariamente, por uma nova postura de vida. Em minhas aulas, quando proponho os diários de bordo, os inventários pessoais e as reflexões sobre o processo, estou tentando fazer com que minhas alunas acessem questões para além da mecânica do movimento, que consigam perceber em si outros aspectos que podem estar influenciando na coordenação de seus movimentos e em seus alinhamentos.²⁵² Isso, por exemplo, tem toda relação com a questão da integração já discutida anteriormente. Ou seja, uma integração que se dá, também, do ponto de vista de proposta metodológica²⁵³.

Se o corpo saudável é um princípio da Educação Somática identificável na Coordenação Motora, outro a ser discutido é a da mudança de ritmo. Béziers e Piret não trabalhavam com dança. Eram fisioterapeutas. Mesmo que elas pensassem que esse equilíbrio da pessoa se daria na dinâmica do movimento não há, pelo menos em seus escritos, uma indicação de desaceleração do movimento, por exemplo. Mas:

A **Coordenação Motora** propõe que se experiencie o mesmo gesto em diferentes planos e em diferentes relações com o espaço, para ser possível perceber a mudança na forma desse gesto. Essa experimentação afeta o modo de perceber e captar o espaço numa via de mão dupla: ao experimentar novas formas de movimento no espaço-motor, descobrem-se novas formas e orientações no ambiente (Béziers; Piret, 1992), assim como a percepção e a interação com o ambiente fazem emergir diferentes maneiras de movimentar-se. [...]. (BIANCHI; NUNES, 2015, p.160) (grifo das autoras)

²⁵² Fim da reprodução de trecho da Carta XXIII (BALDI, 2014a, p. 92-93).

²⁵³ Ver mais em 6.3.1 Conversa sobre as metodologias.

Em meu trabalho parto de um movimento mais lento, para que os(as) alunos(as) percebam a dinâmica do gesto coordenado e, aos poucos, possam variar e fazer o movimento do modo que quiserem, sem que desconstruam o alinhamento conquistado. Não é porque eu acionei os arcos dos pés, por exemplo, que, ao mudar a dinâmica vou desacionar. Então, vou indicando, ao longo do tempo, que se altere a dinâmica do movimento, que se explore outras variações, sem se perder a consciência do movimento no ato e, muito menos, no caso deste exemplo, os arcos dos pés.

Estes são alguns princípios somáticos que enxergo na Coordenação Motora. Encerro esta carta despedindo-me do Rio de Janeiro. Seguimos nos falando...

Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2014.

Jequié, 4 de dezembro de 2015.

Porto Alegre, 10 de novembro de 2016.

(...)

CARTA XXXVII

Hoje vou te falar um pouco mais de Marie-Madeleine Béziers e do seu trabalho. Nos anos 1960, Marie-Madeleine Béziers desenvolveu estudos sobre a motricidade humana junto com Suzanne Piret, que culminaram com o que ela chama de Coordenação Motora. Seus estudos tinham, para a época, um pensamento diferenciado no campo da fisioterapia. Isto porque os(as) fisioterapeutas, na ocasião, trabalhavam a partir das consequências dos problemas dos(as) pacientes, não nas causas e não faziam relação com o psiquismo. Do mesmo modo que os(as) psicólogos(as) não viam que muitos problemas precisam de uma intervenção motora para a resolução.

Segundo elas: “A coordenação motora, por meio dos aspectos organizados e complexos de sua mecânica, é um eixo em torno do qual se elabora o pensamento e se constrói a personalidade.” (BÉZIERS; PIRET, 1992, p. 149) Para elas, todo gesto é carregado de psiquismo. Desta forma, aspectos psicológicos interferem nos motores e vice-versa. Ou, como dizem Paloma Bianchi e Sandra Meyer Nunes (2015, p. 153), Béziers tem um pensamento de corpo vivido que “[...] se afeta e é afetado, que se molda e é moldado, que se estrutura e é estruturado pelo vivido, pela experiência [...]”.

Como podes ver, as duas fisioterapeutas pensavam em uma relação indissociável entre psiquismo e motor. Apesar de usarem esses termos, é visível que têm um pensamento somático, pois creem na integração corpórea. Por isso Sandra Gomes (2006, p. 246) afirma que elas são um recorte das “[...] pesquisas e trabalhos em torno do corpo na qualidade de uma unidade sensório-motora, os quais serão englobados nesse território que se intitula educação somática [...]”. Acho, hoje, que talvez o melhor seria dizer abordagem somática, uma vez que Béziers, em suas publicações, não sistematizou um modo de se trabalhar, não criou uma técnica ou método somáticos. Apesar de muito do pensamento da Coordenação Motora ter relação com a Educação Somática, na verdade foi o modo como as pessoas se apropriaram deste pensamento que fez com que hoje possamos falar de abordagem somática.

Tu lembra que na Educação Somática – e no Construtivismo Pós-Piagetiano – a questão relacional era importante? Pois bem, na Coordenação Motora também. Segundo as autoras, o sujeito se reeduca a partir de três planos: o mecânico, o espaço-tempo (motor e pessoal) e a relação com o outro. Elas citam como exemplo uma pessoa com escoliose que tenha sido adquirida antes dela ter formado a imagem espacial (de eixo, de linha reta). Segundo elas, para que a pessoa construa o eixo motor precisa necessariamente ter vivenciado a imagem desse eixo. Ou seja, o outro – em um sentido bem amplo - é importante para esta reeducação. Sobre isso, Bianchi e Nunes (2015, p. 162) dizem que:

[...] Compreender, pela ação corporal, que o estabelecimento de relação com o outro – o sistema cruzado – depende, primeiramente, de um estabelecimento de relação consigo – o sistema reto – abre uma perspectiva concreta de que a relação com o mundo se dá

inicialmente pela percepção de si mesmo: pela experiência de si mesmo, pode-se experienciar e perceber o outro. Em dança, o fundamento de, primeiramente, perceber-se para depois entrar em relação com outro corpo é primordial para a constituição de uma escuta corporal apurada.

Lembras que o privilégio à informação que vem do corpo é um dos princípios somáticos? Acho que já debes ter entendido que elas acreditam que o equilíbrio se dava no dinamismo. “É no caminho entre o desejo de realização do gesto, sua idealização mental e sua concretização, que encontramos a estreita relação entre o psiquismo e a motricidade.” (STORTO, 2005, p. 56)

Outra das características da Educação Somática – e, tu verás que no Construtivismo Pós-Piagetiano também – é a participação da pessoa no seu processo, de forma ativa. Lembras da autorregulação como princípio? Béziers e Piret (1992) diziam que, em um processo de reeducação era preciso, com a participação da pessoa, fazer com esta modificasse a imagem de seu corpo e, assim chegasse a uma nova maneira de se mover.

Por fim, trago-te não um princípio da Educação Somática – mas uma das vantagens apontadas por diversos(as) autores(as) da área da dança – a questão da expressividade. Paloma Bianchi²⁵⁴ tem estudado, em seu Mestrado, a Coordenação Motora como poética do movimento. Não é a única no Brasil. A Cia 8 Nova Dança, em São Paulo, pesquisa em seus processos criativos a Coordenação Motora, além da Técnica Klauss Vianna. Béziers e Piret (1992, p. 10) falavam que a: “[...] atitude do sujeito coincide com o próprio sujeito e dá-se inteiramente no gesto, daí o valor automaticamente expressivo de todo o movimento.” O que significa que a reeducação do movimento interfere na expressividade. Outra pessoa que trabalha com princípios da Coordenação Motora é Ivaldo Bertazzo – que nos anos 1990 fez formação com a fisioterapeuta francesa e é considerado uma das pessoas que trouxe a teoria dela para o Brasil. A partir de seus estudos e novas pesquisas sobre o gesto, ele criou o Método Bertazzo de Reeducação Postural.

²⁵⁴ Artista da dança, doutoranda em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestra pelo mesmo programa. Quando da escrita da primeira versão desta carta, ainda não havia defendido sua dissertação, intitulada: Modos de ação, modos de percepção, modos de criação: o trabalho com a Coordenação Motora de Béziers e Piret como modo de ativação da percepção no processo de criação do Coletivo Mapas e Hipertextos. A dissertação foi defendida em fevereiro de 2016, mas ainda não se encontra no banco de dissertações da Udesc.

No caso das pesquisas de Bianchi e da Cia 8 Nova Dança, muitas vezes princípios da Coordenação Motora – como a ideia de que o movimento se espiraliza de forma infinita – são usados para criações. Aqui há uma relação direta entre Laban e Béziers: função-expressão. Segundo Fernandes (2010a), quando se dá ênfase na expressividade se consegue a integração funcional de movimento, assim como quando se enfoca uma função – uma relação anatômica, por exemplo – facilita-se a expressividade.

Jequié, 17 de novembro de 2015.

Porto Alegre, 28 de outubro de 2016.

Porto Alegre, 5 de fevereiro de 2017.

(...)

CARTA XXXVIII

Quero te falar hoje um pouco dos princípios da Coordenação Motora. Lá em 2014 eu escrevi uma carta²⁵⁵ para ti na qual contava um pouco e até brincava que parecia uma aula de anatomia. Espero que não pareça. E espero que tu compreendas. Até porque, para entenderes minha pesquisa, é preciso que compreendas os pressupostos que estão baseando a minha prática docente.

Uma das coisas interessantes no pensamento de Béziers – seus primeiros escritos foram com Suzanne Piret, que morreu em 1977, e outros com Yva Hunsinger, por isso me referio a Béziers mais do que às suas parceiras – é a descoberta de que há uma estreita ligação entre estrutura e função²⁵⁶, a forma humana já “[...] contém a **ideia** do movimento e dos gestos a serem realizados pela nossa espécie.” (STORTO, 2005, p. 55) (grifo da autora) Eu acho interessantíssimo

²⁵⁵ Ver Carta XXII (BALDI, 2014a, p. 86-89).

²⁵⁶ Aqui é possível fazer uma analogia ao princípio de função e expressão dos Fundamentals Bartenieff®

isso! Com isso, elas descobriram também que existe um movimento de base – movimento fundamental – que ocorre em função da disposição e forma dos ossos e músculos. Paloma Bianchi e Sandra Meyer Nunes (2015, p. 159) dizem que:

Para as fisioterapeutas, o gesto não é sentido apenas mecanicamente, mas sempre possui uma orientação e um ritmo: o gesto descreve sua forma no espaço e possui uma duração definida – assim, espaço-tempo e mecânica estão intrinsecamente conectados (Béziers e Piret 1992). Portanto, a noção de passagem se apresenta imprescindível. O corpo experimenta o espaço externo, adaptando-se, construindo-se e transformando-se a partir dele e com ele.

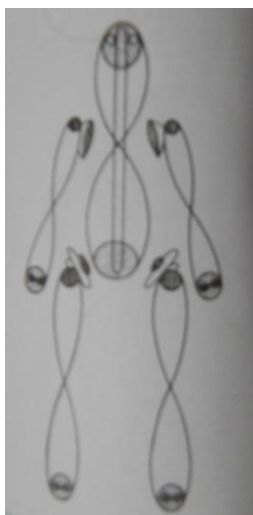
As fisioterapeutas viam o nosso esqueleto formado por unidades de coordenação (braços, pernas, tronco, mãos e pés), que se relacionam e afetam a unidade seguinte. Não somos simplesmente a soma das partes e espero que, em nenhum momento, quando eu propus as partes do corpo como títulos dos capítulos tu tenhas pensado assim. Somos um grande sistema elíptico, que se inter-relaciona.

Não lembro qual foi o dia, mas no primeiro semestre do Doutorado tínhamos uma disciplina chamada Seminários Avançados II (TEA 505), em que devíamos apresentar algum texto de nossa pesquisa. Trouxe, na época, o de Paloma Bianchi e Sandra Meyer Nunes (2015) – foi lá por abril do ano passado isso... Enquanto falava, mostrei a figura abaixo para meus/minhas colegas e uma delas falou: uma espiral. Saímos da aula e seguimos conversando sobre isso no almoço: a presença de várias espirais na imagem das unidades de coordenação de Béziers. Eu já estava, na época, relendo Piaget e em alguns, casos, lendo-o pela primeira vez. Em Piaget aparece a espiral. Havia, no mês anterior, no Laboratório de Performance, trabalhado uma espiral presente nos Fundamentals Bartenieff®²⁵⁷. Fiquei com essa imagem, de espiral, na minha mente... ela me percorreu por vários dias. E noites! Quando eu via que havia espiral na base da minha pesquisa e em minha metodologia, fiquei entusiasmadíssima! Lembro-me que encontrei Antrifo

²⁵⁷ O exercício em questão foi exemplificado na Carta III.

Sanches²⁵⁸, que foi da minha banca de Mestrado, e comentei que estava pirada com isso... Foi assim que surgiu a espiral no meu sumário.

Figura 8: Unidades de Coordenação:



Reprodução de imagem do livro *Coordenação Motora* (BÉZIERS; PIRET, 1992, p.21)

Essas unidades de coordenação têm uma relação de torção entre elas. “[...] Esse complexo esquema de oposição das rotações no âmbito das articulações conduz ao que chamaremos de **tensão**.” (BÉZIERS; HUNSINGER, 1994, 12) (grifo das autoras) Lu Favoreto trazia a imagem da toalha molhada, que torcemos para secar. Às vezes, quando introduzo o conceito de tensão para minhas alunas, levo um pano para torcerem – depois de terem pesquisado o torcer em seus movimentos. Trago-te, mais uma vez Bianchi e Nunes (2015, p. 157):

[...] Esse tensionamento por torção desencadeia um movimento de flexão-extensão, gerando assim um equilíbrio de tensão entre os músculos flexores e extensores, ao mesmo tempo que cria um percurso de transmissão de força contínuo, dinâmico e perpetuo que percorre todo o corpo de forma elíptica, funcionando como o anel de *Moebius*.

²⁵⁸ Professor do Curso de Dança da UFBA, doutor em Educação pela mesma instituição. Atualmente é diretor do Balé do Teatro Castro Alves, companhia de dança estatal.

Essa frase, para mim, foi desestabilizadora. Laban também falava do anel de *Moebius*. Tu deves saber disso, mas se não sabes, quando eu for escrever sobre ele, detalho. Béziers, Piaget e Laban interligados por uma espiral!

Outra imagem para essa torção é o oito ou o símbolo do infinito. Lu Favoreto usava-a. É possível ver – e acho que a imagem que coleí aqui na carta te esclarece melhor que a minha escrita – que esses oitos, então, são contínuos em todo o corpo, em diversas direções e um se ligando ao outro. Para Bianchi e Nunes (2015, p. 159), esses oitos fazem “[...] com que o movimento do corpo nunca se paralise, propiciando uma qualidade corporal dinâmica em ondas que se propagam sem interrupção.”

É por isso que elas dizem que: “O equilíbrio na Coordenação Motora se baseia na relação entre forças opostas. [...] O equilíbrio não é fixo, mas um jogo cinético ininterrupto.” (BIANCHI e NUNES, 2015, p. 162)

Encerro esta carta lembrando que há entre Béziers e Piaget outra relação: o desequilíbrio. Lembras que é ele que gera o conhecimento²⁵⁹? Para Béziers, a busca do equilíbrio se dá na dinâmica entre o equilíbrio e o desequilíbrio, é na instabilidade que o equilíbrio se sustenta (BÉZIERES; PIRET, 1992).

Meus ísquios já começam a doer de estar sentada. Meus pés já saíram do chão, buscando uma posição melhor – para que o glúteo doesse menos. Parafrazeando aquela marchinha de Carnaval (Máscara Negra, de Zé Kéti e Pereira Matos), eu te digo: vou deixar-te agora, não me leves a mal. Em breve nos falamos novamente.

Jequié, 12 de fevereiro de 2016.

(...)

²⁵⁹ Ver capítulo Cartas pelo/ao cóccix-occipital.

CARTA XXXIX

Os pés. Como estão teus pés? Não, a pergunta não está errada. Tu achas que eu deveria estar perguntando: como estás? Mas é que, neste exato momento em que te escrevo, os meus doem. E muito. Porque estava com o colesterol alto, passei a frequentar uma academia em agosto e o resultado, diagnosticado hoje, foi: fascite plantar. E eu que me acostumei a distribuir o peso nos pés, me vejo jogando-o todo para os dedos, para que os calcanhares não sofram. E sentindo o efeito em cadeia da mudança em minha postura.

Escrevo-te sentada no sofá: meus pés, descalços, estão apoiados em uma almofada, para que não doam tanto. No colo, outra almofada para elevar o computador e uma terceira nas costas. Sei que não é o melhor escrever assim. Mas às vezes prefiro ficar na sala que no quarto, onde há uma escrivaninha. Aqui, enquanto escrevo, meu cachorro me vigia. Lá no quarto, ele não pode entrar. Então, faço companhia a ele e ele a mim.

Os pés que me doem hoje me fascinaram nos últimos anos. No primeiro semestre da faculdade de Dança trabalhamos muito os pés nas aulas da Lu Favoreto. Passei a olhar para os meus – magrelas, com joanetes e calos. Fui percebendo a mudança deles, ao longo da graduação em Dança. E comecei a olhar o dos outros. Os pés, o meu fascínio, são o início do meu trabalho, nas aulas de balé clássico.

Na universidade, o semestre é dividido em três unidades de ensino, então coloco como eixos anatômicos: ísquio-calcâneo, cóccix-occipital e cintura escapular. Seleciono os conteúdos de balé clássico a partir desses três eixos²⁶⁰. Por exemplo: se quero trabalhar os *arabesques* do Método Vaganova – que usam muitas mudanças de braços – posso colocar esse conteúdo no eixo cintura escapular. Movimentos que usem mais os pés podem ser introduzidos no eixo ísquio-calcâneo.

²⁶⁰ São três eixos porque são três unidades de ensino. Em outras ocasiões, fora da universidade, apresentei mais eixos: pés, ísquio-calcâneo, quadril, cóccix-occipital e cintura escapular, por exemplo. Na universidade, todo o conteúdo anatômico que me interessa para as aulas de balé foi condensado em três grandes eixos: ísquio-calcâneo (englobando pés), cóccix-occipital (englobando quadril) e cintura escapular. Ver Anexo A.

É meio por esta lógica que vou. Dentro do primeiro eixo, ficamos muito tempo apenas nos pés. É por eles que começo. Poderia começar pelo quadril ou por outra parte do corpo...

Em estudo de Sylvie Fortin (1998) sobre aulas de dança moderna com aportes somáticos, a professora pesquisada (Glenna Batson) trabalhava a partir de seis eixos anatômicos sem uma ordem definida:

[...] Posso querer trabalhar a partir da cabeça, posso querer começar com os ombros. Posso escolher qualquer outra parte. Minha opinião é que você pode encontrar seu alinhamento por qualquer meio. Pode encontrá-lo pela axila se fizer as conexões adequadas... [...]. (BASTSON apud FORTIN, 1998, p. 85)

Quando trabalhava em São Paulo e em Brasília, em algumas vezes, comecei por outro eixo anatômico. Mas acredito, assim como Marezki (2010, p. 122), na necessidade “[...] de assentar, clarear o apoio, organizar as cadeias musculares a partir deles.” Ela lembra ainda que: “Mudar a posição familiar dos pés pode ser tremendamente desconfortável, apenas pela sensação esquisita que isso nos ocasiona.” (MARETZKI, 2010, p. 122). Verdade, pois quando mexemos em uma estrutura, provocamos uma reação em cadeia...

Então, as primeiras aulas são dedicadas aos pés. Como é a forma dos teus pés? Qual a sensação dos pés no chão? Como o peso é distribuído neles? E os conteúdos de balé clássico surgem daí: um *tendu*, um *jeté* etc.

Como já te contei, na turma de 2015 introduzi a seguinte questão: se meus pés (a cada parte do corpo mudava) falassem, o que diriam? Questão que foi respondida tanto em movimento, quanto na escrita. Fritz²⁶¹ escreveu o seguinte:

Eles me dizem o quanto são importantes pra mim, que conhecem tudo de mim. Sabem onde vou, como vou, porque estou ali. Penso que, diante de tudo o que eles me disseram, devo cuidar melhor deles.

Dar ênfase a uma parte e depois a outra não significa, no entanto, não pensá-las do ponto de vista de integração. Na Coordenação Motora, a estrutura anatômica

²⁶¹ Personagem do balé Quebra-Nozes, de Marius Petipa e Lev Ivanov (1892). Aluna da turma 2015.

é pensada em integração, cada unidade de coordenação está associada a outra e assim sucessivamente. Para mim: “O osso é um apoio concreto para sentirmos o nosso corpo como integrado.” (BALDI, 2014a, p. 101) E, além disso, como afirma Rosana Olarte – citando Remy Charlip (2007, p. 122): “[...] É muito mais simples gerar mudanças no corpo pensando nos ossos que nos músculos. Quando uma pessoa reacomoda a mobilidade de seus ossos, os músculos mudam com eles.”

O trabalho a partir do osso se dá, então, de duas maneiras: no alinhamento da estrutura musculoesquelética, por exemplo, perceber como é a sua pisada e verificar se existem compensações devido a ela, bem como realinhá-las. E, por outro lado, pensar no movimento a partir do osso: como é fazer o mesmo *tendu* a partir do dedão, da rotação coxofemoral, etc. O que muda?

O primeiro tipo de trabalho – ligado ao alinhamento – por exemplo, ajudou Effie a se perceber de forma mais consciente; enquanto Giselle dizia que isso a deixava doída. A questão das dores surgiu para várias alunas e tem relação com os nossos padrões de movimento e de como nos acostumamos a acionar determinadas musculaturas e outras não. Lembra que te disse, em uma das nossas primeiras cartas sobre somática, sobre a economia do esforço, de, por meio da Educação Somática, a gente conseguir entender o que acionar e quando?

Algumas alunas trouxeram a questão do conhecimento da estrutura anatômica como também uma possibilidade de perceber individualmente seus limites. Carmen escreveu:

Nas minhas antigas escolas de *ballet* eu nunca tinha passado por um trabalho tão profundo sobre o meu corpo, agora tenho aprendido mais a respeitar meus limites e entender que a funcionalidade de cada parte do corpo.

Lela Queiroz (2011, p. 81) diz que: “O conhecimento das direções ósseas e das oposições do corpo permite prepará-lo para desaprontar reações musculares já estabelecidas [...]”. Ou seja, conhecer a anatomia ajuda a também reconhecer padrões de movimento e reaprender a mover-se, entendendo assim seus limites.

Conhecer suas estruturas corporais lhes permitiu ainda perceberem o que era difícil, o que mudou ao longo do processo. Effie, por exemplo, dizia que era difícil pensar no alinhamento do quadril; enquanto Aurora afirmava que considerava

mais difícil manter o alinhamento dos braços. Por sua vez, um dia, no início do semestre, Aurora escreveu: “Eu não tenho a covinha²⁶² dos pés” e, no fim do semestre, colocou em seu diário: “Fico feliz em perceber o meu arco do pé.” Já Marie, em sua carta Se meus pés falassem, escreveu:

A partir das aulas pude perceber que meus pés falam, que eles tocam o chão como se fossem dois tijolos, pelo fato de que não possuem as covinhas nas bordas laterais. E logo quando ando acabo jogando o peso todo para os calcanhares e para o peito dos dedos, conseqüentemente, causando muitas dores.

Todas estas últimas descobertas delas, elencadas acima, são inteiramente importantes, pois como dizem Adriane Vieira e Jorge Souza (2006, p. 156):

Nas abordagens que tomam por referência a Educação Somática, o sujeito, definido como sendo o próprio corpo, é considerado capaz de interpretar as sensações advindas de si mesmo - do próprio corpo - e de formular um entendimento e uma análise do que não está internamente bem e de quais são as suas necessidades. Espera-se, portanto, que ele tenha uma participação ativa nas decisões que visam melhorar sua saúde. Isso justifica a utilização de dispositivos pedagógicos que valorizem o autoconhecimento, pois consideram que conhecer o próprio corpo é conhecer a si mesmo e tornar-se capaz de autogovernar-se.

Do ponto de vista do movimento a partir da estrutura anatômica, as falas de minhas aulas são díspares. Para Giselle, o movimento ganha mais sentido; **mas** Aurora 2 diz que compreende parcialmente, pois não consegue identificar a diferença em executar a partir de um osso ou outro. Na avaliação de Kitry, pensar a partir do osso lhe dá mais concentração. Acredito que seja pelo fato de estar focada em algo bem específico. Assim como deve ser quando se está dançando percebendo se o movimento está ficando mais leve ou mais forte, por exemplo. Já Fritz escreveu que: “Realizar os exercícios pensando na estrutura anatômica é importante porque facilita a compreensão, entendemos o que está sendo trabalhado e como está sendo; e os resultados.”

²⁶² O pé sem covinha ou chato é o que anatomicamente diz-se do pé plano ou pé plano valgo, em que há um achatamento de um dos arcos do pé (geralmente o longitudinal).

É importante ressaltar que, mesmo quando estávamos trabalhando a iniciação do movimento a partir de um osso, não deixávamos de lado o alinhamento e as oposições ósseas da Coordenação Motora, mas dávamos ênfase à iniciação.

Algumas das criações coreográficas produzidas por minhas alunas foram pensadas a partir do osso – criar a partir do pé, do ísquio etc., em ocasiões propostas a partir da frase “se meu corpo falasse” (só aquela unidade de coordenação), mas não fazendo o movimento sem antes decidir o osso que seria o guia. Sobre isso, Clara 2 disse que:

[...] além de nos ter servido como estímulo, me proporcionou a compreensão do movimento não por si só, mas como esse estando principalmente relacionado aos sistemas esquelético e muscular.

Do mesmo modo, algumas vezes fazíamos os movimentos da barra variando o osso que nos daria a direção: *plié* a partir dos ísquios, *tendu* pelo calcanhar etc. (este tipo de variação ocorreu também com a Categoria Expressividade: um *plié* mais forte etc.). Para Odette, foi um pouco difícil, mas ela achou interessante, pois teve “[...] de pensar bastante antes de fazer cada um deles.” É impressionante como muitas das alunas e dos alunos se referem à dança como se ao dançarmos não estarmos pensando. Mas, por outro lado, esta frase dela pode também se referir ao fato de que muitas vezes fazemos as coisas no automático. Coppélia, por exemplo, escreveu: “Percebi que fazia sem sentir.” Ou seja, à necessidade de atenção ao movimento. Sobre este tema, Carvajal e Rodríguez (1998, p. 35) afirmam que: “[...] sem atenção consciente ao que se sente durante a ação e sem dirigir a atenção diretamente a todo o movimento que resulta dessas ações, não se registra mudança alguma.”²⁶³ Além disso, as autoras nos lembram que aquilo que se faz automaticamente pode não ser feito desta forma:

É possível centrar a atenção em atividades somáticas que normalmente estão embaixo do controle inconsciente ou que são automáticas, com o fim de desenvolver a capacidade para reconhecê-las, controlá-las voluntariamente e reorganizá-las.

²⁶³ “[...] Sin atención consciente a lo que se siente durante la acción y sin dirigir la atención directamente a todo el movimiento que resulta de esas acciones, no se registra cambio alguno.” (CARVAJAL; RODRIGUEZ, 1998, P. 35)

Corporificação é o termo usado no âmbito somático para descrever o processo de fazer consciente o inconsciente e logo controlá-lo, integrá-lo de novo para que apoie a atividade intencional. (CARVAJAL; RODRIGUEZ, 1998, p. 35)²⁶⁴

O conhecimento de si, de sua estrutura ósseo-muscular traz outras implicações. Aurora 2, em seu diário de bordo, trouxe duas descobertas interessantes. Em dado momento, escreveu que descobriu fazendo *tendu* um problema na sua execução do *plié*: uma contração nos glúteos e, no caso do *grand plié*, uma transferência de peso. Também se questionou, em suas anotações, se o problema que tem nos joelhos não era decorrente de suas professoras não terem conhecimento anatômico. Diz ela:

Fico indignada ao pensar em quantas crianças estão submetidas à irresponsabilidade de professoras de balé que não possuem nenhum conhecimento de corpo! Ao introduzir o *en dehor* na aula de técnica, a professora nos fez pensar a rotação a partir da coxa, o que garante que a torção do joelho não vai acontecer. Me senti extremamente preservada e respeitada com a utilização deste método que reconhece que cada um tem uma possibilidade de rotação maior ou menor.

Quando li esses escritos de Aurora 2, lembrei-me imediatamente de Neide Neves (2008, p. 59) afirmando que o direcionamento ósseo abre espaço para várias conexões, não só motoras, “[...] mas todas as conexões que acontecem no sistema nervoso, incluindo os aspectos sensorial e cognitivo, a produção de memória e imagens mentais.”

Béziers e Piret (1992) falavam da questão ósseo-muscular, espaço-temporal e relacional. As escritas de si – inventários, diários e reflexões – produzidas por minhas alunas e alunos eram momentos de, muitas vezes, entrar em contato com percepções espaço-temporais e relacionais. Lembro-me que Giselle iniciou o semestre com muitos desalinhamentos ósseo-musculares. Sua movimentação, para mim, lembra a de uma adolescente – apesar de ela já ser adulta – disforme, como que sem apropriação do corpo. Ocorre que ela estava em processo de separação de

²⁶⁴ “Es posible centrar la atención en actividades somáticas que normalmente están bajo control inconsciente o que son automáticas, con el fin de desarrollar la capacidad para reconocerlas, controlarlas voluntariamente y reorganizarlas.” “Corporización” es el término usado en el ámbito somático para describir el proceso de hacer consciente lo inconsciente y, luego de controlarlo, integrarlo de nuevo para que apoye la actividad intencional.” (CARVAJAL; RODRIGUEZ, 1998, p. 35)

seu esposo. Como manter-se alinhada anatomicamente se estava em estado de conflito? Aos poucos, em seus escritos, ela ia fazendo as relações entre o que vivenciava nas aulas, o seu “reaprender a pisar” e a vida fora da universidade – porque também teria de reaprender a pisar, a andar sozinha...

Não sou psicóloga, nem o trabalho que faço em sala de aula é voltado para a terapia. Mas muito do que minhas alunas e alunos escreviam ajudavam-me a compreender seus movimentos e eu tentava de alguma forma auxiliá-los(as) a encontrar um caminho para uma reestruturação do movimento, compreendendo, assim como Béziers e Piret (1992) que aspectos psicológicos influenciam questões anatômicas. Recentemente escrevi um texto que considero literário – *Cambaleante* – em que tento, poeticamente, refletir sobre a lesão nos meus pés e o meu estado de incerteza, de ir-se encontrando no mundo – as dificuldades na Bahia, a saída de lá, a volta para Porto Alegre, as dúvidas sobre que caminhos seguir: viver da dança, voltar para o jornalismo e continuar com a dança, trabalhar em universidade ou com crianças etc. Interessante que justamente na carta em que falo da Coordenação Motora em minhas aulas é a que eu comece relatando da lesão nos pés e que, um ano depois, ainda persiste – verdade que em um deles já estou com alta, apenas o esquerdo ainda necessita de fisioterapia.

Termino esta longa carta por aqui. Os pés nem estão reclamando tanto. Mas os ísquios dizem que é preciso me levantar.

Jequié, 27 de outubro de 2015.

Porto Alegre, 3 de novembro de 2016.

(...)

4.4 ROND DE JAMBE OUVERT²⁶⁵ – LABAN EM MOVIMENTO

CARTA XL

Eis-me aqui de novo, hoje para te falar de Laban. Outro dia conversava com uma amiga gaúcha, que conheci quando eu estava no Mestrado e ela, no Doutorado (ainda não terminado). Falávamos ao telefone, eu e Carla; ela comentando sobre o processo de escrita da tese, contando que em um capítulo fala de Stanislavsky²⁶⁶, mais especificamente da última fase, das ações físicas. Como lá nos anos 1990 eu fiz teatro, com um diretor que trabalhava com Stanislavsky, sabia do que falava. E ela disse: “Imagina, um cara do século passado, mudou tanto o teatro que é usado até hoje.” No que eu emendei: assim como Laban, sobretudo para nós, da dança. E do mesmo modo que Piaget...

Os estudos de Laban também foram publicados no início do século passado e, segundo Ricardo Fagundes (2006) - a partir de Cordeiro, Homburger e Cavalcanti (1989) – fizeram parte de uma trilogia de sistematização do movimento. De acordo com ele, primeiro veio Jean Jacques Noverre, com a proposta de um balé de ação. Posteriormente, Emile Delsarte, com sua pesquisa do gesto com a emoção e, por fim, Laban. Na época do Mestrado, descobrir esta trilogia foi importante, pois Noverre queria revolucionar o balé clássico – minha área de estudo – e, além disso, minha inspiração nas cartas. E, no fim da trilogia, Laban, em quem me apoio.

Quando desenvolveu sua teoria – aqui com uma ressalva: “[...] Para Laban, teoria e prática eram inter-relacionadas [...]” (MOTA, 2012, p. 63) – Laban a dividiu em Eucinéica (fatores expressivos do movimento), Corêutica (formas espaciais) e

²⁶⁵ O *Rond de jambe* é um movimento em que o(a) bailarino(a) faz um círculo com a perna e, no caso do *ouvert*, o movimento termina com a perna aberta em segunda posição. Como a teoria de Laban tem a espiral como imagem e o círculo pode ser o início de uma espiral, este foi o movimento escolhido. Além disso, como a teoria de Laban está em movimento, um círculo aberto nos dá possibilidade de continuidade do mesmo.

²⁶⁶ Constantin Stanislavski criou com Vladímir Dântchenco, no final do Século XIX, **Teatro de Arte de Moscou**, inovando na forma de interpretação dos atores. Mas apenas em 1936, dois anos antes de morrer, publicou o livro *A preparação do ator*, sobre seu método, hoje visto como sistema. A segunda fase de Stanislavski é denominada Método das Ações Físicas, em que o ator ou a atriz tem de buscar o que ele chamava de verdade, ou seja, provocar na cena o surgimento – e não a memória – dos sentimentos envolvidos. (SAWOSKI, 2006)

Labanotation (escrita do movimento). Desse modo, o que hoje se denomina Análise Laban/Bartenieff de Movimento (LMA, na sigla em inglês) ou Sistema Laban/Bartenieff é uma série de desenvolvimentos posteriores a Laban, com o acréscimo das categorias Corpo e Forma às iniciais Esforço (Expressividade²⁶⁷) e Espaço. É por isso que Ciane Fernandes (2003, p. 64) afirma que:

[...] A linguagem do movimento criada pelo pioneiro, e desenvolvida por profissionais em todo o mundo até o presente momento, possui uma estrutura aberta que não apenas permite, mas principalmente estimula a transformação e alteração de elementos de sua própria constituição.

Para Irmgard Bartenieff (2002), LMA traz uma contribuição importante, pois fornece um vocabulário e forma de notação. Além disso, permite a exploração de uma grande variedade de dinâmicas. Ou como diz Fernandes (2003), o sistema permite a busca de linguagem corporal de cada um(a), com a expansão de suas possibilidades expressivas, sem limitação a uma forma estética. É possível que tu vejas, então, o quanto, para a dança cênica isso foi importante. E, mais ainda, para a dança produzida na atualidade – mesmo para quem não se baseia diretamente em Laban – cuja característica principal é a pesquisa de movimento. Ao propor um sistema diferenciado para o ensino da dança, como o presente em *Dança Educativa Moderna* (1990), a partir dos temas de movimento, Laban indica o que hoje denominamos pesquisa de movimento. A dança que ele propunha como “livre” estava baseada no trabalho de investigação. É por isso que diz que: “Em vez de estudar cada movimento particular, pode-se compreender e praticar o princípio do movimento.” (LABAN, 1990, p. 16) Isso tem relação direta com o uso dos verbos, por exemplo, em minha proposta metodológica. A gente parte de um princípio para chegar a um código e, assim, conceituar²⁶⁸.

Para Laban, o ser humano precisa de equilíbrio em seu movimento. No entanto, este equilíbrio é dinâmico – assim como Béziers enxerga – e está constantemente ameaçado (MOTA, 2012). É por isso que, para ele, era importante

²⁶⁷ Apesar de a autora ter modificado sua denominação, considero, para o momento, continuar usando como Categoria Expressividade, uma vez que, a partir dela, desenvolve-se exatamente isso: expressividade no movimento. Ver Carta III.

²⁶⁸ Ver Carta XIX.

que cada pessoa aprendesse a usar de forma consciente os fatores do movimento (Categoria Expressividade), tanto como prevenção quanto como terapia. E, aí, já vê, uma relação com a Educação Somática, não? Mota (2012) argumenta, inclusive, que para Laban, o movimento tinha três Rs: *Research*, *Recreation* e *Rehabilitation*, ou seja, pesquisa, recreação e reabilitação.

Mas Laban não queria, por exemplo, uma cristalização de forma, pelo contrário, a expansão:

Assim, o Sistema Laban inclui simultaneamente a despadronização (ou desconstrução corporal) e a reconstrução de padrões, em uma abordagem além do “destruir para renovar” – típico da abordagem mecanicista. Na dança-teatro de Laban, desconstrução não é destruição, e unidade não é uniformidade; desconstrução é recriação e unidade é multiplicidade. (FERNANDES, 2003, p. 73)

Ou seja, se eu me conheço, se eu conheço a minha forma de me mover, eu tenho mais possibilidades de movimento. Fernandes (2003) acrescenta ainda que o sistema trabalha sempre em uma perspectiva de espelho – proporção e desproporção, por exemplo – que, acho, ficará mais evidente, para ti, quando te falar especificamente da Categoria Expressividade. Mas ela lembra que essa harmonia de espelhos cria segmentos áureos em espirais logarítmicas e, portanto, padrões infinitos. É por isso que “[...] as espirais têm um papel fundamental nos exercícios criados por Irmgard Bartenieff e nas Escalas Espaciais de Laban, conectando o microcosmo corporal e o macrocosmo espacial em padrões cristalinos.” (FERNANDES, 2003, p. 73) Espirais que, como tu viste, existem também em Béziers. Espirais presentes também na Epistemologia Genética de Piaget. Espirais sobre as quais nós voltaremos a conversar, muito em breve.

Salvador, 15 de fevereiro de 2016.

(...)

CARTA XLI

Eu te falei em outra carta que via tanto em Laban quanto em Béziers pensamentos somáticos – foi, inclusive, o tema de minha comunicação no 8º Seminário Nacional de Dança da Faculdade Angel Vianna, em outubro de 2014. Pois bem, hoje quero te contar um pouco do pensamento somático de Laban. Começo pela questão da integração corpomente. Lenira Rengel (2008, p.7) afirma que Laban entendia “[...] o corpo como processo de natureza e cultura, juntos”, antecipando “[...] os estudos e descobertas que mais tarde foram feitos, que provam que o corpo não é **dividido**.” (grifo da autora) Ela diz também, em outra obra, que Laban “[...] em todos os seus escritos deixa claro que quando emprega a palavra ‘corpo’ ou ‘corporal’, está querendo significar ‘todos’ os aspectos do corpo.” (RENGEL, 2006, p.129)

Quando eu estava indo para Porto Alegre, no segundo turno das eleições de 2014, levei comigo *O domínio do movimento* (LABAN, 1978) – te contei isso em uma carta²⁶⁹ à época e me deparei com a seguinte frase: “Há duas causas fundamentais que obstruem um fácil domínio do movimento: inibições de ordem física e de ordem mental.” (LABAN, 1978, p. 194) Na ocasião, imediatamente fiz conexão com uma frase semelhante de Béziers. E fiquei perplexa ao pensar que já tinha lido ambos diversas vezes e nunca tinha me dado conta desta conexão. Pois a frase em questão mostra, como tu podes ver, a relação corpomente. No mesmo livro, em outro momento, Laban diz que a estrutura anatômica das pessoas que lhe conferiria uma tendência de movimento, seria afetada também por qualidades emocionais e mentais. E acrescento, que ambos pensavam nesta unidade mas, talvez pelo momento, não escrevessem essa integração (corpomente), apesar de se referirem à indissolubilidade.

Acrescento a esta discussão também o fato de, segundo Júlio Mota (2012, p. 63), para Laban “[...] o corpo humano é uma unidade de aspecto tríplice, isto é, uma trindade composta por corpo, mente e espírito; que são interdependentes e relacionados ao movimento.”

²⁶⁹ Ver Carta XXV (BALDI, 2014a, p. 97-99).

É possível ver ainda outros pensamentos somáticos na teoria e na prática de Laban, como a questão do privilégio à informação que vem do corpo, assinalada por Isabel Marques (2005, p. 147), ao afirmar que em sua *Dança Educativa Moderna*, Laban “[...] sugere como aprendizado uma maior consciência das sensações e dos esforços necessários para a organização dos movimentos individuais.”

Pelo que eu havia te dito na primeira carta sobre Laban, tu deves ter concluído também que os princípios da autorregulação e do reconhecimento de padrões de movimento estão presentes no Sistema Laban:

De acordo com Suquet (2011), para ele, o bailarino, ator ou mímico deveria desenvolver um saber sentir, que vai para além dos fatores biológicos. Ela acrescenta que o modo como Laban abordava a improvisação fazia do esquecimento a condição *sine qua non* para rememorar ou criar. É por isso que ele falava no arco-íris – de que vamos gradualmente variando nossas qualidades dinâmicas, em combinações distintas, como que a colorir o nosso movimento. (BALDI, 2014a, p. 98)

Do mesmo modo que deves ter percebido que a questão da descoberta pessoal também está presente em seu sistema, pois dizia que: “Toda pessoa tem a tendência de ampliar a gama de suas capacidades de esforço, sendo que essa ampliação se relaciona ao seu próprio desenvolvimento pessoal.” (LABAN, 1978, p. 166) E aí ele se conecta a Piaget, como mostra Ricardo Fagundes (2006, p. 231):

Sua importância [de Laban] no processo educacional reside justamente neste ponto: estar voltado para a educação (tomada de consciência e domínio) da própria ação corporal. Esta que é, segundo Piaget (1991), um fator fundamental a ser considerado no processo de construção do conhecimento. Ela é a base da primeira estrutura do conhecimento.

Esta conexão em relação à ação corporal é apontada também por Anne Green Gilbert (1997) em seu texto *Movement is The Key To Learning*. Pontuando seu aprendizado desde a infância até sua experiência docente em dança, ela afirma que resolveu fazer um projeto de investigação para provar que o movimento é a chave para a aprendizagem e que sabe que educadores(as) e cientistas já haviam

observado os benefícios do movimento na educação e, deste modo: “Os nomes de Jean Piaget, Glenn Doman, Rudolf Laban, e Marion Diamond vêm à mente.”²⁷⁰

A conexão com Piaget é possível ser entendida também a partir da escrita de Fernandes (2006, p. 192) que diz que para Laban *transição* e *rastros* de movimento são termos chave. “O importante é o que acontece entre pontos no espaço, no processo e não no objetivo final.” Como verás em breve, o processo é importante no Construtivismo Pós-Piagetiano. Lembra que, por outro lado, a tendência pedagógica à qual a maior parte dos(as) professores(as) de balé clássico se ligou (Tradicional) está mais interessada no produto?

Tu vais dizer que é forçar a barra, mas encontrei ainda outra relação entre os dois – não do ponto de vista da teoria, mas dos caminhos metodológicos:

Laban, assim como Piaget, observou os avanços da Biologia, no estudo dos organismos vivos e da matemática orgânica em geral, verificando que a manutenção da coesão do tecido vivo é resultado de uma harmonia que se repete, de certa maneira, constantemente, pois a cada instante a integridade do organismo necessita da ação conjunta do todo e de suas partes. (RENGEL; MOMMENSOHN, 1992, p. 101)

Segundo as autoras, é possível ver correlação entre o desenvolvimento dos fatores do movimento com os estágios piagetianos. Neste sentido, da fase intra-uterina até mais ou menos o terceiro mês, a criança é a própria fluência. “O amadurecimento do fator **fluência** está relacionado à maturação neurológica.” (RENGEL; MOMMENSOHN, 1992, p. 105) (grifo das autoras) Posteriormente vem o peso. Já o fator espaço é predominante até o primeiro ano; enquanto o tempo predomina entre o terceiro e quarto ano.

Como podes ter percebido, não só é possível ver um pensamento somático em Laban, como também dá para fazer conexões entre ele e Béziers e é factível tecer relações entre ele e Piaget.

²⁷⁰ “The names of Jean Piaget, Glenn Doman, Rudolph Laban, and Marion Diamond come to mind.” (GILBERT, 1997, s.n.)

A partir desses entendimentos, das relações e conexões propostas, encerro nossas conversas sobre os pensamentos somáticos de Laban e Béziers, para poder avançar sobre discussões a respeito da teoria dele e dela em minhas aulas.

Salvador, 16 de fevereiro de 2016.

(...)

4.5 *GRAND BATTEMENT EN CLOCH*²⁷¹E - APROPRIAÇÕES DE LABAN

CARTA XLII

Hoje eu terminei de reler *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe. Não lembro se te falei, acho que sim, da minha vontade de produzir um espetáculo sobre amor. Tenho este ímpeto desde que li *O silêncio dos amantes*, de Lya Luft (2008). Este semestre estou responsável pela disciplina de montagem coreográfica e propus que apresentássemos *Dez(s)Amores*, uma obra com 10 cenas de amor/desamor. Levei para a turma alguns dos contos de Lya Luft, frases soltas de algumas obras, como *Fragmentos de um discurso amoroso*, de Roland Barthes, e do livro de Goethe. Li Goethe pela primeira vez há 18 anos. E foi perturbador. Hoje o texto não me toca como outrora, não o terminei em prantos. O mais impressionante, nesta releitura, foi redescobrir que Goethe o fez em forma de cartas. Cartas, como as que escrevo pra ti há três anos, em que te conto as aventuras e desventuras de minha pesquisa. Quando voltei a ler Goethe, há três semanas, depois de um intervalo de 18 anos, fiquei encantada em poder ler, durante o processo de pesquisa e de escrita, cartas. Cartas literárias. Mais cartas, pois desde o Mestrado vinha lendo inúmeras.

²⁷¹ Movimento em que a perna é lançada para frente e para trás, como um chicote. Aqui, mais uma vez a ideia de estar em movimento, da teoria em movimento de Laban e de como a uso em movimento.

Uma das coisas que me obriguei, durante o processo de pesquisa e escrita da tese, foi não deixar a literatura de lado. Trouxe comigo, de Brasília, quando vim para a Bahia estudar, alguns dos livros que mais gostava, para relê-los. Outros ganhei, comprei ou pedi emprestado neste período, para que, durante todo o processo, nem que fosse minutos antes de dormir, me deliciasse com literatura, que não ficasse quatro anos lendo apenas e tão somente obras de Dança, Educação ou Educação Somática. Era um modo, assim como os Laboratórios de Performance, de me retroalimentar poeticamente.

Em dado momento, Werther escreve para o amigo Guilherme: “Há nos sentimentos e nas maneiras de proceder tantas gradações quanto há entre o nariz adunco e o chato.” (GOETHE, 2001, p. 66) Para mim, imediatamente veio Laban à lembrança. Ele dizia que o movimento não é leve ou pesado, é uma gradação entre estas duas qualidades. E assim era para a sua teoria, em um *continuum*... no gerúndio. Essa frase foi usada no processo de criação de *Dez(s)Amores* e trago-a para cá, hoje, para falar-te da Categoria Expressividade, de Laban.

Segundo Bartenieff (2002), as qualidades de espaço, peso, tempo e fluência são atitudes internas que variam em condensação ou expansão, comunicando como o movimento é realizado e geralmente são percebidas em combinações ou sequências que expressam características motoras dominantes. “O que importa é que nenhuma dessas qualidades são momentos estanques, mas sim tornando-se gradativamente mais isto ou aquilo.” (FERNANDES, 2004, p. 65) Entendes, agora, as gradações do nariz do texto de Goethe? Na hora em que levei essa frase para minhas alunas e alunos, pensei nestas gradações. O grupo que pegou esta frase pensou em gradação espacial: desenvolveram uma célula coreográfica que faz quase que uma escada humana de movimentos – do pequeno para o grande.

Para um(a) dançarino(a), por exemplo, identificar esta gama de variedades de movimento – e como ele(a) preferencialmente se move – é riquíssimo para a expansão da sua expressividade²⁷².

Se: “Para Laban, o importante era desenvolver a capacidade de compreender e usar o corpo expressivamente” (GUIMARÃES, 2006, p. 43-44), nada mais natural que esta categoria – que indica como o movimento se dá – possa ser um dos focos

²⁷² Início da reprodução de trecho da Carta XXI (BALDI, 2014a, p. 95).

do treinamento corporal. As teorias de Laban e todo o sistema criado a partir de seus/suas ex-alunos(as) são um mundo²⁷³, que abre diversas frentes de trabalho. De minha parte, durante a graduação em Dança, identifiquei no que então compreendia apenas como fatores do movimento, uma alternativa à busca pela expressividade. Mas tenho consciência que posso utilizar as demais categorias do Sistema Laban/Bartenieff em aula. No entanto, hoje, me sinto mais apropriada ao estudo de uma específica do que em dizer que quero colocar todo o sistema dele no ensino do balé clássico. Descobri, inclusive, durante meus estudos de Mestrado, que esta categoria é usada por outros(as) professores(as) de balé. Salosaari (2001) cita os estudos de Rosemary Brandt que, assim, como eu, via um desequilíbrio entre técnica e expressividade. Ela sugere, então, a aplicação dos princípios da LMA, de modo que se possa ensinar aos(às) alunos(as) a “[...] transformar seu vocabulário de movimento em dança.”²⁷⁴ (BRANDT *apud* SALOSSAARI, 2001, p. 31)²⁷⁵.

Bartenieff (2002) lembra ainda que o próprio Laban fez uma relação de seus estudos com o balé clássico. Segundo ela, Laban introduziu o conceito de atitude corporal, que se dava em movimento, no penetrar, dividir, enrolar-se, encher o espaço, não apenas do ponto de vista de formas (agulha, parafuso, bola e parede), mas também do ponto de vista de expansão e contração. De acordo com ela, as cinco posições básicas do balé clássico também podem ser pensadas como atitudes corporais. Bartenieff (2002) diz que Laban citou uma descrição anônima do século XVIII, identificando o conteúdo expressivo de cada movimento:

Primeira posição uma atitude de atenção
Segunda Posição: uma atitude de autoconfiança e segurança
Terceira posição: uma atitude de modéstia e graça
Quarta posição: uma atitude de orgulho e dignidade
Quinta posição: uma atitude de astúcia, habilidade corporal.
(BARTENIEFF, 2002, p. 110)²⁷⁶

²⁷³ Refiro-me a mundo para tentar dar uma dimensão do tamanho do Sistema Laban/Bartenieff e, com isso, dizer que é muito maior que a Categoria Expressividade, tendo um vasto campo para exploração na dança.

²⁷⁴ “They provide the means for explicitly teaching the students how to transform their movement vocabulary into dance.” (BRANDT *apud* Salossaari, 2001, p. 31)

²⁷⁵ Fim da reprodução de trecho da Carta XXIV (BALDI, 2014a, p. 95).

²⁷⁶ “Firs position: an attitude of attention

Second Position: an attitude of self-confidence an security

Third position: an attitude of modesty and grace

Fourth position: an attitude of pride and dignity

Fifth position: an attitude of artfulness, bodily skill.” (BARTENIEFF, 2002, p. 110)

Infelizmente só me atinei a ler Bartenieff no Doutorado e após o término das aulas com minhas alunas. Nunca havia pensado nas posições básicas do balé neste sentido. Mas, antes de entrar no Mestrado na UFBA, quando eu ainda tentava uma vaga na Universidade de Brasília (UnB), a professora Soraia Silva²⁷⁷, daquela instituição, me recomendou a leitura do livro *Modern Dance: The Jooss-Leeder Method*, de Jane Winearls (1968). Kurt Jooss estudou com Laban e junto com Sigurd Leeder criou um método de dança que partia de muitos movimentos do balé clássico, junto com alguns princípios do movimento, a partir da Corêutica e Eucinética. Não cheguei a desenvolver maiores estudos a respeito.

Mas, como já te disse em outra carta, tenho usado a Categoria Expressividade de Laban tanto para mudanças dinâmicas nos movimentos do balé clássico – sobretudo em processos de criação – como também metodologicamente. Deste ponto de vista, posso pedir uma exploração de movimento que seja leve, lento e direto – ação básica deslizar – e, com isso, pode-se chegar, por exemplo, ao *chassé*.

Jequié, junho de 2014.

Salvador, outubro de 2014.

Jequié, 21 de novembro de 2015.

(...)

CARTA XLIII

Hoje vou te contar mais um pouquinho da professoralidade no nível superior. Do que minhas alunas e alunos têm aprendido e me ensinado. Quero te contar um pouco do que a Categoria Expressividade traz para elas(es).

²⁷⁷ Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, doutora em Literatura pela mesma instituição.

Comecei a usar a Categoria Expressividade nas aulas de balé clássico porque sentia falta exatamente disso: tinha a sensação, quando dançava, que muitas vezes estava executando movimentos, sem expressão. Em minhas aulas, a Categoria Expressividade é conteúdo, mas também procedimento tanto para a variação das dinâmicas dos movimentos, para a criação coreográfica e, do mesmo modo, para a chegada ao código do balé clássico.

Trabalhar com esses conteúdos (fluxo, peso, tempo e espaço), para Aurora 2, a partir das proposições diversas em sala, tem lhe ajudado a “[...] descobrir e compreender conceitos até então nunca experimentados de forma consciente”, além disso, segundo ela, “[...] ficaram mais fáceis de entender e de serem colocados em prática quando associados aos movimentos de balé.” Já Odette, que era da mesma turma que ela (2015), dizia que se “embolava toda” quando tinha que acionar esses conceitos. No entanto, ao fim do semestre, quando trabalhamos com os impulsos – que são oriundos dos fatores – ela disse que se “encontrou”. Cadence Whittier (2006), que usa LMA em suas aulas de balé clássico, lembra que a partir destas variações dinâmicas, os(as) alunos(as) se envolvem nas escolhas de movimento e fazem isso dentro da própria estética do balé clássico. Para ela, isso permite não só que eles(as) desenvolvam a compreensão do balé clássico, mas também que articulem escolhas estéticas e reconheçam suas singularidades. Neste sentido, a fala de Carmen é importante:

O que nos levou a um estudo mais profundo e gerou uma maior consciência sobre a execução dos movimentos foi o fato de pensar nos fatores do movimento a partir de Laban. Esse exercício me fez ter maior noção de desenvolvimento de cada passo, deixando mais fluído e contínuo.

Whittier (2006) diz que aprender os movimentos, desta forma, torna-se um processo criativo, em que os(as) alunos(as) são desafiados a explorar as possibilidades do movimento. Além disso, segundo ela, se os(as) estudantes são formados(as) na perspectiva de que contribuem para o processo de aprendizagem, “[...] estarão mais aptos a participar criticamente e criativamente no seu próprio desenvolvimento.”²⁷⁸ (WHITTIER, 2006, p. 132) Concordo com a fala dela. Vejo no

²⁷⁸ “[...] they will be more apt to engage critically and creatively in their own development.” (WHITTIER, 2006, p. 132)

meu trabalho o quanto ajuda não só do ponto de vista do entendimento do código do balé clássico, mas também o quanto ajuda no desenvolvimento da autonomia e, então, de um pensamento mais crítico.

Lembras que te falei que nos exercícios da barra fazia algumas variações, como executar um movimento acelerando, outro desacelerando, um pesando etc.? Salosaari (2001) afirma que quando mudamos a intenção no gesto e, ao mesmo tempo, prestamos atenção aos conteúdos do vocabulário, as formas de realização se tornam múltiplas. Clara 2, apesar de ter achado complicada a experiência e de isso ter afetado na sua execução dos movimentos – disse que acabou não memorizando a sequência – considerou o experimento interessante, pois dava uma variação ao movimento.

Algumas explorações, no entanto, para Coppélia não eram tão fáceis de tentar: “Difícil pensar movimento de balé clássico multifocado.” Para Carmen, que era da mesma turma que Coppélia, havia dificuldade quando várias questões eram solicitadas, para além da Categoria Expressividade, mas também a marcação da música etc. Segundo ela, isso era muito complexo e, às vezes, ela não conseguia fazer tudo nas sequências propostas, sentindo-se perdida. Aqui eu entendo sua consideração, pois é colocar o foco em mais de uma questão: executar o movimento, pensá-lo a partir de um osso ou da iniciação do movimento ou da consciência de seu caminho, acompanhar a música e ainda variá-lo segundo peso, tempo, espaço ou fluência, a depender da solicitação. Neste sentido, Magda Bellini (2015, p. 93) afirma que:

Diante de situações que envolvam a aprendizagem e a memória, nosso cérebro opera mudanças nas redes neurais reorganizando as células nervosas em função dos processos desenvolvidos pelos circuitos cerebrais.

Ou seja, são necessárias adaptações e é preciso tempo para apreendê-las. É por isso que no início do semestre dávamos mais ênfase a uma questão da tríade dança-expressividade-estrutura corporal. Nas primeiras aulas evitava trabalhar com vários conteúdos, a barra ia sendo construída e aos poucos fazíamos as variações. A solicitação para a percepção para vários aspectos nascia depois que toda a barra havia sido construída, geralmente na segunda unidade de ensino. Isso por que:

[...] o cérebro contém em sua organização neuronal esquemas que constituem verdadeiros atos de comportamento, um repertório de ações, graças ao qual o cérebro pode simular ações para escolher a mais apropriada predizendo suas consequências, o que favorece o encontro de novas soluções. (NEVES, 2015, p. 170)

Experimentar os movimentos de balé clássico com a Categoria Expressividade, para Giselle significou: “Pensar na intenção e não só na sequência.” Coppélia, por sua vez, disse: “[...] perceber o quanto a atitude e a expressão mudam.” Cadence Whittier (2013, p. 403) afirma que:

Uso consciente da categoria expressividade na classe impacta positivamente no desenvolvimento técnico e artístico. Artisticamente, experimentando as dinâmicas, os dançarinos aprendem como usar sua energia especificamente e variadamente, a fim de criar diferentes modos e qualidades ao dançar²⁷⁹.

Segundo ela, há várias maneiras de se fazer os movimentos de balé clássico e que com LMA os(as) alunos(as) podem experimentar múltiplas possibilidades. “Este processo ensina-os a interpretar e ‘colorir’ os passos de uma forma pessoal, com a qual desenvolvem singularidades pessoais e artísticas.”²⁸⁰ (WHITTIER, 2013, p. 404)

Whittier (2013) também usa em suas aulas momentos de criação e, do mesmo modo que eu, não apenas pensando na Categoria Expressividade. No meu caso, os momentos de criação podem partir desde os movimentos codificados do balé clássico, até apenas pensando-se na Categoria Expressividade ou usando-a para modificar os movimentos codificados; bem como a partir dos verbos essenciais desta técnica ou dos ossos (do mesmo modo que a variação do movimento pode ser pelo osso que inicia). A autora destaca a importância destes momentos, nas aulas de balé clássico, pois, segundo ela, desafiar os(as) estudantes a criar seus próprios movimentos é uma forma de avaliar a compreensão deles(as) a respeito da técnica clássica (WHITTIER, 2006). Lembra que te disse que a criação pode ser tanto um momento de sistematização de conhecimento quanto de resignificação? Ela acrescenta ainda que o momento de criação permite que os alunos e alunas

²⁷⁹ “Conscious use of Effort in class positively impacts technical and artistic development. Artistically, experimenting with Effort teaches dancers how to use their energy specifically and variedly in order to create different moods and qualities when dancing.” (WHITTIER, 2013, p. 403). Como discutido anteriormente sobre a tradução de Effort, uso-a como Categoria Expressividade.

²⁸⁰ “This process teaches them to interpret and “color” the steps in personal ways, which develops personal uniqueness and artistry.” (WHITTIER, 2013, p. 404)

aprendam sobre suas preferências, capacidades e limitações, bem como desenvolvam autonomia. Lisa traz a seguinte percepção sobre esses momentos:

Pensar nos fatores de movimento é pensar nas possibilidades de criação, não só pensar no balé, mas pensar em outras danças e como os fatores do movimento estão presentes e fazer uma criação a partir deles.

Rousejanny Ferreira e Rosangela Patriota (2014) lembram que, no balé clássico, ainda é um feito recente a exploração de movimento – procedimento usual na dança contemporânea - “[...] no universo do balé é uma porta que se abre e ainda há muito a ser explorado.” (FERREIRA; PATRIOTA, 2014, p. 181)

Muitas alunas, de ambas as turmas, dizem gostar dos momentos de criação. Paquita²⁸¹, inclusive, diz que “[...] é quando posso colocar o meu eu.” Algumas, no entanto, se sentem “pressionadas”. Effie afirma que gosta de criar, mas que “trava”. Em uma de suas reflexões, apontou o seguinte: “Os momentos de criação me assustam, pois significam me expor.”

É lógico, também, que quando na criação eu peço modificações, usando os conceitos trabalhados, ocorrem indagações e inquietações. Clara 2 escreveu que deu “confusão total” quando mexeu na sequência produzida a partir de movimentos de repertórios de balé clássico, já que precisou variar os quatro elementos: tempo, fluxo, espaço e peso. Mas, em outro dia, quando precisou criar a partir de um estado ou impulso expressivo, no entanto, disse que amou essa estratégia.

Já Coppélia afirma que: “Ainda me pego com certas dificuldades de criar algo meu, sinto a falta de ter alguém me dizendo o que devo fazer, criar. É algo que venho trabalhando e esta disciplina está contribuindo.” Lembra que te falei que a nossa educação em dança – e muitas vezes, fora da dança – é voltada para o não exercício da criatividade, para a espera do *feedback* do(a) professor(a), centrando nele(a) a autoridade sobre a nossa aprendizagem? David Mead (2012) desenvolveu uma pesquisa na *Cloud Gate Dance School* em aulas de técnicas codificadas, em que a metodologia previa momentos para a criação. Ele diz que “criatividade e técnica podem ser parceiras²⁸²” (MEAD, 2012, p. 1), mas sabe que nenhuma

²⁸¹ Personagem do balé homônimo, de Mauris Petipa (1846).

²⁸² “[...] creativity and technique can be partners.” (MEAD, 2012, p. 1)

metodologia pode garantir alunos(as) criativos(as), no entanto, pode aumentar a probabilidade do desenvolvimento da criatividade. De acordo com ele:

Haverá sempre alunos(as) que estão mais preocupados(as) em fazer o que eles(as) acham que seu/sua professor(a) quer, em vez de expressar suas próprias ideias, ou quem sentem vergonha de falar, ou quem são simplesmente tímidos(as)²⁸³. (MEAD, 2012, p. 5)

Na sua avaliação, esta atitude é decorrente ou de ansiedade ou da cultura escolar, que é anticriativa e anticonstrutivista. A fala dele, mais uma vez me ajuda a justificar o que proponho. Seguimos conversando...

Salvador, 16 de fevereiro de 2016.

Porto Alegre, 5 de fevereiro de 2017.

(...)

4.5 *EN CROIX*²⁸⁴ – CONVERSA SOBRE AS CONEXÕES

Comecei a série de cartas deste capítulo falando de Laban e Béziers. Conteí sobre a teoria de ambos e de como enxergo pensamento somático nos dois. É possível ver como boa parte dos princípios somáticos está na teoria desenvolvida por eles. Talvez por isso, muita gente que trabalha com Educação Somática, venha a estudá-los.

Mas, para que tu entendesses isso, foi necessário, no capítulo anterior, que eu falasse sobre os princípios da Educação Somática e, no início deste, sobre minha formação na Universidade Anhembi Morumbi e de como também o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas está me formando. De como muito do que

²⁸³ “There will always be students who are more concerned with doing what they think their teacher wants rather than expressing their own ideas, or who feel embarrassed to speak out, or who are simply shy.” (MEAD, 2012, p. 5)

²⁸⁴ Significa em cruz: frente, lado, trás e lado. Aqui a referência é poder fazer conexões diversas, para “vários lados”.

vivencio ou vivenciei em sala de aula, como aluna, me forma, me transforma e é parte do meu fazer pedagógico. Ou seja, ao conhecer minha trajetória, fica mais fácil compreender porque vejo pensamentos somáticos em Laban e Béziers.

Ciane Fernandes (2010a) diz que integração é um conceito-chave nos desdobramentos da teoria de Laban e acrescenta, a partir de Hachkey (1998), que a integração do corpo total fundamenta-se em relações, conexões e “repadronização”.

Tento aqui fazer estas conexões, para a integração da tese, mas também para a integração do meu fazer pedagógico. Durante a graduação em Dança, às vezes sentia uma separação entre um conteúdo mais somático e outro menos, entre o momento do centro e da barra, por exemplo. Minha busca foi por esta integração e hoje vejo quanto somaticamente isso faz sentido.

Quando proponho que os conteúdos de minha aula partam da tríade dança-expressividade-estrutura corporal²⁸⁵, penso nesta integração. Se estou enfocando o pé, quais conteúdos de balé que posso trabalhar? Como chego a um movimento codificado a partir da Categoria Expressividade? Se aos poucos vou fazendo conexões dois a dois entre os conteúdos da tríade, há momentos que todos estão enfatizados, como quando relatei a construção da barra e sua variação posterior à memorização dos movimentos²⁸⁶ ou até nos momentos de ressignificação de um repertório, pensando-se na iniciação do movimento e na Categoria Expressividade.

Se trabalho com Laban, então faz todo o sentido partir do princípio do movimento²⁸⁷ – o verbo – para depois chegar ao conceito do movimento codificado. Chegada esta que se dá em uma construção piagetiana²⁸⁸, que se dá por descoberta pessoal (somática, mas também piagetiana). Se trabalho com a anatomia em movimento, a partir da Coordenação Motora, sei que muito mais do que aprender nome de ossos ou músculos, meus alunos e minhas alunas estão se conhecendo, reconhecendo seus padrões e afinando o olhar para o(a) outro(a). Do ponto de vista de um Curso de Licenciatura em Dança, isso é essencial para a formação do(a) futuro(a) docente: saber olhar. E aí há integração entre o fazer dança e o pensar na docência em dança.

²⁸⁵ Ver mais na Carta LVI.

²⁸⁶ Ver mais na Carta XLIII.

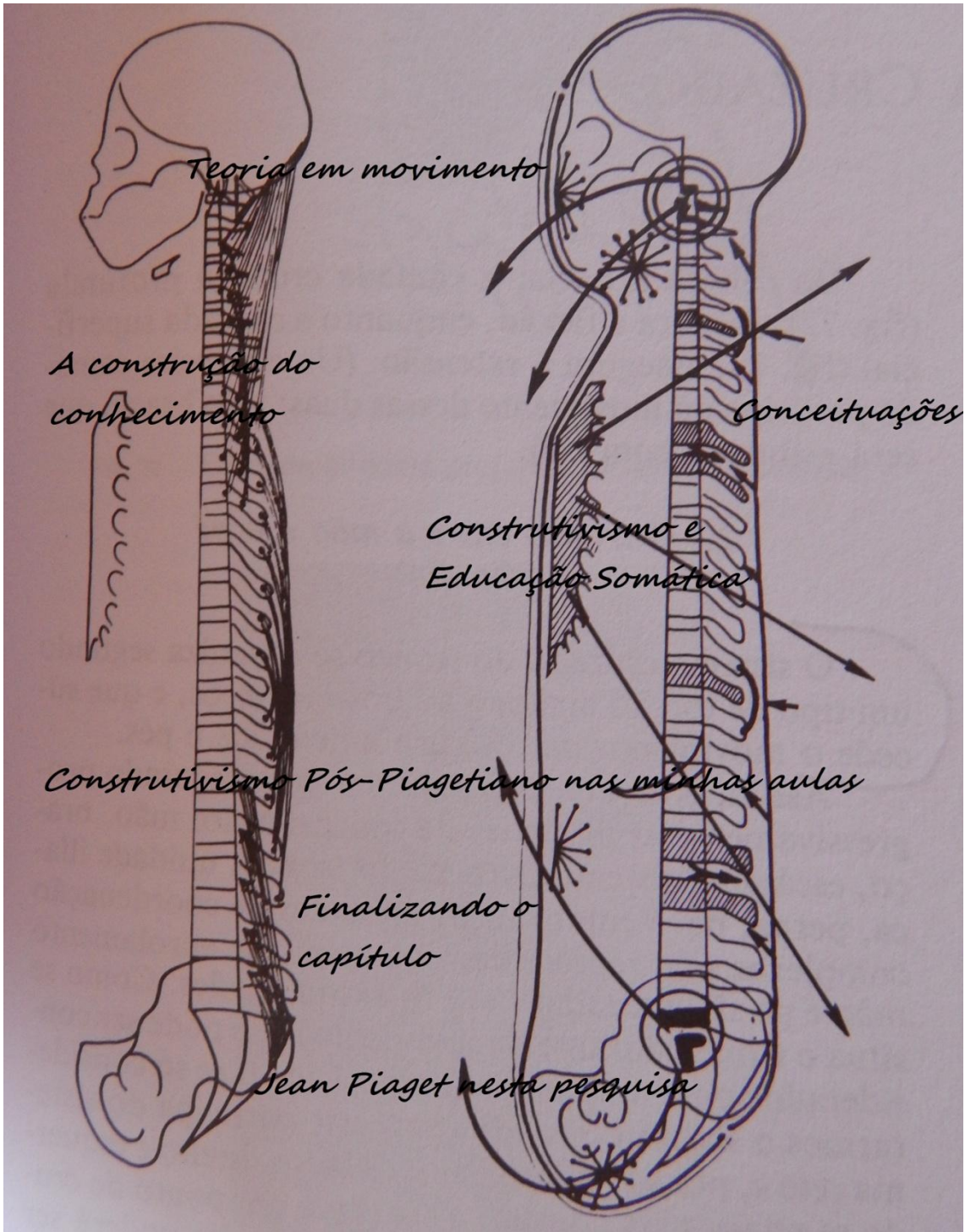
²⁸⁷ Ver mais na Carta XIX.

²⁸⁸ Ver mais na Carta XLIX.

Foi possível ver, ao longo das cartas, as relações entre Laban e Béziers e a Educação Somática, mas também entre ambos, como a questão da função-expressão, da presença da espiral em ambas as teorias, da integração corpórea e, também, das oposições: as espirais de Béziers partem de oposições, a Categoria Expressividade também. Importante ressaltar, como será exposto no próximo capítulo, que Piaget também pensava na integração corpórea e que na teoria dele a espiral também está presente.

Foi possível ver também o quanto as duas teorias têm potencial para a criação e o quanto – discutido ao longo da tese – muitas vezes o ensino da dança não dá oportunidade para isso. Acredito também que com os exemplos das minhas aulas, desde o primeiro capítulo até agora, já é possível visualizar as diversas conexões entre as teorias que embasam o meu fazer docente, bem como começar a compreender que a metodologia de aprenderensinar tem relação também com a metodologia de pesquisa²⁸⁹. E de como tudo isso muda o paradigma do ensino do balé clássico – baseado nos códigos, com ênfase na forma (imagem externa), tendo o(a) professor(a) como centro.

²⁸⁹ Ver mais em 6.3.1 Conversa sobre as metodologias



Trabalho sobre a reprodução de imagem do livro *Coordenação Motora* (BÉZIERS; PIRET, 1992, p. 53)

5 CARTAS PELO/AO CÓCCIX-OCIPTAL

[...] Você deu tudo de si para me ajudar a me tornar eu mesmo. (GORZ, 2012, p. 41)

5.1 ÉPAULEMENT²⁹⁰ – JEAN PIAGET NESTA PESQUISA

CARTA XLIV

Um dos movimentos mais interessantes do balé clássico muito usado no método russo é o *épaulement* – uma espécie de giro dos ombros, em torção da parte superior do tronco, em que um ombro vai para trás e outro para frente e cabeça acompanha, olhando para a direção do ombro que está à frente. Trata-se de um movimento de corpo usado na execução de muitos movimentos codificados. Ou seja, não é um movimento codificado do balé clássico, numa analogia ao alfabeto, não é uma letra, mas um modo de executá-lo. Segundo Vaganova (1991, p. 33): “*Épaulement* é a primeira sugestão do futuro talento artístico de dança clássica que é feito nos exercícios de principiantes e crianças.” Para ela, o jogo do corpo é que dá a expressividade desta dança.

Se, para muitas pessoas, o balé clássico é a verticalidade, uma postura ereta, o *épaulement* mostra um corpo não tão rígido, um tronco que também dança – não apenas os membros superiores ou inferiores. Confesso que quando comecei a fazer aulas a partir do método russo isso me “tirava do eixo”: mudanças de direções do tronco com as pernas ou braços etc. Havia estudado, até quase meus 20 anos, pelo método francês. Estava acostumada a poucas torções de ombro e poucas mudanças de direções – aqui refiro a mudanças com dissociações, ou seja, pernas para uma direção e tronco para outra, por exemplo, e não à variação das direções

²⁹⁰ Movimento descrito no corpo do texto.

do corpo²⁹¹. No método russo, essas mudanças eram mais constantes, na barra e no centro e eu me sentia meio perdida, com tanta variação.

Pois não foi apenas o *épaulement* que me tirou do eixo. Piaget também me tirou do eixo...Nos anos 1990, a escola²⁹² em que eu estudava tinha como grande referencial a teoria de Jean Piaget. Saímos do curso de Magistério para sermos professoras²⁹³ construtivistas. Meu estágio de finalização de curso foi no Colégio Paraná, no bairro Cristal, em Porto Alegre, tido como referência na rede estadual por ser construtivista. Posteriormente, como professora concursada no município de Esteio – região metropolitana de Porto Alegre – alfabetizei a partir do Construtivismo e das propostas de Emília Ferreiro e Esther Grossi. Ter alfabetizado de um modo completamente diferente do que fui alfabetizada me fez questionar não apenas a alfabetização em si, mas também o ensino do balé clássico. Pensando a dança clássica como um alfabeto, me dei conta de que a aprendi de modo semelhante como fui alfabetizada – calcada em uma Pedagogia Tradicional²⁹⁴. Ao ser professora primária²⁹⁵, trabalhava a partir dos preceitos do Construtivismo Pós-Piagetiano. Mas me via ensinando e aprendendo balé clássico de outra forma. Isso me fez querer investigar outra forma de aprenderensinar balé clássico. Tu verás, ao longo deste capítulo, como Piaget está em minha pesquisa.

Começo este capítulo, nas primeiras cartas, mostrando este “jogo de ombros”, esta “dança do tronco” que Piaget provocou em mim e no meu fazer docente. Apresento-te minha escolha pelo *cóccix-occipital*. Posteriormente, te mostro como surgem as pesquisas de Piaget, no que elas se reverberam. Tento colocar também alguns pingos nos “is”. Mais para frente apresento-te como se dão os estágios e o

²⁹¹ No balé clássico, o alinhamento do corpo varia em oito direções do espaço: *devant, derrière, croisé devant, croisé derrière, effacé devant, effacé derrière, à la second e écarté*. Alguns professores e professoras costumam marcar estas posições com a numeração 1 a 8 na sala de aula, a partir do diagrama criado por Vaganova.

²⁹² Instituto de Educação Flores da Cunha, em Porto Alegre. Escola estadual que tinha, até os anos 1990, como foco a formação no Magistério. Naquela época abriram também segundo grau – hoje Ensino Médio - não profissionalizante.

²⁹³ Não havia meninos em minha turma. Apenas no primeiro ano houve um menino. Depois, ao longo dos demais três anos – eram quatro de formação e mais um semestre de estágio – éramos apenas mulheres.

²⁹⁴ Tema discutido no capítulo 2 Cartas aos/sobre os pés.

²⁹⁵ Até o fevereiro de 1997 atuei como professora das séries iniciais – hoje Fundamental I – trabalhando em Sapucaia do Sul e Esteio, ambas as cidades na região metropolitana de Porto Alegre, onde havia feito concurso público. Posteriormente, deixei meu último concurso (Esteio) para fazer estágio em Jornalismo, quando estava entrando no terceiro ano do curso de graduação em Comunicação Social.

processo de construção do conhecimento, identificado por ele e tento te trazer um pouco de como enxergo Piaget nas minhas aulas. Por fim, faço a relação entre o Construtivismo Pós-Piagetiano e a Educação Somática, bem como o modo como algumas pessoas veem a teoria do suíço para as aulas de dança.

Porto Alegre, 7 de dezembro de 2016.

Porto Alegre, 7 de fevereiro de 2017.

(...)

CARTA XLV

Esses dias, na aula de Técnica de Corpo II – Fundamentos da Dança Clássica - pedi às minhas alunas e alunos se movessem a partir da seguinte frase: se meu tronco falasse, o que diria? Vieram movimentações muito interessantes, muito diferentes do que vinham fazendo até o momento... Depois, solicitei que escrevessem o que seus troncos diriam. Estamos, nas últimas aulas, trabalhando com o eixo cóccix-occipital²⁹⁶ e, por isso, pedi que o tronco falasse (achei mais fácil do que dizer o eixo cóccix-occipital, mesmo sabendo que ao me referir a este último estou sendo mais abrangente). Muitas das alunas trouxeram a questão da postura: estar bem alinhada. Marie disse, em seus escritos, que seu tronco lhe falaria que: “Para ser uma boa professora tem que ter uma boa postura, que assim consigo respeito e com uma boa postura consigo ser vista de outra forma.” Como isso tem relação com a visão que se tem do balé clássico, de concepção de corpo ligado ao surgimento desta dança! Pensar em tronco, então, é pensar em verticalidade?

Não necessariamente. Gerry Marezki (2010) fala do tronco a partir da coluna vertebral – exatamente o que estávamos estudando, o eixo cóccix-occipital. Diz a autora: “Compreendo que ela simboliza o elo que nos centra na corporalidade do eu

²⁹⁶ Em Fundamentals Bartenieff® o equivalente à conexão óssea cabeça-cauda.

mesmo. Como uma serpente, seu movimento fluído e ondulado nos remete ao movimento primitivo reptilíneo.” (MARETZKI, 2010, p. 104) Talvez intuitivamente a partir desta visão, e não a de Marie, que tenha escolhido o eixo cóccix-occipital como a metáfora para falar do Construtivismo Pós-Piagetiano. Até porque, para Jean Piaget (1970, 1971, 1987, 2002, 2011), o conhecimento se dava em um movimento espiralado... ou seja, muito mais serpenteado do que rígido, não?

Penso, enquanto escrevo esta carta pra ti, que a minha relação com Piaget provoca em mim uma mudança do rígido (a postura vertical, reta, da bailarina clássica) para a serpente. Meu encontro, nos anos 1990, durante o Curso de Magistério, com a teoria do Construtivismo Pós-Piagetiano ou Epistemologia Genética, mudou a minha visão de Educação. Conhecer as teorias de Piaget (1970, 1971, 1987, 2002, 2011) me fez questionar a educação que tive, mudar minha postura em relação à Educação e, além disso, questionar também o ensino de balé pelo qual passei. E isso, como sabes, é balizador para minha pesquisa!

Então, faz todo o sentido, hoje, escrever ao cóccix-occipital ou por meio dele, ser este o eixo escolhido para falar de Piaget...

Jequié, 12 de maio de 2015.

(...)

CARTA XLVI

Desde que defendi o Mestrado e revisei a dissertação – no final de 2014 -, não havia mais escrito carta alguma para ti. Fiquei um período como a do bêbado que bebeu demais: de ressaca. Não queria ler, escrever, nada a respeito da pesquisa... Fui ler literatura, fui ao cinema, fui fazer outras coisas que não fazia há algum tempo. As aulas do Doutorado começaram e, com ela, a correria de passar metade da semana em Salvador e a outra metade, em Jequié, onde dou aula. E, deste modo,

apenas fazer as tarefas obrigatórias do dia a dia, como aluna e como professora, respectivamente.

Pois hoje, em pleno domingo chuvoso, eu escrevo. É a primeira vez que paro para escrever a tese. E escrevo a partir de alguém que, para mim, é muito caro: Jean Piaget (1896-1980). Já havia dito para ti, em outra carta, o quanto a teoria de Piaget (1970, 1971, 1987, 2002, 2011), assim como Paulo Freire (1970, 1996, 2000), havia me influenciado, há pouco mais de 20 anos, quando era estudante de Magistério. E é por ser assim, tão importante, que trouxe como epígrafe a frase de André Gorz (2012) na primeira carta sobre Piaget... Porque parte do que sou hoje, como professora, eu devo a ele.

No Mestrado, já havia querido trazê-lo para a escrita e, agora, no Doutorado, vi que me era indispensável. Ele foi o detonador de meu questionamento ao ensino de balé clássico. Falei-te em outra carta que me vi alfabetizando de um jeito e ensinando balé clássico de outra forma²⁹⁷. Eu era incoerente na minha prática docente...

Se Piaget foi o detonador, por que não relê-lo? Por que não trazê-lo para a tese? Pois foi o que fiz, tenho relido Piaget – tanto ele diretamente, quanto autores(as) que escreviam sobre ele ou que usavam sua teoria, lidos há mais de 20 anos, assim como novos. É dele que falo hoje.

Piaget era biólogo e tinha fascinação pelo processo evolutivo, desde a embriologia vegetal e animal, incluindo o *homo sapiens*. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2011) No que tange ao desenvolvimento da inteligência, seus estudos foram realizados inicialmente a partir da observação de seus/suas filhos(as), entre a primeira e a segunda metade do século XX. Para ele:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. (PIAGET, 2002, p. 8)

²⁹⁷ Ver item 5.2.1 Conversa entre as cartas: teoria em movimento e Carta XLIV.

Naquela época, o pensamento sobre o conhecimento se dava, sobretudo, por duas teorias, uma, de que o ser humano era uma tabula rasa, que se colocaria de fora para dentro²⁹⁸ o conhecimento; outra, de que está presente desde o nascimento. O teórico suíço chega a um meio termo entre estas teorias²⁹⁹ e mostra que o conhecimento é construído, em fases³⁰⁰. É por isso que Jerome Bruner (2002) afirma que Piaget rompeu com o associativismo e com todas as teorias de aprendizagem, discutidas desde Aristóteles e que vinham sendo renovadas por todos os empiristas³⁰¹.

Mas se é uma teoria do século passado, ainda é atual? O criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, Howard Gardner (1994, p. 14), afirma que Piaget desenvolveu uma “[...] visão radicalmente diferente e extremamente poderosa da cognição humana”, em relação ao que vinha sendo feito até então. Isso porque, de acordo com Gardner (1994, p. 14-15), a concepção de Piaget era de que:

todo o estudo do pensamento humano deve começar postulando um indivíduo que está tentando entender o mundo. O indivíduo está continuamente construindo hipóteses e por meio disso, tentando gerar conhecimento: ele está tentando entender a natureza dos objetos materiais no mundo, como eles interagem e como é a natureza das pessoas que estão no mundo, suas motivações e seu comportamento.

Além disso, sua teoria permitiu a existência de outras – inclusive a de Gardner - como as que entendem a inteligência cinestésica, o conhecimento construído no movimento. É por isso que, para John Flavell (2002, p. 197), “Piaget antecipou a ideia de que as crianças compreendem o mundo graças à sua própria ação.” Mas

²⁹⁸ Este de fora para dentro tem relação com o pensamento de corpo dualista, separando corpo e mente. Neste sentido, a mente seria quase que um depósito do conhecimento e ela seria a detentora do conhecimento – como se não houvesse conhecimento no restante do corpo e, portanto, também no movimento.

²⁹⁹ Vários autores e autoras entendem que Piaget formulou suas hipóteses e foi investigá-las a partir da teoria do filósofo Immanuel Kant (1724-1804), em que: “O conhecimento só se dá na relação entre o sujeito e o objeto e através dela.” (MATUI, 1995, p. 42) Neste sentido, alguns/algumas chamam o Construtivismo de Kantismo Evolutivo.

³⁰⁰ Piaget, ao acompanhar o desenvolvimento da construção do conhecimento, denominou as fases pelas quais esta construção passava de esquemas ou estágios. Em alguns livros há a palavra estágio e em outros, esquema, talvez por uma questão de tradução. Estudiosos(as) de Piaget também usam os dois termos.

³⁰¹ Os empiristas acreditavam que somente as experiências geravam conhecimento. Deste modo, as teorias deviam ser explicadas a partir da observação do mundo e da prática de experiências.

sabemos que não apenas as crianças... A inteligência cinestésica mostra que todos e todas, nas mais diferentes idades, podem construir conhecimento pela ação.

Gardner (1994) fala ainda que o teórico suíço produziu um retrato do crescimento intelectual, pois mostrou as fases (estágios de desenvolvimento) pelo qual se dá. Não concordo, no entanto, com o termo crescimento intelectual e, para isso, te trago a fala de Esther Grossi (1993, p. 158): “Piaget, reiterada vezes, disse que estudou o sujeito epistêmico, o sujeito da inteligência, o sujeito da construção dos conhecimentos.” Ou seja, ele está falando de conhecimento como um todo e, além disso, como te contarei mais à frente, em uma carta sobre a relação da teoria de Piaget com a Educação Somática, não havia, para ele, esta separação do que é intelectual e corpóreo, por exemplo. Talvez o entendimento de Gardner (1994) se dê porque o último estágio do desenvolvimento³⁰² se chama raciocínio formal. No entanto, como esclarece Zélia Ramozzi-Chiarottino (1994), o raciocínio formal não está presente apenas na Física, na Lógica, ou na Matemática, mas pode aparecer em outras manifestações, como a música, a religião etc. Assim, é pelo que estudou, durante toda a sua vida, que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 31) afirmam que a teoria de Piaget “[...] nos permite compreender de uma maneira nova **qualquer** processo de aquisição de conhecimento.” (grifo das autoras) Vamos conversar, mais à frente, sobre como se dá esse processo...

E, sim, mesmo depois de algumas pesquisas mostrarem que as fases não ocorrem, cronologicamente no tempo em que o suíço pensou³⁰³ – para mim, coisa mais natural, pois tenho a impressão que as crianças de hoje são muito mais espertas da que eu fui – acredito na atualidade de Jean Piaget (parafrazeando o título de um livro de Emília Ferreiro) porque ele nos mostrou que o conhecimento se constrói, não nasce do dia para a noite, não é imposto. Acredito que pensar a partir desse paradigma poderia mudar a postura do(a) professor(a) frente à aprendizagem. Entender o conhecimento da forma proposta por Piaget é compreender que cada um(a) tem a sua maneira de realizar esta construção... Na área da dança, pensar

³⁰² Piaget delimitou quatro estágios de desenvolvimento: sensório-motor (até os dois anos), pré-operatório (até os sete anos), operatório-concreto (até os 12 anos) e raciocínio formal (a partir dos 12 anos). Apesar de delimitar a faixa-etária em que surgem, o teórico afirma que durante a vida podemos operar com eles alternadamente.

³⁰³ Gardner (1994, p. 17), por exemplo, diz que: “Ao invés de uma série inteira de habilidades que se incorporam aproximadamente ao mesmo tempo (segundo Piaget postulava) o que acontece é que capacidades teoricamente relacionadas emergem em diferentes momentos no tempo.”

sob esta perspectiva pode ser muito interessante, já que muitas vezes³⁰⁴ há o predomínio da Pedagogia Tradicional, que vê o(a) aluno(a) como um ser passivo.

Sigamos, nós, construindo esta conversa. Escrevo-te assim que puder...

Jequié, 10 de maio de 2015.

(...)

5.2 *BALLONNÉ SUR LA POINTE*³⁰⁵ - CONCEITUAÇÕES

CARTA XLVII

Lembras que te escrevi, um dia, uma carta sobre Educação Somática em que dizia que colocava os pingos nos is³⁰⁶? Pois bem, acho que também em relação a Piaget e sua teoria – chamada por alguns como Epistemologia Genética; por outros por Construtivismo e, posteriormente, Construtivismo Pós-Piagetiano – seja necessário esclarecer algumas questões.

Começo pela nomeação. De acordo com Isabelle Sanchis e Miguel Mahfoud (2010), Piaget é considerado o primeiro pesquisador, na área de Ciências Humanas, a utilizar o termo Construtivismo³⁰⁷, quando formulou a teoria da Epistemologia Genética, mostrando o papel ativo do sujeito na construção de seu mundo. Antes mesmo de ele morrer – em 1980 - o termo pós já era utilizado, a seu pedido, uma vez que a essência do Construtivismo era ser continuado, modificado (GROSSI,

³⁰⁴ Este tema foi discutido no capítulo 2 Cartas aos/sobre os pés.

³⁰⁵ Trata-se de um salto, usando a sapatilha de ponta que me dá a sensação de pontuação, por isso a escolha para esta seção.

³⁰⁶ Ver Carta XXIV

³⁰⁷ Alguns autores e autoras incluem os trabalhos de Vygotsky, Luria, Leontiev e Nuttin dentro do Construtivismo. Neste caso, dependendo do autor incluído, chamam de Construtivismo Sócio-Interacionista ou Construtivismo Sócio-Histórica. Nesta tese, interessa-me a teoria de Piaget do ponto de vista da construção do conhecimento (esquemas e equilíbrazões). Por isso, não vejo a necessidade de trazer a contribuição dos demais teóricos do campo.

1993). “Se quisermos ser construtivistas, se quisermos achar que Piaget tinha razão, nós todos temos de saber que cada um de nós é portador de uma capacidade de construir.” (GROSSI, 1993, p. 159)

Sanchis e Mahfoud (2010, p. 20) enfatizam que Piaget não estava sozinho ao “[...] não considerar o conhecimento como a reprodução de uma realidade independente de quem a conhece.” Segundo eles, quando Piaget começou a escrever sobre o tema, tanto na filosofia quanto em diversas áreas da ciência, havia uma oposição ao positivismo e, desta forma, um pensamento de que o sujeito é agente central na construção do conhecimento. Para esses autores, a especificidade do Construtivismo de Piaget é que:

essa construção do conhecimento (ativa por parte do sujeito, mas possibilitada por sua inserção no mundo) é o que permite a construção de estruturas de compreensão (no sujeito) cada vez mais equilibradas, ao mesmo tempo em que uma estruturação (em termos de significado) cada vez mais abrangente do mundo. Um construtivismo em que gênese/estrutura e sujeito/objeto se relacionam permanentemente. (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 21)

Dá para ver – mas isso eu vou te contar mais detalhadamente em outra carta – outra intersecção do Construtivismo Pós-Piagetiano e da Educação Somática. Lembra que naquela carta dos pingos nos is eu te trazia a fala de Glenna Batson (2009) de que a somática nasceu em uma contestação à visão fragmentada, dualista? Quando Piaget começou seus escritos, no início do século passado, havia outros campos também em oposição ao positivismo, que tanto influenciou o pensamento naquele século.

Outra questão importante a ressaltar é que, em nenhum momento, Piaget formulou um método de ensino, ou uma teoria pedagógica, mas “[...] é inegável que seus resultados são da maior relevância para a Educação, precisamente porque redefinem a noção de **aprendizagem**.” (FERREIRO, 2001, p 98) (grifo da autora) Desta forma, o que hoje, na pedagogia, é elencado como Construtivismo, são construções baseadas na teoria de Piaget. Jiron Matui (1995, p. 157) afirma que: “Não sendo nem método pedagógico, o Construtivismo não se aplica diretamente ao

ensino; assim, essa aplicação só pode se dar pela mediação de uma pedagogia.³⁰⁸ E, como nos lembra Marcos Neira (2010), por ser uma teoria da psicologia, deve ser entendida nos limites da sua área, não sendo um conhecimento que dê conta da complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Também deve ser compreendida nos limites do seu desenvolvimento e na perspectiva de que, assim como o próprio Piaget foi revendo suas posições, está em transformação, por isso o uso do termo Construtivismo Pós-Piagetiano. Mas, para mim, é lógico que é bastante balizador da minha ação pedagógica, do mesmo modo que a Educação Somática.

Há ainda outros esclarecimentos, como o fato de que, para Piaget, o conhecimento era sempre uma reconstrução, não uma construção do nada. Até porque, como eu disse há pouco, o sujeito está em interação e, mais que isso, uma vez que ele ia contra a teoria da tabula rasa, considera, então, os conhecimentos prévios do sujeito.

Como o conhecimento se dá em interação, a ação é, portanto, um elemento chave na teoria de Piaget. E esta é outra palavra que gera dúvidas. Emília Ferreiro (2001) esclarece que a ação não se refere apenas à ação material, mas pode remeter a interações sociais ou a ações internalizadas; do mesmo modo que o objeto não pode ser entendido apenas como material. Para ela, o que importa assinalar, a respeito da ação, é que envolve:

- a) Uma transformação do objeto (às vezes, uma transformação física; porém, mais importante ainda, uma transformação conceitual);
- b) Uma transformação do sujeito (às vezes, uma ampliação do domínio de aplicação de seus esquemas; às vezes, uma modificação de seus esquemas cognitivos). (FERREIRO, 2001, p. 94)

Esta interação é condição, mas não é suficiente para que o conhecimento se construa. Para que isso ocorra, os conhecimentos prévios possibilitam os demais, integrando-se e não se agregando. Ou seja, na concepção construtivista, não é uma soma de conhecimento, um acúmulo, pois a integração pressupõe a transformação (SANCHIS; MAHFOUD, 2010) – Piaget usava muito esta palavra. Os dois autores

³⁰⁸ Matui (1995) diz que o Construtivismo é uma ciência nomotética, ou seja, que busca extrair leis e explicar fenômenos, o que significa que não é uma ciência aplicada; enquanto a pedagogia é uma ciência prescritiva.

trazem também um esclarecimento importante, que vai contra o entendimento de Howard Gardner (1994), o criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, de quem falei na carta passada. Dizem eles que, no Construtivismo, não se pensa apenas em aprendizagem formal, mas em um processo de “[...] constituição do sujeito, que aprende desde que nasce e até sua morte, na medida em que apreende e compreende o mundo que o cerca.” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 26)

Há outra interpretação diferente a de Howard Gardner (1994), que esclarece o pensamento de Piaget: segundo Hans Furth (1974) o desenvolvimento de novos esquemas não significa o desaparecimento do anterior. O próprio Piaget deixa isso claro em um de seus livros (PIAGET, 1987, p. 379), mostrando, também, que não há hierarquia entre os estágios, dizendo que “[...] a inteligência sensório-motora pode ser comparada à inteligência reflexiva ou racional [...]”. Isso significa que: “O fato de uma pessoa ter possibilidades de raciocinar sobre hipóteses e com a lógica de classes e relações não quer absolutamente dizer que raciocine sempre dessa forma.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 32) Ou seja, em determinados momentos posso chegar ao conhecimento pela via sensório-motora – um dos esquemas elencados por Piaget, mesmo já tendo passado da idade em que este estágio se desenvolve. Acredito que se pensarmos em esquemas e não em estágios de desenvolvimento, fica mais fácil compreender que o mesmo esquema possa ser usado aos dois anos de idade e aos 20 anos, por exemplo. Isso porque tendemos a pensar estágio como uma etapa, quase que como um degrau depois do outro. Mas a palavra pode significar também aprendizado ou situação transitória (FERREIRA, 1988). Esquema, por sua vez, pode significar tanto a representação de algo (funções e relações) – o que faria sentido no pensamento de Piaget - quanto resumo ou plano (FERREIRA, 1988) e, nesta última acepção, não faria sentido na teoria piagetiana. O importante é compreender que não há uma linearidade – por mais que na construção temporal exista o aparecimento de um esquema antes do outro, até o surgimento de todos -, mas uma espiral, de um para outro, sem hierarquia.

Por fim, para que fique claro de uma vez por todas: “O Construtivismo apresenta, por defender uma construção possibilitada pela interação, um modo de existir relacional.” (SANCHIS; MAHFOUD, 2007, p. 170) E isso, como tu já deves ter percebido, tem tudo a ver com a Educação Somática – mas será assunto de outra carta. Esta ressalva se faz necessária porque aqueles(as) que entendem o

Construtivismo Sócio-Interacionista, ou seja, aliando as teorias de Piaget e de Vygostky, acreditam que o segundo dá mais ênfase às relações.

Como a serpente descrita em outra carta, vamos caminhando, serpenteando o conhecimento, e chegando a conexões que antes eu não havia apontado. Continuamos a nos falar. Até breve.

Jequié, 27 de setembro de 2015.

Jequié, 18 de janeiro de 2016.

Porto Alegre, 20 de dezembro de 2016.

(...)

5.2.1 Conversa entre as cartas: teoria em movimento

Falar de Construtivismo Pós-Piagetiano é entrar em uma seara de conflitos. Primeiro, pela nomeação. Segundo, pelos teóricos que fazem ou não parte deste campo epistemológico. E, por fim, pela aplicação ou não em sala de aula.

Apesar de as teorias de Piaget terem sido formuladas principalmente na primeira metade do século passado, por questão de tradução, chegou ao Brasil de modo mais forte apenas na segunda metade daquele século. Nos anos 1990, havia quem chamasse o Construtivismo (Pós-Piagetiano ou não) de tendência pedagógica. Tanto que Lauro de Oliveira Lima, um dos estudiosos da teoria de Piaget no Brasil, criou, no Rio de Janeiro, uma “escola construtivista”. Atualmente é comum muitas escolas terem como pensamento pedagógico o Construtivismo Sócio-Interacionista (que, neste caso, une a teoria de Piaget com a de Vygotsky). No entanto, Piaget nunca formulou sua teoria como uma pedagogia e, como diz Matui (1995), a Epistemologia Genética ou Construtivismo é uma ciência não aplicada. Não aplicada no sentido de que foi formulada para compreender um fenômeno. Há, porém, diversos livros e artigos com denominações como: Construtivismo em sala de aula (NEIRA, 2010; COLL et al., 2009; FURTH, 1974; MATUI, 1995).

Nos livros sobre Construtivismo em sala de aula, os(as) autores(as) propõem aplicações da teoria de Piaget. Matui (1995) inclusive fala da necessidade de se usar a didática fundamental³⁰⁹ e sugere a aplicação do Construtivismo por meio do método de prática social de Saviani³¹⁰.

Grossi (1993) e também outros(as) autores(as) lembram sempre de o Construtivismo ser/estar em transformação. “A simpatia e o fascínio do Construtivismo devem-se ao fato de ele ter, em si mesmo, a capacidade plástica de auto-renovação.” (MATUI, 1995, p. 161) Trata-se, portanto, de uma teoria em movimento – assim como o campo da Educação Somática e o Sistema Laban/Bartenieff. É por acreditar nesta transformação que opto pelo termo Construtivismo Pós-Piagetiano. Apesar de me interessar, dentro deste escopo, fundamentalmente na construção do conhecimento a partir dos esquemas e da equibração. Ou seja, um recorte da teoria como um todo, assim como faço com Laban.

É neste sentido que proponho uma abordagem metodológica para o aprenderensinar balé clássico que se apoia epistemologicamente na Educação Somática e no Construtivismo Pós-Piagetiano. Compreendo que Piaget não formulou uma teoria da Educação ou uma tendência pedagógica, mas que podemos, a partir de seus pressupostos – assim como os da Educação Somática – propor maneiras de se aprender e ensinar.

³⁰⁹ Sistematizada por Vera Maria Candau, que tem como características a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem; o reconhecimento da prática social, a contextualização, a explicitação de pressupostos, bem como a relação com a teoria e prática e a eficiência (MATUI, 1995).

³¹⁰ Demerval Saviani, educador vinculado à teoria histórico-crítico, formulou um método didático constituído pelas seguintes fases: prática social (perceber e denotar), problematização (intuir e conotar), instrumentação (apropriar), catarse (raciocinar e criticar) e retorno à prática social (transformar) (MATUI, 1995).

CARTA XLVIII

Hoje fizemos, no Laboratório de Performance, os exercícios do *Bartenieff Fundamentals*³¹¹. Há cerca de um ano havíamos feito esses exercícios e, naquela ocasião, nasceu o sumário da minha tese. Na noite de hoje, enquanto pesquisava somaticamente, fiquei pensando: e se o pé não fosse o pé, e se a estrutura que pensei fosse de outro jeito? Ou ainda: e se eu propusesse que tu lesses do teu modo, não na minha ordem proposta, que tu organizasses o corpo da tese?³¹²

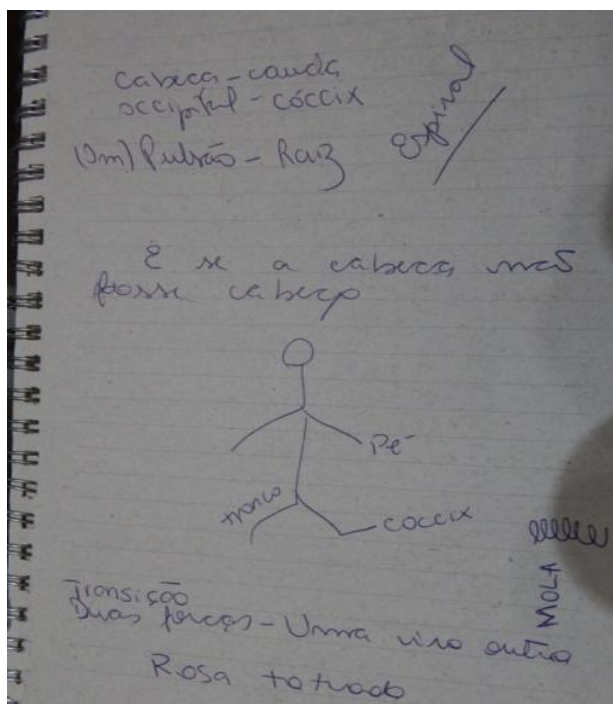
Quando fazíamos o exercício da espiral³¹³, pensando na relação cabeça-cauda (o que chamo de cóccix-occipital), Ciane nos falou para refletirmos sobre o que enraizava e o que impulsionava em nossa pesquisa, que pensássemos nesta transição, de que uma força vira a outra, de que dois vetores em sentidos contrários se complementam criando uma dupla espiral conectando corpo e espaço. Saí da Escola de Teatro matutando sobre esta relação da Educação Somática e do Construtivismo Pós-Piagetiano e, também, nas forças às quais Piaget se referia para que houvesse a equilibração: assimilação e acomodação. Enquanto improvisava e pesquisava, fazia anotações em meu diário de bordo (ver figura abaixo):

³¹¹ Ver Carta III.

³¹² Ver Cartas Reversas, índice cronológico das cartas.

³¹³ Trabalhamos os exercícios de Queda do joelho e Círculo dos braços, com o sentar-se em diagonal para, seguindo esta espiral, nos levantarmos e fazermos o caminho inverso (ver mais em FERNANDES, 2006, p. 100-108)

Figura 9: Diário de bordo, BA, 2016.



Reprodução do diário de bordo do Laboratório de Performance, janeiro de 2016.

Terminei minha improvisação brincando com uma mola, deixando-a reverberar e vim para casa, pensando que o Construtivismo Pós-Piagetiano, que acreditava na construção do conhecimento em uma espiral, também se espiraliza, reverberando de diversas formas.

E como esse Construtivismo Pós-Piagetiano também se espiraliza? Isabelle Sanchis e Miguel Mahfouhd (2010) dizem que as ideias de Piaget chegaram ao nosso país por volta de 1920 e teriam sido divulgadas no contexto do movimento que se denominou Escola Nova – que buscava métodos ativos de ensino. Nos anos 1990, falava-se em uma proposta de ensino construtivista e, nas escolas municipais de Porto Alegre, as teorias de Piaget eram usadas no processo de ensino e aprendizagem. (Lembras que te falei em outra carta que Piaget nunca formulou uma proposta de ensino, mas que o que hoje denominamos Construtivismo, na educação, parte das interpretações de suas teorias?). Foi nesta época que conheci a Epistemologia Genética.

Os dois autores dizem que, no Brasil, a teoria de Piaget foi interpretada por enfoques distintos e citam como exemplo: Lauro de Oliveira Lima e Fernando Becker. Segundo eles, o primeiro enfatiza a evolução da inteligência e chegou a

fundar um centro educacional no Rio de Janeiro para colocar em prática uma pedagogia baseada no construtivismo. Por sua vez, o segundo tem como ênfase os “[...] aspectos estruturantes ou processuais do conhecimento e de compreensão da realidade, na medida em que se dão conjuntamente com a construção do próprio sujeito que conhece.” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 24) Ao pensar no conceito de ação como transformação, Becker acaba por aproximar Piaget e Paulo Freire (SANCHIS; MAHFOUD, 2010).

Paulo Freire era educador. Diferente de Piaget. Inicialmente biólogo, o teórico suíço “[...] estudou o problema da cognição como ninguém fizera antes. Tornou-se grande psicólogo e grande educador como subproduto de seu interesse fundamental, a epistemologia.” (FURTH, 1974, p. 125) Bem vê, pelas palavras descritas, que muitos(as) dos que estudam Piaget se apaixonam por ele e falam de sua teoria de forma apaixonada, com eufemismos. Para mim, ali nos anos 1990, isso foi apaixonante. E se tornou ainda mais balizador para a minha prática atual e para a minha pesquisa, ao longo das últimas duas décadas, no dia em que vi minhas crianças³¹⁴ se alfabetizarem a partir do que Emília Ferreiro, Ana Teberoski e Esther Grossi propunham, tendo como base a Epistemologia Genética de Piaget. Se era possível ensinar a ler e escrever assim, como também não ensinar o alfabeto do balé clássico desta forma? Mais à frente, te conto como isso se procede.

Termo esta carta, ainda mais encantada por Piaget, ao reler e transcrever o que Ana Pulaski (1986, p. 207) fala dele. Segundo ela:

Disse Piaget em certa ocasião: O objetivo principal da educação é criar homens capazes de realizar coisas novas, e não simplesmente repetir o que fizeram as gerações anteriores – homens que sejam criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes críticas, que possam avaliar, e não apenas aceitar tudo que lhes seja oferecido³¹⁵.

³¹⁴ Crianças do primeiro ano, no município de Esteio (RS), onde era professora primária, em 1996. Durante o curso de Magistério (1990-1994) eu não queria trabalhar com os menores, pois tinha medo de não conseguir alfabetizar. Fiz meu estágio com o quarto ano. Em 1995, trabalhei com o terceiro ano, em Sapucaia do Sul (RS) e, no ano seguinte, fui chamada para Esteio (RS), onde havia feito concurso. Foi-me designada a primeira série. Ou seja, eu tinha de alfabetizar e, ao final do ano, apenas uma criança – de uma turma de aproximadamente 25 – não se alfabetizou, terminando o ano na fase silábica. Ter conseguido alfabetizá-las a partir do pensamento Construtivista foi muito importante para a minha prática docente posterior, sobretudo, na dança.

³¹⁵ Ripple e Rockcastle (org), Piaget Rediscovered, p. 5 apud PULASKI, 1986.

E acabo com concordar com Becker que, sim, ele e Paulo Freire tinham muito mais em comum do que se podia imaginar...

Salvador, 27 de janeiro de 2016.

Porto Alegre, 19 de dezembro de 2016.

(...)

5.3 DÉBOÎTÉ E EMBOÎTÉ³¹⁶ – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

CARTA XLIX

São 9 horas e está 2 . Apenas dois graus Celsius ... Há anos eu não sabia o que era um frio desses. Ainda mais no meu estado. As últimas vezes que vim, desde que saí daqui, há quase 16 anos, não me deparei com dias muito frios. Quando cheguei, anteontem, em Porto Alegre, o termômetro marcava 8 - havia saído de Salvador com 28 . Pois aqui em Santa Maria está mais congelante mas, pelo menos, a chuva que a meteorologia dizia que viria, não veio.

Sinto as pernas geladas. E o coração na boca... Daqui a pouco, falo pela primeira vez sobre esta conexão que resolvi trazer no Doutorado, do Construtivismo Pós-Piagetiano com a Educação Somática. Mais do que falar pela primeira vez sobre isso, meu nervosismo se dá também porque duas ex-professoras e um ex-professor do curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi³¹⁷ estão na sala onde vou fazer minha comunicação, dentro do Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (Anda). Enquanto ouço colegas, dos mais

³¹⁶ Significam, respectivamente, desencaixar e encaixar – aqui uma referência ao equilíbrio e ao desequilíbrio presentes na teoria de Piaget.

³¹⁷ Refiro-me à Valéria Cano Bravi - atualmente coordenadora do curso, mestra em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo -, Elaine Ferrão - mestra em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo - e Robson Lourenço – mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

variados lugares, dedilho esta carta pra ti, de modo a não deixar os dedos congelarem.

Chegou a minha hora, a penúltima, do último bloco da primeira etapa da manhã...

...

Ufa, passou! E agora vamos para o intervalo.

...

Mas tu deves estar pensando: afinal, o que eu vim falar em Santa Maria? Pois bem, te conto um pouco do que disse aqui. Como dizia Clarice Lispector (1980, p. 29): “Há muita coisa a dizer que não sei como dizer. Faltam-me as palavras. [...]”. Acho que nem sempre as palavras – sobretudo as escritas – dão a dimensão do nosso pensamento. Até porque, o pensamento é mais rápido que a escrita, por mais rápido que eu digite ou escreva à mão. É por isso que te digo que vou contar um pouco, pois tenho certeza de que algumas coisas vão me escapar.

Aqui em Santa Maria, falei sobre como se dá a construção do conhecimento, segundo Piaget. E, também, sobre esta relação com o meu fazer pedagógico. Mas isso eu te conto em outra carta, mais lá na frente...

Segundo Mary Ann Pulaski (1986), são três os pilares da teoria de Piaget: equilíbrio, experiência e transmissão social. Fernando Becker (2011) acrescenta ainda a maturação. Vou tentar explicá-los.

Começo com a questão da maturação: sem ela, não há desenvolvimento, mas o desenvolvimento vai além dela. Becker (2011, p. 218) diz que a maturação está presente em cada transformação que ocorre no desenvolvimento, mas salienta que, se o desenvolvimento se reduzisse a ela, “[...] todas as aquisições deveriam ocorrer mais ou menos na mesma idade em todas as pessoas.” No entanto, se verificou que há variabilidade em função do meio social.

Como te contei anteriormente, Piaget era originalmente biólogo. Então, sua pesquisa nasce de um pensamento da biologia. Ele considerava o desenvolvimento uma caminhada e, assim como, quando aprendemos a caminhar, caímos, passamos por isso na construção do conhecimento. A imagem de uma criança saindo do engatinhar para a verticalidade é interessante, pois quando a criança alcança esta

verticalidade, titubeia, se apoia, se desequilibra, cai, levanta e tenta de novo, assim sucessivamente, até conseguir o equilíbrio (é a serpente da analogia³¹⁸). Por isso, a equilibração...

Yves de la Taille, Marta Oliveira e Heloysa Dantas (1992, p. 110-111) dizem que para Piaget:

a inteligência humana deve ser entendida como um sistema cognitivo, sistema este ao mesmo tempo aberto e fechado; aberto no sentido em que se alimenta, através da ação e da percepção do sujeito, de informações extraídas do meio social e físico, e fechado no sentido em que o sistema em questão não se confunde com uma página em branco, sobre a qual as informações recebidas simplesmente se inscreveriam, mas é, sim, dotado de capacidade de organização (ciclos). O desenvolvimento cognitivo ocorre, então, pelo constante contato do sistema cognitivo com informações vindas do meio, e pelo não menos constante processo de reestruturação que visa, justamente, fazer com que o sistema atinja o equilíbrio e nele permaneça. Estas constantes reestruturações ou reequilibrações passam por grandes etapas (os famosos estágios do desenvolvimento) [...].

A fala dos teóricos é quase um resumo da teoria de Piaget, mas, afinal, o que é essa equilibração e como ela se dá? Para Piaget, as contradições são os desequilíbrios e nos levam, fatalmente, ao equilíbrio e, desta forma, sucessivamente. Do cóccix ao occipital, do occipital ao cóccix, em um serpentear...

Para que o equilíbrio ocorra, outros verbos são acionados: assimilação e acomodação. A assimilação é aquilo que provoca o desequilíbrio e a acomodação, o que permite o equilíbrio. Pulaski (1986) diz que um processo é a entrada; outro, a saída. Mas para Piaget, esse “jogo de forças” é dinâmico, num dentrofora, foradentro. O teórico suíço teria se apropriado deste termo da biologia – uma vez que era biólogo – no sentido de que “[...] significa a integração de elementos de fora nas estruturas em desenvolvimento, ou já completas, de um organismo.” (MATUI, 1995, p. 93) A assimilação pode ser:

* **Reprodutiva ou funcional:** quando um novo esquema de conhecimento é construído, a tendência é repeti-lo por diversas vezes. É o caso de uma pessoa que, logo que aprende um movimento novo de dança, fique fazendo-o e refazendo-o.

³¹⁸ Ver carta XLI.

* **Generalizadora:** aplicação do novo esquema/conceito a outra coisa. Um exemplo é imaginar que todos os movimentos que têm certa estrutura possuem o mesmo nome. Neste sentido: *passé* seria *plié*, pois os dois têm o dobrar.

* **Recognitiva:** entender quais são os conceitos que são corretos a se aplicar a outro. Por exemplo: compreender que dentro de um movimento como o *passé*, há um dobrar (do *plié*, mas que não se chama assim o movimento, nem os dois são o mesmo movimento).

* **Recíproca:** quando se usa mais de um conceito/esquema. É o caso de entender o *passé* como um dobrar (do *plié*) e um estender (do *tendu*) e poder verificar outros movimentos que têm essa mesma estrutura.

Por sua vez, a acomodação significa mudança, a criação de novos esquemas ou a modificação dos anteriores. Mas deixo que o próprio mestre explique a relação entre assimilação e acomodação:

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação. [...] Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (PIAGET, 1987, p. 18-19)

Becker (2011) entende a equilibração como um processo de auto-regulação, de retroalimentação (*feedback* e *feedforward*).

Esses equilíbrios e desequilíbrios se dão, para Piaget, em esquemas. Segundo ele, cada estágio conduz ao seguinte, num ir-e-vir de desequilíbrio/equilíbrio. Mas, como bem ressalta: “As condutas características das diferentes fases não se sucedem de maneira linear - desaparecendo a de uma determinada fase no momento em que se desenham as da seguinte.” (PIAGET, 1987, p. 309) De acordo com ele, cada esquema – modo de pensar/agir – prolonga a atividade assimiladora que lhe deu origem. Antonio García e Artemio Fabregat (1998) apresentam, sobre isso, uma imagem bonita. Eles dizem que o equilíbrio implica reversibilidade, enquanto o desenvolvimento implica equilíbrio, mas isso não significa estaticismo,

“[...] porque uma estrutura em equilíbrio é uma estrutura em **plenitude**, e por sua vez, é uma estrutura aberta capaz de adotar-se às variáveis condições do meio.” (GARCÍA; FABREGAT, 1998, p. 82) (grifo meu) Esta boniteza, descrita pelos dois, me lembra muito a Educação Somática e, mais à frente, tu vais compreender porque enxergo nos dois campos tantas relações.

Como te disse em outras cartas, há algumas interpretações sobre a questão dos estágios/esquemas/fases. Mary Ann Pulaski (1986) diz que os estágios foram, por diversas vezes, atacados por uma interpretação errônea de linearidade e pela descoberta, posterior a Piaget, de que alguns não ocorrem exatamente na idade mencionada pelo epistemólogo suíço. No entanto, o importante não é o aparecimento desses esquemas de pensamento em idades específicas, mas: “[...] que os estágios do desenvolvimento evoluem em uma sequência ampla e contínua. Cada estágio emerge daquele que o precedeu, através de uma reorganização do que aconteceu antes [...]”. (PULASKI, 1986, p. 30) A autora diz que um nível contribui para a existência do outro, em espiral. (E, aqui, esta palavra, é importante. Mas sobre ela eu vou falar em outra carta, mais à frente).

Para Becker (2011) talvez uma das maiores dificuldades dos(as) leitores(as) de Piaget seja a de compreender que o desenvolvimento cognitivo não tem uma direção inexorável:

Cada passo depende, simultaneamente, do sujeito e do meio. Se o sujeito não encarar o desafio e esforçar-se para realizar uma acomodação (transformação nele mesmo) (PIAGET, [1936], 1978, Introdução), e o meio não oferecer condições objetivas para isso acontecer, o desenvolvimento não avançará, ou avançará aquém ou muito aquém das possibilidades. A noção de desenvolvimento cognitivo, em Piaget, tem um forte componente histórico e social. Ignorar isso é desvirtuar o significado essencial do conceito central da Epistemologia Genética: a interação. (BECKER, 2011, p. 221)

Bem, como te falei lá no início desta carta, Mary Ann Pulaski (1986) aponta três fatores fundamentais na teoria de Piaget: equilíbrio, experiência e transmissão social. Quando ela fala em experiência é no sentido de ação, já abordado em outra carta, ou seja, tanto física quanto empírica.

Um terceiro fator que contribui para o desenvolvimento da inteligência é a transmissão social – as informações aprendidas com outras pessoas. É o relacional ao qual eu me referi anteriormente. Para Piaget, quando uma criança, por exemplo, ouve afirmações contraditórias ou desafiadoras, ela vive um desequilíbrio e busca, então, um novo equilíbrio. É o que se denominou conflito cognitivo. Na busca pela solução do problema, a criança pode chegar a um equilíbrio momentâneo – ele sempre é momentâneo, mas o que quero dizer é provisório para aquele conceito – considerado, posteriormente, um erro. Em última instância pode-se dizer que a pessoa aprende a partir de seus erros. Como dizem Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 33):

[...] Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final); porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Essa noção de erros construtivos é essencial.

Ou seja, os chamados erros construtivos são necessários. E, neste sentido, o(a) professor(a) entendê-los é importantíssimo, pois como nos lembram as autoras, “[...] ao evitar tais erros, o professor evita que a criança pense.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 292) Quantas vezes, na nossa educação, não fomos quase que treinados para não errar?

Emília Ferreiro e Ana Teberosky são duas estudiosas de Piaget no que tange à construção da escrita. Elas foram ver como as crianças pensavam no processo de alfabetização³¹⁹ e, assim como Piaget classificou nosso desenvolvimento da inteligência em fases, também o fizeram em relação à escrita. Eu as li a primeira vez quando alfabetizei, lá nos anos 1990 e, como te contei em outra carta, fiz uma analogia à aprendizagem que tive de balé com o modo como fui alfabetizada. São,

³¹⁹ Hoje, na área de educação, um termo utilizado é letramento e não alfabetização. “Letrar, segundo Magda Soares (1998,2000, 2003), é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” (FRANCO, 2012, p. 174) Mas acredito que a alfabetização proposta por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Esther Grossi já era neste sentido mais amplo, achando desnecessário usar, então, o letramento de Magda Soares.

portanto, duas autoras muito caras a mim, não só conceitualmente, mas também afetivamente, pois me descortinaram outro modo de enxergar a alfabetização – não só na nossa língua, mas, por que não dizer, a alfabetização no balé.

Encerro esta carta trazendo a fala de Cilene Chakur (2011), que talvez resuma um pouco da teoria de Piaget. Ela nos lembra que a ideia de construção implica que não há um ponto de partida absoluto – e isso, como verás mais à frente, tem tudo a ver com a espiral – e segue uma continuidade funcional dos processos, supondo que todos os mecanismos de aquisição de conhecimento estejam presentes em todas as etapas do desenvolvimento.

Bem, foi mais ou menos por aí que andei em Santa Maria. Passei frio, senti frio na barriga, mas falei de algo que para mim é apaixonante, desde os anos 1990, quando eu ainda era estudante de Magistério.

Santa Maria, 19 de junho de 2015.

Jequié, 11 de agosto de 2015.

(...)

5.4 *FOUETTÉ ROND DE JAMBE EN TOURNANT*³²⁰ – CONSTRUTIVISMO PÓS-PIAGETIANO NAS MINHAS AULAS

CARTA L

Uma das coisas que acho mais interessantes em meu processo de pesquisa de uma proposta para aprenderensinar balé clássico foi o uso dos verbos. Eles me ajudaram a ir em busca da construção, de fato, dos conceitos de balé clássico. Nasceram de um modo – apenas como conteúdos gerais – e, aos poucos, em minha

³²⁰ Movimento em que se faz um círculo chicoteado da perna enquanto se está girando. Mais uma vez a imagem, para mim, da espiral e do equilíbrio/desequilíbrio do Construtivismo Pós-Piagetiano.

prática, foram se transformando. Lembro-me, no primeiro ano de Mestrado, de dar uma oficina e uma aluna, estrangeira, questionar o modo como eu vinha usando a descoberta do código: “Se eu não fosse bailarina, chegaria a este movimento?”, me indagou. A partir dali, revi, mais uma vez, minha prática, em busca dessa construção... E descobri, na última turma, que muito do que minhas alunas traziam, nos momentos de mostrar suas descobertas para o restante da turma, não era o que eu esperava – digamos que, por exemplo, naquele dia eu quisesse que chegassem ao *chassé* e descobriam outro movimento – mas que, sim, aquilo também podia ser usado na aula.

Como te contei em outra carta³²¹, Akiko Yuzurihara (2013) diz que os nomes dos movimentos codificados do balé clássico dão pistas do que eles são. Segundo ele, a maior parte dos termos do balé clássico é derivada de uma destas três categorias: de um verbo, um substantivo ou de um substantivo vindo de *pas*, *temps* ou *saut*. Yuzurihara (2013) afirma que, no caso dos substantivos, geralmente há uma imagem visual ao qual são ligados, enquanto os verbos têm a ver com o modo como o movimento é feito. Em seu estudo, ele descobriu ainda que, no caso dos nomes derivados de verbos, boa parte surgiu nos séculos XVII e XVIII, enquanto que muitos dos advindos de substantivos surgiram no século passado, construídos a partir de modificadores, como direção (*en avant*, *en dehors* etc.), nível espacial (*a terre*, *en l’air* etc.), tamanho (*grand*, *petit* etc), repetição (*simple*, *double* etc.) e ornamentação (*allongé*, *battu* etc.) Para ele, os modificadores têm uma função análoga ao sistema de inflexões na linguagem. Ele argumenta que pouca importância tem se dado, atualmente, para a introdução de novos conteúdos no vocabulário da dança clássica, bem como na relação entre os termos e as práticas. Isso, na sua avaliação, pode ter feito com que o balé virasse uma dança tradicional e pouco criativa. É por essa razão que Yuzurihara (2013) propõe que, ao pensarmos nos modificadores, podemos ampliar o vocabulário do balé clássico. Segundo ele, o sistema da dança clássica tem potencial para construir vocabulário novo ou ampliar o existente, uma vez que os termos não podem ser confinados aos movimentos já existentes.

Pensar deste ponto de vista é enxergar, portanto, o balé clássico como uma língua viva, que pode passar por constantes modificações. É pensar que podemos

³²¹ Ver Carta XXXIV

criar neologismos – numa analogia à linguagem falada/escrita. Isto dá outras possibilidades não só para o ensino, como também para a criação. Quando proponho o uso dos verbos, digo sempre que estamos partindo do clássico, mas que podem surgir movimentos que não enxergamos nesta codificação. E, se estamos pensamos em futuros(as) professores e professoras de dança – e não apenas de balé clássico – isso se torna ainda mais relevante, pois podemos descobrir movimentos que não são desta ou daquela técnica codificada de dança.

Os verbos surgiram em minhas aulas de balé clássico primeiro como conteúdos estruturantes, ainda na época dos estágios da graduação em Dança³²². As unidades didáticas eram separadas a partir da estrutura anatômica e cada estrutura tinha movimentos de balé relacionados – por exemplo, os *port de bras* eram trabalhados quando estávamos estudando a cintura escapular. Os verbos estavam relacionados com os movimentos a serem trabalhados, ou seja, os conteúdos.

Quando fui para Brasília, comecei a pesquisar a exploração destes verbos, aliando o que eu fazia em aulas de dança contemporânea com o que estava pesquisando no balé clássico. Queria ser “mais construtivista”, não demonstrar simplesmente o movimento, mas que os(as) alunos(as) chegassem a ele. Então se quero que trabalhem um movimento como o *plié*, cuja base é o dobrar, faço, primeiro, com que entendam cinestésicamente esse dobrar: quais as partes do teu corpo que podem ser dobradas? Ou seja, antes do movimento codificado, exploramos o princípio daquele movimento. Desta forma, para eu chegar a um *developpé*, preciso antes ter explorado o dobrar e o estender. A pesquisa, na exploração³²³, pode começar livre e depois ser direcionada. Ou seja, primeiro explorar o verbo em várias partes do corpo, depois pedir em uma parte específica. No caso do *plié*, ao pedir dobrar os joelhos pode surgir o movimento do *plié*, mas já

³²² Nos estágios, durante a graduação em Dança, em aulas de dança contemporânea, usava verbos como ações cotidianas, usava-os nas chamadas ações básicas (Laban) e também para a exploração de movimentos a partir de um procedimento que criei – e uso bastante até hoje – que é colocar os nomes das partes do corpo em papéis, bem como escrever verbos em papéis e sortear um verbo para cada parte do corpo. Assim, por exemplo, posso sortear correr cabeça, saltar ombros etc. A ideia é que o(a) aluno(a) solucione aquele problema: como é correr com a cabeça? Saltar os ombros? E crie uma sequência de movimentos a partir dos verbos e partes do corpo sorteados. No entanto, nos estágios específicos de balé clássico os verbos apareciam no plano de curso como conteúdos, e não como procedimento metodológico.

³²³ O uso dos verbos, nas minhas aulas, no eixo metodológico explorar. São quatro os eixos metodológicos: (re)conhecer, (re)significar, explorar e conceituar. Os eixos serão explicados no capítulo 6 Carta à/em espiral.

houve momento em que um(a) aluno(a) dobrou apenas um joelho, elevando-o e fazendo o que seria um *passé*. Do mesmo modo pode ser bem específica: depois de entendido cinesteticamente tal verbo, dar a indicação: dobrar os joelhos, deslizando um pé sobre o chão e estendendo a perna e transferindo o peso para aquela que se movimentou – chegando a um *chassé*. O mesmo *chassé* pode surgir apenas da exploração do verbo deslizar ou da ação básica de Laban (direta, leve e sustentada).

No início do uso dos verbos desta maneira, a primeira exploração era livre - que partes do corpo dobram - mas a segunda era bem direcionada – dobrar os joelhos. Primeiro eu queria que chegassem a um movimento específico – e o questionamento da aluna estrangeira me fez ver que outros poderiam surgir. Com o tempo fui deixando esse direcionamento não tão diretivo, não tão claro, como no exemplo citado do *chassé*, para que houvesse a possibilidade de surgimento de outros movimentos, para que não houvesse “o movimento certo a ser descoberto nesta aula”. Depois, comecei a pensar ainda mais no Construtivismo Pós-Piagetiano e não direcionar tanto a exploração.

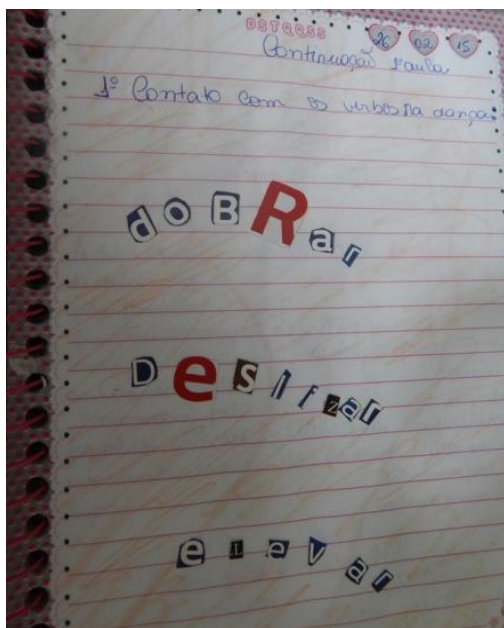
Toda essa exploração dos verbos é feita no centro, geralmente, antes da ida para a barra. As sequências da barra nascem a partir da chegada ao código do balé clássico, após a exploração – momento que chamo de conceituar. O que significa que a barra é construída aos poucos. Cada movimento novo explorado no centro é transformado em uma sequência para a barra.

E o que pensam minhas alunas a respeito disso? Fritz diz que a pesquisa do movimento facilitou o aprendizado e, durante o processo, escreveu em seu diário que: “Para mim, é difícil relacionar os nomes aos movimentos, mas a professora associa o movimento após a pesquisa e a exploração do verbo, isso facilita e ocorre a compreensão.”

Odette aponta que descobrir o movimento no centro e depois levá-lo para a barra a fez entender a técnica do balé clássico. Opinião parecida tem Effie: “A maneira como os nomes dos movimentos são apresentados, consegue ajudar a fixar melhor, torna-se um processo mais organizado e a aprendizagem mais perceptível.”

Swanilda comenta, em seu diário, que demorou a entender que a pesquisa dos verbos tinha relação com os nomes dos movimentos. Em sua primeira anotação, fez a seguinte imagem:

Figura 10: Diário de bordo, BA, 2015:



Reprodução do diário de bordo de Swanilda, aula de Técnica do Corpo II, fevereiro de 2015.

A colocação dela me fez lembrar de alguns entendimentos a respeito do pensamento de Klauss Vianna, da leitura de seu livro³²⁴. Algumas questões ali levantadas eu não tinha compreendido cinesteticamente, durante a graduação em Dança e a leitura do texto. Em 2013, em uma vivência do Laboratório de Performance, em Lençóis (BA), eu consegui compreender algumas destas questões³²⁵. Isso levanta outra indagação importante, no aprendizado: de que ele não só é *continuum* como pode se dar em espaço-tempos diferentes dos propostos. O meu entendimento de um *grand jeté* pode se dar quando eu precisar saltar uma enorme poça d'água, por exemplo. (Eu costumava saltar poças assim quando adolescente). María Acaso (2013, p. 121) aborda este tema:

[...] a aprendizagem, em muitos casos, não se sucederá na aula, mas se sucederá quando a compreensão tenha lugar, quando os dados se mesclam, se fundem, haja rizoma. Este feito pode ocorrer muito tempo depois de quando teve lugar a aprendizagem. Quantas vezes ocorreu isso à leitora, descobrir que aprendeu um conceito quando o

³²⁴ VIANNA, Klauss. A dança. São Paulo: Siciliano, 2005.

³²⁵ Ver o texto: De onde vem o movimento? O que me (co)move? Reflexões sobre a viagem somático-performativa a Lençóis(BA), publicado no Cadernos Gipe-CIT, v. 30, 2013.

pôs em prática na vida real, muito tempo depois de haver ouvido na aula?³²⁶

Aurora 2, da mesma turma que Swanilda, disse que colocar os verbos em prática a fez “[...] entender melhor o mecanismo do movimento”, mas que juntar vários verbos para criar um movimento exigiu, por outro lado, mais raciocínio. Ora, esta dificuldade tem relação direta com os tipos diferentes de assimilações. Neste caso, é a chamada assimilação recíproca – discutida na carta anterior.

Para Lisa, este modo de aprender também lhe fazia ter de refletir sobre o processo. Em seu diário, escreveu que: “Primeiro a gente executa, tendo consciência do movimento, depois aprende o nome. A maneira como problematiza me deixa louca.” Acredito que o que ela quis dizer tem relação com uma expressão local: “apertação de mente”, o equivalente a “colocar a caixola para funcionar”. Acredito, então, que quis dizer que a problematização a desestabiliza. Mas o conhecimento não vem exatamente daí?

Os verbos podem ser usados também de outra forma: construir sequências coreográficas a partir deles – e não de movimentos do balé clássico – o que significa que podem surgir os mais variados movimentos, codificados ou não. Neste sentido, os princípios de um movimento de balé clássico podem estar em outros movimentos que não desta técnica. Ou construir a partir dos verbos, mas no intuito de que surjam movimentos codificados – não pensar no código *a priori*. Em ambos os casos, eu solicito que aqueles(as) que assistem à célula de movimento criada digam quais são os verbos utilizados. Recentemente fiz outra experiência³²⁷: depois da exploração dos verbos – nas mais variadas partes do corpo – demonstrava uma sequência na barra e solicitava aos alunos/alunas que identificassem quais eram os verbos utilizados em cada sequência, para que ao final da aula, a partir dos verbos, criassem uma célula coreográfica. Algo semelhante havia feito quando solicitei aos

³²⁶ “[...] el aprendizaje, en muchos casos, no sucederá en el aula, sino que sucederá cuando la comprensión tenga lugar, cuando los datos se mezclen, se fusionen, hagan rizoma. Este hecho puede ocurrir mucho tiempo después de cuando tuvo lugar el aprendizaje. ¿Cuántas veces le ha ocurrido esto a la lectora, descubrir que aprendió un concepto cuando lo puso en práctica en la vida real mucho tiempo después de haberlo oído en clase?” (ACASO, 2013, p. 121)

³²⁷ O experimento foi realizado durante a prova prática para o concurso de professor(a) do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Como tinha, no máximo, 50 minutos de aula, o que dificultava que ficássemos muito tempo para chegarmos a cada movimento a ser trabalhado e, além do mais, sabia que muitos(as) já teriam tido balé clássico, optei por esta outra versão de uso dos verbos.

meus alunos e alunas que aprendessem um trecho de um balé de repertório e mostrassem à turma, que identificaria os verbos.

Jequié, 6 de fevereiro de 2016.

Porto Alegre, 10 de dezembro de 2016.

(...)

5.5 PAS DE DEUX³²⁸: CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO SOMÁTICA

CARTA LI

Escrevo-te de dentro do avião. Vim a Brasília rapidamente e já estou voltando. Escrevo-te para contar que hoje estive com amigos e amigas. Alguns/algumas desde quando cheguei aqui a primeira vez, em junho de 2000³²⁹. Almocei com três jornalistas, duas mulheres e um homem. Todos de Economia, como um dia eu fui. Durante nosso almoço, falei de meu projeto coreográfico atual *Dez(s) Amores* e do Doutorado. Uma das minhas amigas pediu para eu explicar a minha pesquisa de Doutorado.

No Mestrado (2013-2014) estudei a Educação Somática em aulas de balé clássico. Sigo com este projeto no Doutorado. Mas o que muda, e para mim é o pulo do gato, é a relação entre a Educação Somática e o Construtivismo Pós-Piagetiano. E foi isso que tentei explicar a ela e que, agora, te conto.

Todo o conhecimento, para Piaget, se dá pela experiência - interações sociais ou ações internalizadas - e em relação com o(a) outro(a). E isso tem tudo a ver com a Educação Somática, pois neste campo há um movimento inter-relacional entre

³²⁸ Como dito anteriormente, é um passo feito a dois. Neste caso, a proposta de dueto da Educação Somática com o Construtivismo Pós-Piagetiano.

³²⁹ Morei em Brasília entre junho de 2000 e maio de 2004 e novamente entre março de 2010 e maio de 2013.

consciência, função biológica e meio ambiente, evidenciando a experimentação do mundo interior como integração sensorial, sinergia (HANNA, 1976).

E o mais legal disso tudo, de ver estas intersecções entre os dois campos, é saber que não estou sozinha – isso eu não detalhei para a minha amiga, pois quis é mostrar quais são as relações. Para Sylvie Fortin e Warwick Long (2005), a abordagem somática utilizada por eles (Feldenkrais) está em acordo com a orientação epistemológica construtivista, uma vez que o ponto de partida é singularidade do indivíduo e a experiência sensorial de cada estudante. Isto porque, uma abordagem construtivista, no ensino, significa que “[...] o conhecimento é construído a partir da experiência pessoal [...], desenvolvido em um contexto social.” (FORTIN; LONG, 2005, p. 11)

Em outras palavras, conhecer, para Piaget, tem o sentido de: “organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado)” (RAMOZZI-CHIAROTINO, 1988, p. 3), ou seja, há “[...] a valorização do agir de quem aprende.” (GROSSI, 1992, p. 43) Tudo isso diz respeito ao Construtivismo Pós-Piagetiano, mas as mesmas frases poderiam ser ditas por teóricos(as) da Educação Somática, pois em ambos os campos o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo.

Fortin e Long (2005) argumentam, no entanto, que há obstáculos para a aplicação do construtivismo, de forma pura. Fico imaginando o que significa esse puro, uma vez que nenhuma concepção teórica ou perspectiva prática ocorre do modo como foi pensada/proposta/planejada, pois de acordo com Nilda Alves e Inês Oliveira (2012, p. 71): “[...] os processos reais de ensino/aprendizagem são habitados por saberes/poderes/quereres dos seus teóricos/praticantes.” Para Fortin e Long (2005), os significados e as experiências que os alunos e alunas levam para as situações de aprendizagem não são necessariamente precisos e, numa aula de dança, sobretudo de uma técnica codificada, é necessário, em muitos casos, precisão no gesto/movimento. Eles acham que seja necessário um equilíbrio, na abordagem construtivista, entre o que é valorizado e o que é pertinente para um crescimento técnico do aluno ou da aluna.

Fico pensando o que eles querem dizer com precisão do gesto: a demonstração de um movimento codificado ou a sua execução exatamente do modo como o(a) professor(a) mostrou? Não trabalho em uma perspectiva de que o

movimento tenha de ser igual ao meu – até porque a demonstração não é o procedimento no qual baseio minha prática docente – mas, em uma técnica codificada, como o balé clássico, há movimentos específicos, nomeados, inclusive. Eles são o conteúdo principal desta técnica e, portanto, há um desenho espacial a ser executado e não, na minha avaliação, uma forma a ser repetida. Neste sentido, quando desejo que seja este ou aquele movimento, indico para meus alunos e alunas qual é o movimento que será utilizado. Ou seja, no momento de conceituação (como será explicado posteriormente, dentro dos eixos metodológicos com os quais trabalho), os alunos e alunas apontam suas descobertas e eu posso indicar que, para uma sequência coreográfica ou uma série na barra, o movimento utilizado será o que uma pessoa específica mostrou. Isso significa que indico que aquele era o movimento ao qual eu pretendia que chegassem. Sem, no entanto, invalidar as demais descobertas e utilizá-las em outras situações didáticas.

Outra intersecção entre os dois campos é entendimento de que corpo e mente são indissociáveis. Para Piaget havia “[...] continuidade entre a vida e o pensamento. Essa continuidade rompe com a tradição judaico-cristã comprometida com dicotomias do tipo corpo/alma/espírito/matéria [...]” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 16)

Como ambos os campos enxergam a questão da singularidade da pessoa, os dois pensam, então, em um ritmo próprio de aprendizagem. A autorregulação também é um ponto em comum dos dois campos. Piaget denominava a equilibração como um processo de autorregulação dinâmico e contínuo. Fica claro também que tanto na Educação Somática quanto no Construtivismo Pós-Piagetiano há descoberta pessoal. Na Educação Somática, um dos procedimentos realizados é a resolução de problemas e, para Piaget, o problema era um desequilíbrio a ser equilibrado.

A questão do privilégio à informação que vem do corpo é outra a ser pensada. Mas isso é assunto para a carta seguinte. Despeço-me daqui. E prometo terminar em breve este relato sobre Piaget, Educação Somática e, sim, dança!

Espaço aéreo entre Brasília e Salvador, 30 de novembro de 2015.

CARTA LII

Meus ísquios me falam que ficar sentada muito tempo, em avião apertado e em ônibus não é legal. Do cóccix ao occipital há dor. A cervical também reclama. Minha coluna não serpenteia. Está rígida, com nódulos. Vim direto de Salvador para Jequié e isso significou mais seis horas seguidas – além do tempo de avião de Brasília para Salvador -, sentadas, neste caso, no ônibus. Por isso, te escrevo agora, aqui de Jequié, depois de ter chegado de madrugada, ter dormido...

Falava-te da intersecção entre a Educação Somática e o Construtivismo Pós-Piagetiano. E terminei a última carta, ontem, comentando sobre a questão do privilégio à informação que vem do corpo. O conhecimento sensório-motor é reconhecido por Piaget e entender isso abriu caminho para, posteriormente, se falar em inteligência cinestésica. Também já te falei que há controvérsias em relação aos estágios de desenvolvimento – alguns o entendem linearmente, o que significa que um tipo de acesso ao conhecimento, por exemplo, sensório-motor, não seria mais utilizado, quando chegássemos ao nível de raciocínio formal. Ora, ele dizia que o acesso sensório-motor era um dos, não o único, e em nenhum momento hierarquizou. Se na Educação Somática, o conhecimento cinestésico é privilegiado, no Construtivismo Pós-Piagetiano ele é uma das vias de acesso, mas não há privilégio a ele... No entanto, Piaget não o despreza. Yvan Joly e Vandana Gillain (2004) lembram que a via sensoriomotora escolhida pela Educação Somática não é aleatória, uma vez que corresponde à primeira forma de aprender do ser humano. Ou seja, eles nos lembram dos estágios do desenvolvimento, elencados por Piaget.

Para Susan Stinson (1999), a questão do aprendizado sensório-motor é uma das limitações da aplicabilidade do trabalho de Piaget no ensino de dança, o que não concordo. Ela entende que para Piaget, depois que a criança passa a usar símbolos, é desnecessário “[...] o uso do corpo para pensar, e, quando o indivíduo pode pensar de forma abstrata, as experiências concretas tornam-se desnecessárias para o pensamento abstrato.” (STINSON, 1999, p. 26) E argumenta que, na dança, pensamento com o corpo é um dos processos de resolução de problemas. Já te disse em outra carta, textualmente, que Piaget comparava a

inteligência sensório-motora àquela que chama de racional (PIAGET, 1987), sem hierarquia. Também já te falei que o aparecimento de um esquema não significa que o anterior desaparece, cada tipo de esquema pode ser acionado conforme a circunstância. Portanto, não vejo fundamento nesta questão apontada por Stinson (1999).

Apesar desta ressalva – a qual não concordo -, Stinson (1999) acredita que seja necessário, para o(a) professor(a) de dança, conhecer a teoria de Piaget, pois conseguirá entender que as crianças têm sistemas de entendimento da realidade diferentes da dos adultos – sim, as crianças são diferentes mas, volto a frisar, o esquema pode ser acionado em diferentes fases da vida, apesar de, muitas vezes, o(a) adulto(a) se utilizar mais do raciocínio abstrato. Outra questão que ela aponta como fundamental, para nós da dança, é o entendimento da desequilibração/equilibração:

Se considerarmos o ensino de dança como algo que vai além da recreação, o processo de aprendizado é de grande significado. Devemos oferecer oportunidades para o aspecto dual da acomodação - encontrar novos desafios, resolver problemas - e da assimilação - repetição, prática, **fazer daquilo algo que seja nosso**. (STINSON, 1999, p. 30) (grifo da autora)

Enquanto minha coluna lombar e cervical reclamam, termino esta carta, trazendo outra intersecção entre a Educação Somática – e, aqui, não como princípio, mas o que reconheci em algumas abordagens – e o Construtivismo Pós-Piagetiano: a espiral. Para Piaget: “Cada estágio surge do anterior e contribui para o seguinte, em uma espiral, em que há alternância entre forma e conteúdo, sem início, nem fim [...]”. (PULASKI, 1986, p. 30) Como vou te falar, mais adiante, é possível ver espiral tanto em Laban quanto em Béziers. Mas, isso, eu só te conto quando for escrever sobre ambos³³⁰. Ciane Fernandes (2010b) diz que os símbolos nos ajudam a visualizar o movimento como um todo, sem fixá-lo em um texto e a espiral – presente no Sistema Laban/Bartenieff, mas também em muitas técnicas, métodos e abordagens somáticas – está no ser humano desde o seu desenvolvimento dos

³³⁰ Ver capítulo 4 Cartas com/para o ísquio-calcâneo

padrões neurológicos básicos, que seguem um movimento espiralado, bem como, por exemplo, em Carl Gustav Jung, no processo do *self*.

Se a minha coluna reclama, a de Clara 2 agradece, lhe lembra que o tronco é muito usado em seus movimentos, em momentos de criação, e diz que, atualmente, se sente leve e é mais feliz. Talvez o seu tronco explique como me sinto nesta relação de Educação Somática e Construtivismo Pós-Piagetiano e, isso tudo, no aprenderensinar balé clássico. Acho que minha busca, de 20 e poucos anos, se desenha, hoje, em uma proposta metodológica que me faz leve e feliz, como o tronco da Clara 2. Aguarda só mais um pouquinho, já, já, te conto sobre isso...

Jequié, 1 de dezembro de 2015.

Porto Alegre, 7 de fevereiro de 2017.

(...)

5.6 RÉVÉRENCE³³¹ – FINALIZANDO O CAPÍTULO

CARTA LIII

Ao longo das últimas cartas tentei te mostrar como é que diversos(as) autores e autoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; RAMOZZI-CHIAROTINO, 1994; FURTH, 1974; GROSSI, 1993) entendem a Epistemologia Genética como uma teoria que busca compreender o conhecimento, uma teoria em movimento, que “[...] nos trouxe caminhos para entendermos como o sujeito aprende e, deste modo, a intervirmos no processo de ensino-aprendizagem.” (BALDI, 2016a, p. 260) Foi possível ver que, mesmo não desenvolvendo uma pedagogia ou uma metodologia, a teoria de Piaget, ao propor que o conhecimento é construído, traz implicações para a

³³¹ A *révérence* é uma saudação, feita ao final da aula ou do espetáculo. Como é a finalização do capítulo, faz sentido esse “agradecimento”.

Educação, em qualquer área que seja, inclusive na dança. Sanchis e Mahfoud (2010, p. 19-20) perguntam: Mas afinal, que construtivismo é esse? E respondem que:

O termo hoje designa um conjunto teórico e de práticas que abrange a obra de muitos autores e desdobramentos práticos diversificados. Piaget, apesar de ter alguns escritos sobre educação, não foi e não pretendeu ser pedagogo, e não teve, portanto, como interesse, a realização de projetos ou métodos pedagógicos. No entanto, verifica-se que grande parte da produção que tem como fundamento o construtivismo refere-se à educação, e, mais especificamente, à educação formal. Sendo assim, os métodos pedagógicos hoje ditos construtivistas são construções baseadas na teoria formulada por Piaget, principalmente sobre o desenvolvimento infantil (ou em algum tema contido nela) e/ou em autores que desenvolveram suas pesquisas na mesma linha.

A fala deles me remete imediatamente à questão dos métodos, técnicas e abordagens somáticas³³² e de como, no caso específico da dança, viemos nos apropriando da Educação Somática para criarmos uma “pedagogia somática”. Ao longo da minha formação³³³, inspirada inicialmente no Construtivismo Pós-Piagetiano e, posteriormente, também na Educação Somática, vim pesquisando um modo de aprenderensinar balé clássico, que venho te apresentando ao longo desta tese, inclusive neste capítulo. Ou seja, o modo como eu me apropriei dessas teorias e como elas apóiam a minha prática docente. Do Construtivismo Pós-Piagetiano, a principal inspiração foi o pensamento de construção de conhecimento, sobretudo entender que a alfabetização em uma língua (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; GROSSI, 1990) é uma construção por fases (do pré-silábico ao ortográfico³³⁴), apesar de eu não desenvolver uma metodologia que pense o balé clássico nesses

³³² Ver Carta XXIV

³³³ O formação aqui diz respeito ao que Pereira (2013) chama de professoralidade, o que significa que estamos sempre nos formando, não apenas durante os estudos para sermos professores(as), mas ao longo de toda a vida, inclusive no exercício da docência.

³³⁴ Segunda essas autoras, durante o processo de construção da alfabetização, a criação passa por quatro fases: pré-silábica (quando entende que a palavra deve ser proporcional ao objeto. Por exemplo: formiga teve ser uma palavra com poucas letras, pois o animal é pequeno); silábica (quando compreende que a palavra tem tantas letras quantos os fonemas pronunciados. Exemplo: bola seria OA ou BL); alfabético (quando já consegue escrever a palavra, mas pode não fazê-la com acento, com dois esses etc. Ou seja, ainda não domina a ortografia) e, por fim, o ortográfico (quando consegue distinguir se a palavra é com um esse, dois ou cedilha, por exemplo). Isso significa que a alfabetização não se completa, necessariamente, em um ano – o primeiro do Fundamental – mas pode começar antes e terminar depois.

níveis, mas compreendendo que meus alunos e alunas podem construir desde sílabas até frases (ou textos) com este alfabeto. Da Educação Somática, me apoiei em seus princípios e nas teorias de Laban e Béziers.

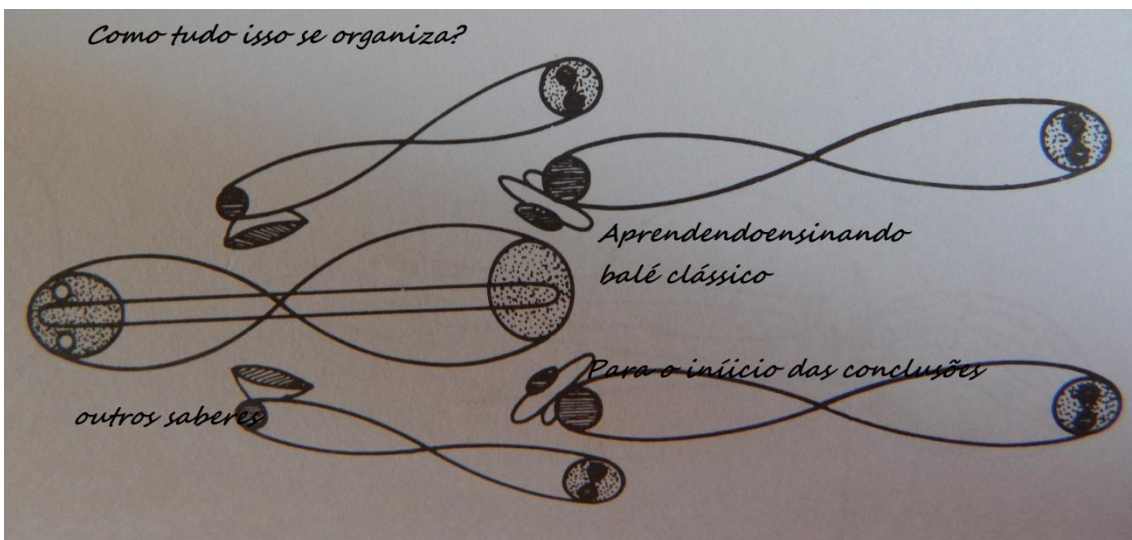
Hoje entendo que os princípios desses dois campos de conhecimento – Construtivismo Pós-Piagetiano e Educação Somática – podem apoiar a prática pedagógica em dança, não apenas no balé clássico. Até porque, antes de sistematizar uma proposta metodológica específica para o balé clássico, vinha utilizando esses princípios nas aulas de dança contemporânea que ministrava, de modo que uma prática retroalimentava a outra. E, com o fim da pesquisa de campo do Doutorado e a vinda para o Rio Grande do Sul, voltei a dar aulas para crianças, em um projeto social, a partir desse meu pensamento sobre aprenderensinar dança.

Até este momento de nossa conversa, desde a primeira carta, vim te mostrando que o balé clássico – mas diversas pesquisas citadas ao longo dos textos mostram que não apenas esta técnica de dança – em muito se apoiou na chamada Pedagogia Tradicional. Também tenho te mostrado que muita gente vem buscando outras construções pedagógicas, algumas apoiadas em teorias da Educação, outras vindas dos modos como a arte, na contemporaneidade, trabalha. Ou seja, que no nosso caso, da dança, o artístico e o pedagógico estão imbricados. Sobre essa questão, gosto muito da fala de Gilberto Icle (2012, p. 12), de que: “A dimensão pedagógica é inerente à arte e, com efeito, não existe processo criativo que não contenha em si uma dimensão pedagógica.”

A proposta que te apresento, ao longo desta tese, é uma, mas não a única - e nasceu tanto de saberes externos à dança quanto no próprio fazer dança. Muitas outras vêm sendo pesquisadas e, algumas, visibilizadas.

Porto Alegre, 19 de dezembro de 2016.

(...)



Trabalho sobre reprodução do livro *Coordenação Motora* (BÉZIERES; PIET, 1992, p. 22)

6 CARTA À/EM ESPIRAL

Existe, entre todos os seres que amei, um traço comum, um só, por mais insignificante que seja (um nariz, uma pele, um jeito) que me permita dizer: eis meu tipo! (BARTHES, 1981, p. 25)

6.1 PAS DE QUATRE³³⁵: COMO TUDO ISSO SE ORGANIZA?

CARTA LIV

Nas próximas cartas vou detalhar como se dá a minha proposta metodológica para aprenderensinar balé clássico. Para isso, começo este capítulo falando-te de um *pas de quatre*: como interligo as teorias de Laban, Béziers e Piret, e Piaget no meu fazer docente. Ou seja, um movimento em quatro. Apresento o que une nós quatro – uma imagem, a espiral - e como essa união se dá no dia a dia das minhas aulas.

Explico-te como nomeei meus eixos metodológicos e como eles funcionam. Exemplifico características que, ao meu ver, podem fazer com que meu trabalho docente seja singular. O que o difere? O modo como articulo tudo? Mostro-te que percebo, atualmente, que existe forte conexão entre a metodologia da pesquisa da tese e a proposta metodológica para aprenderensinar balé clássico, bem como as conexões metodológicas no fazer dança em um Curso de Licenciatura em Dança, o que implica saberes, sempre, para além da dança.

Conto-te como minhas alunas e alunos percebem minhas aulas, de modo a te mostrar como isso afeta o aprenderensinar dança. Aponto também que ao longo do processo é perceptível a construção de outros conhecimentos para além dos saberes da dança ou do balé clássico.

Porto Alegre, 9 de janeiro de 2017.

³³⁵ Passo feito com quatro pessoas.

CARTA LV

O que há em comum entre Laban, Béziers e Piaget? E como os dois teóricos e a fisioterapeuta se articulam na minha prática docente? Tu deves estar te perguntando, não? Se tu lês as cartas que te escrevo na ordem em que as redijo, as perguntas devem ser ainda maiores. Se tu lês na ordem em que proponho, já deves ter entendido...

Sim, parafraseando Barthes (1981), entre todos os seres que amei, ou melhor, entre os(as) teóricos(as) que amo e nos quais me apoio, há um traço em comum... Uma espiral, para mim, liga os três. Ou nós quatro...

Já te disse que a espiral surgiu primeiro para mim somaticamente, quando vivenciávamos no Laboratório de Performance, em março passado, os Bartenieff Fundamentals®³³⁶. Esta imagem ficou em mim por alguns dias, em que visualizava a minha pesquisa e minha prática docente espiralizada... Depois, a espiral surgiu em uma discussão em sala de aula, sobre a Coordenação Motora, quando apresentei aos meus colegas a imagem das unidades de coordenação de Béziers³³⁷. Nos dias seguintes, lendo os escritos de Piaget e sobre ele, eis que me deparo com a espiral também:

Da mesma forma que jamais existe um começo absoluto, no sentido de que toda gênese se apoia sobre desenvolvimentos precedentes, não se pode falar de um término ou um fim absoluto no que diz respeito ao necessário. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 51) [...] Trata-se de um processo em espiral [...]. Há, assim, uma alternância ininterrupta de forma e conteúdo, sem limites, sem fim e sem começo absolutos. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 56)

A imagem somática se concretizava em palavras escritas sobre os dois autores e as duas autoras principais (aqui estou me referindo a Béziers e sua parceira, Piret) do meu fazer pedagógico, como verás a seguir. Lembrei-me, imediatamente, de quando eu e Ciane conversávamos, uma tarde, sobre minha pesquisa de Mestrado

³³⁶ Ver Carta III.

³³⁷ Ver Carta XXXVIII.

e eu tentava fazer um desenho de como via o dueto balé clássico e Educação Somática. Fiquei pensando, depois de ler a frase sobre a espiral em Piaget, de como a minha prática docente, a partir dos eixos metodológicos que proponho, também pode ser pensada em forma de espiral, pois não há uma valoração, nem uma ordem de acontecimentos. Os eixos podem acontecer assim ou assado, como tu verás depois. Espiral que está presente também na metodologia de pesquisa desta tese, na forma como a mesma foi escrita, num ir-e-vir natural da dança...

Mas tu deves estar pensando que talvez só eu veja essas espirais, não? Ou quem sabe já tenhas percebido, ao longo das cartas, que existe espiral em Laban, Béziers e Piret, e Piaget. Pois bem, Ciane Fernandes (2005) afirma que a espiral está presente no Sistema Laban/Bartenieff tanto como conceito quanto como imagem e exercício concreto e que as quatro categorias do sistema se relacionam em forma de espiral. Além disso, na notação do movimento, em LMA, a figura 8 ou o símbolo do infinito é usada para representar o corpo humano. Ou seja, a torção, a espiral. Outra forma importante em LMA, de acordo com Fernandes (2006), é o Anel de Moebius – cuja torção da espiral está presente em sua figura. Segundo ela:

[...] esta figura oito ou infinito é fundamental na inter-relação de conceitos [...]. Os conceitos de Laban, muitas vezes interpretados como dualidades opostas, de fato dialogam nessa figura tridimensional que elimina a oposição e instala uma continuidade gradativa em constante transição, como é o movimento humano. (FERNANDES, 2006, p. 32)

Ou seja, é possível ver, no Sistema Laban/Bartenieff, a espiral. Ou melhor, várias, infinitamente. E, nos estudos da Coordenação Motora, de Marie-Madeleine Béziers e Suzanne Piret, a espiral também está presente. Elas dizem que há um movimento espiralado de nossos ossos que provocam torções, como se cada unidade de coordenação fosse uma parte de uma toalha lavada, que gira para um lado e outro. Nosso equilíbrio se dá nesta espiral.

Se para Laban, a variação dinâmica se dá num *continuum*, assim como os demais conceitos se espiralizam; para as fisioterapeutas, o movimento espiralado gera um caminho elíptico, fazendo com que o movimento nunca paralise, “[...] propiciando uma qualidade corporal em ondas que se propagam sem interrupção.” (BIANCHI e NUNES, 2015, p. 159)

É possível ver esta espiral também no conhecimento, entendido como um processo contínuo e construído. Piaget (2011, 2002, 1987, 1971, 1970) enxergava esta espiral em mais de um de seus conceitos. Os estágios/esquemas elencados por ele são um processo de sucessivas equilibrações, em que um prepara o outro, numa espiral que “[...] se produz a partir dos esquemas elementares de atividade e utiliza o processo de acomodação, assimilação e adaptação, produzindo a construção ou desenvolvimento mental.³³⁸” (GARCÍA;. FABREGAT, 1998, p 92) Para Piaget, se o surgimento dos esquemas, do ponto de vista cronológico ou não³³⁹, era espiralizado, o conhecimento construído, por meio dos sucessivos desequilíbrios e equilíbrios também se dava em espiral.

Consegues entender a conexão espiralizada dos três? Pois, então, te conto, em seguida, a minha espiral.

Jequié, 31 de maio de 2015.

Porto Alegre, 10 de janeiro de 2017.

(...)

CARTA LVI

Seguimos em greve. Desde a segunda semana de maio, nós, professores(as) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e das demais estaduais, estamos em greve. E, desde semana passada, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) também. Sem aulas para dar, nem aulas para assistir, leio, releio e escrevo-te. Vou te falar hoje da espiral do/no movimento/conhecimento.

³³⁸ Não concordo com este entendimento dos dois autores de desenvolvimento mental, mas sim de que estamos falando em conhecimento.

³³⁹ Apesar de afirmar que cronologicamente um esquema dá origem ao outro, Piaget não usava uma metáfora de escada, por exemplo, mas de espiral. Ao mesmo tempo, havia a questão não cronológica, ou seja, de que posso operar com um esquema – por exemplo o sensorio-motor – mesmo quando já desenvolvi todos. Ou seja, não é porque desenvolvi o último esquema que não poderia operar com os outros mais.

Acho que para ti é claro que o conhecimento se dá também pelo movimento. Por isso eu falo em espiral do/no movimento/conhecimento.

Pois bem, minha proposta metodológica para aprenderensinar balé clássico parte de quatro eixos – que os enxergo atualmente. Para explicá-la, te proponho um desafio: que vá experimentando o que vou descrevendo, ok?

Pesquisa o verbo estender. Que unidades de coordenação – para usar um termo de Béziers e Piret (1992) – ou partes do corpo ou membros são passíveis de se estender?

...

É possível estender o dedo do pé? Experimenta.

...

O braço? A mão?

...

O quadril? O tronco?

...

O que mais pode ou não ser estendido? Explora, descobre!

...

Agora, enquanto exploras, presta atenção ao que ocorre enquanto tu estendes. Como é esse estender?

A ideia é que tu vivencies o estender, entenda-o cinesteticamente, para, depois chegar a um estender específico do balé clássico, por exemplo, como o *tendu*.

Durante as aulas, trabalho com os sete verbos essenciais do balé³⁴⁰. O trabalho com os verbos é um dos procedimentos do eixo que denomino **explorar**, que vai para além do código do balé clássico. Os(as) estudantes podem explorar também dinâmicas posturais, de modo a perceber seus

³⁴⁰ Dobrar, estender, girar, saltar, elevar, lançar e deslizar (PAVLOVA, 2000). Ver também Carta L.

alinhamentos/desalinhamentos. Vou te dar um exemplo e, de novo, proponho que tu faças:

Tira os sapatos.

...

Percebe, agora, como estão os teus pés. O piso está gelado ou quente? Teus pés estão mais confortáveis sem os sapatos ou antes se sentiam melhor?

Percebe a distribuição do teu peso sobre os teus pés. Quais são os pontos de apoio? Há predominância maior de peso nos dedos, no calcanhar, nas bordas?

...

Então, joga o peso mais para a borda interna dos pés. O que isso provoca?

...

Agora, altera: põe o peso na borda externa e percebe o que se modifica na tua estrutura musculoesquelética.

E se o peso for para os calcanhares?

E assim, sucessivamente, em um jogo de desequilíbrios, em busca do equilíbrio...

...

Outra exploração que proponho é de dinâmicas do movimento (Categoria Expressividade, de Rudolf Laban). Ou de desafios sensórios motores que ajudem meus alunos e alunas a descobrirem seus padrões de movimento e expandirem seus limites de movimento. É possível explorar também, por exemplo, o verbo torcer para que se chegue ao conceito de torção – proposta na Coordenação Motora. São inúmeras as possibilidades de exploração e, em outras cartas, tu verás procedimentos que uso nestas explorações, que podem ocorrer tanto antes dos movimentos da barra, quanto depois, depende do conceito/movimento³⁴¹ a ser construído para aquela aula.

³⁴¹ As explorações partem de princípios de movimentos codificados – dobrar para o *plié*, por exemplo. Considero que entender esse princípio é conceituar, bem como a chegada ao código é também conceituar. Neste sentido, *plié* (um movimento codificado) é um conceito.

Lembras que, quando pedi que tu explorasses as possibilidades de distribuição do teu peso sobre os pés eu falei: percebe? Esta percepção, para mim, está no eixo que denomino de **(re)conhecer**. Posso chegar ao (re)conhecer a partir da exploração ou não. Pode ser também que o (re)conhecer desencadeie um explorar... Lembras que te falei que não existe uma ordem nos eixos? Um ajuda o outro, infinitamente... espiralmente.

Posso, então, (re)conhecer como estou hoje. Assim como (re)conhecer pode ser também prestar atenção a seus padrões de movimento. Do mesmo modo que há esse (re)conhecer na escrita de Giselle, em seu diário: “Quando eu fico na terceira posição, não consigo colocar o calcanhar no chão. Fiquei irradiante com essa informação.” Ela percebeu um desvio no seu alinhamento e o que ele provocava em seu movimento.

Ou dar-se conta daquilo que, no Construtivismo Pós-Piagetiano, se denomina conhecimentos prévios. Eu sei que eu conheço o *plié*, que ele é um dobrar que depois estende, mas posso também reconhecer que este dobrar e estender está presente, de outra forma, no *développé*, por exemplo. Outro modo de pensar este (re)conhecer ocorreu na primeira aula do semestre – nas duas turmas nas quais estive à frente de Técnica do Corpo II. Na ocasião, pedi que apresentassem suas visões acerca de alguns temas como: O que é balé clássico, o que é corpo, o que é técnica, qual a relação entre corpo e técnica.

Outro eixo metodológico que identifico em minha prática docente é o que denomino **(re)significar**. Geralmente esta (re)significação se dá nos laboratórios de criação – pelo menos em uma das aulas da semana reservo um momento para que criemos células coreográficas, momento que serve também como sistematização do conhecimento. Estas criações podiam se dar a partir dos verbos, de partes do corpo (dançar a partir do pé, por exemplo), de um conceito de dança (Sistema Laban/Bartenieff), de movimentos do balé clássico (uma sequência com cinco movimentos conhecidos) etc. Mas este (re)significar podia ser não necessariamente criar uma sequência, mas alterar a dinâmica de um movimento – a partir da Categoria Expressividade, por exemplo. Ou (re)significá-los por meio da mudança do comando do movimento: fazer um *plié* a partir dos ísquios, um *tendu* a partir do calcanhar etc.

Pode-se também (re)significar-se... e, neste sentido, os inventários pessoais, os diários de bordo, as reflexões produzidas ao longo do semestre são processos de narrativas de si, cujo papel “[...] é desvelar (para si), os sentidos e significados do vivido, tornando-o formador.” (WEGNER, 2011, p. 32) Este (re)significar pode ser também em relação a si como artístadocente. Muitas vezes fazia relação entre o que vivíamos em Técnica de Corpo II com questões artísticopedagógicas, pois no mesmo semestre estava à frente do componente curricular Metodologia de Ensino de Dança. Não há, em meu trabalho, uma dissociação entre o que seria apenas uma aprendizagem da técnica de dança, da aprendizagem da docência ou da vida artística. Neste sentido, muito do que vivíamos na aula de balé clássico podia reverberar em outras aulas e fora da universidade. E a mim também, pois o que vivi com uma turma, me fez repensar a minha prática docente para a outra.

Durante as aulas de 2015, encerradas agora em maio, uma proposta – que não surgiu na turma anterior – foi a da ressignificação dos balés de repertório. Na segunda unidade didática, solicitei que cada um(a) escolhesse um trecho de um balé de repertório, que pudesse ser “lido” pela turma a partir dos verbos. Depois, ao longo do semestre, fomos mexendo nesta célula inicial, a partir de diversas propostas – dinâmica de movimento, escolha de um trecho de uma célula do(a) colega etc. Giselle 2 escreveu em uma das suas reflexões, citando os balés de repertório, que uma coisa que lhe chamou a atenção “[...] foi ver as coisas que normalmente acontecem no balé serem modificadas.” Esta percepção dela é importante, pois muitas vezes as pessoas enxergam – de maneira equivocada – o balé clássico como uma língua morta – um código fechado que não tem de onde sair novidade. Ora, se pensarmos, por exemplo, na produção de Willian Forsythe, fica claro que não é, como verás, a seguir, na fala de Jussara Xavier (2014, p. 166-167):

Ao entender o balé como língua viva e, portanto como fala que não pode ser dita da mesma maneira, Forsythe explorou possibilidades de combinação e deslocamento da linguagem do balé, conectando-o com outras formas de arte e campo de conhecimento com base numa perspectiva contemporânea.

São inúmeros os procedimentos que podem trabalhar na perspectiva da (re)significação, que pode surgir depois de um explorar ou de um conceituar etc.

E por falar em **conceituar**, este é um verbo que coloco como eixo metodológico. Isto por que:

De acordo com Piaget, não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura – é isso que Piaget denomina “assimilação”. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 4)

Considero o conceituar, por exemplo, a compreensão de um princípio (verbos do balé clássico, Categoria Expressividade etc). Assim, conceituar pode ser, por exemplo, chegar a um movimento codificado do balé clássico. Chegar ao entendimento das torções de Béziers. Compreender as gradações entre o leve e o pesado ou demais fatores da Categoria Expressividade. É construir uma célula a partir de verbos, de movimentos etc. Acredito que:

Se eu entendo que o *plié* é um dobrar, é diferente de eu apenas copiar o movimento, pois vou executá-lo de uma forma anatomicamente mais harmônica, uma vez que estarei entendendo seu princípio. E se eu entendo que do dobrar (dos joelhos ou de outras partes do corpo) pode surgir não só um movimento desta dança, mas outros também, eu abro a possibilidade para descobrir o código e criar eu mesmo minhas sequências. (BALDI, 2016b, p.200-201)

Chega-se a conceitos de formas variadas... Aurora 2, por exemplo, disse que:

Depois de criadas as sequências, nos juntamos em grupos e nos foi proposto o desafio de mudar fluxo e espaço de alguns movimentos. Se nas aulas anteriores sentimos dificuldade quanto a mudar o fluxo dos movimentos, nessa aula foi muito mais fácil. O conceito estava mais claro em nossa mente, de modo que conseguimos, com mais facilidade, colocá-lo em prática.

Ou seja, para ela, o momento de criação ajudou a solidificar um conceito, não bem compreendido anteriormente. Desta forma: “Os conceitos são formados em contato com o mundo, em contato com os outros” (STEIN, 1993, p. 40), de modo criativo, em um contato estético.

Conceituação que, assim como os demais eixos, pode surgir a partir dos mais variados procedimentos, inclusive o da escrita. Conceituar que pode significar compreender o que dali é possível, como a afirmação de Giselle 2: “Hoje já relaciono os nomes aos movimentos e percebo **quais novos movimentos** posso criar a partir desses novos elementos.” (grifo meu). Ou seja, ela chega à conclusão de que, o que ela já conhece vai ser a ponte para novos conhecimentos. Paulo Freire (1996, p. 28) dizia que: “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã.” Conceituar é, portanto, atribuir sentidos:

O processo de construção de significados que, em maior ou menor medida, é realizado por alunos e alunas sobre os conteúdos de ensino, é inseparável do processo mediante o qual atribuem este ou aquele sentido aos conteúdos. Os alunos não atribuem, primeiramente, um determinado sentido ao conteúdo da aprendizagem para depois proceder à construção de significados sobre ele. Tampouco constroem primeiro significados, passando depois a atribuir um sentido. Os alunos constroem determinados significados sobre os conteúdos **à medida que**, simultaneamente, atribuem-lhes determinado sentido. (COLL; MARTÍN, 2009, p. 207-208) (grifo dos autores)

Ao longo das cartas já vinha falando um pouco de como é minha proposta metodológica, que parte dos quatro eixos: (re)conhecer, explorar, conceituar e (re)significar. E, nesta, acho que ficou claro que não há uma ordem determinada. Além desses eixos, enxergo que minha prática docente estrutura os conteúdos a partir da tríade: dança-expressividade-estrutura corporal. Ou seja, os conteúdos partem da Categoria Expressividade, da estrutura corporal e dos movimentos codificados do balé clássico. Desta forma, os conteúdos de dança – neste caso, balé clássico – andam juntos com a expressividade e a estrutura corporal. Muitas vezes a Categoria Expressividade ajuda à chegada a um movimento do balé clássico e o conteúdo específico de balé clássico pode partir de uma estrutura corporal. Há, em meu programa, íntima relação entre dança-expressividade-estrutura corporal.

Jequié, 2 de junho de 2015.

Porto Alegre, 9 de janeiro de 2017.

CARTA LVII

Hoje é 20 de setembro, feriado no Rio Grande do Sul. Desde que saí do meu estado, em 2000 – quando fui morar em Brasília – eu brinco que, neste dia, tenho de fazer feriadão, mesmo longe... Em homenagem ao meu estado, ouço canções gaúchas enquanto sorvo meu chimarrão. Verdade que alguns historiadores e historiadoras questionam essa comemoração – 20 de setembro de 1835 foi quando começou a Revolução Farroupilha, mas nós perdemos a guerra³⁴². (Para além da guerra perdida, muitos(as) mostram que os farroupilhas não eram tão progressistas como se apresenta na história oficial, que não eram desde o início republicanos, nem abolicionistas, que a guerra começou por uma questão econômica)³⁴³.

Questões à parte em relação à data, tenho orgulho – e em meu estado isso é muito recorrente – de ser gaúcha. Gosto do nosso cultivo às tradições, das nossas danças, do chimarrão etc. Vitor Ramil, cantor e também escritor, tem um livro o qual aprecio muito (*A estética do frio*) e sobre o qual pretendo fazer uma criação artística assim que terminar o Doutorado, em que fala que nós, gaúchos e gaúchas, aparentamos nos sentir “[...] os mais diferentes em um país feito de diferenças.” (RAMIL, 2004, p.7) Fico pensando: o que nos confere a brasilidade? Para Ramil (2004), o frio é o que nos diferencia... e, por isso, propõe a estética do frio, elencando sete características: rigor, profundidade, clareza, concisão, sutileza, leveza e melancolia. (Estou sendo bem sucinta para falar disso, pois é um livro todo para discutir e chegar à proposição). São estas características que pretendo usar em meu próximo solo.

Mas por que te falo isso? Porque sorvo demoradamente meu chimarrão, porque penso nas características de meu trabalho docente... Consegui, nos últimos anos, visualizar eixos metodológicos, assim como elencar os procedimentos que

³⁴² Revolução Farroupilha, ocorrida entre 1835-1845, no estado do Rio Grande do Sul, é tida como a mais longa guerra civil do Brasil. Foi liderada por fazendeiros, que não aceitavam os altos impostos do charque e a mudança nos valores pagos pelo charque uruguaio. Na época, o Brasil ainda era Império. Os farroupilhas incorporaram em suas lutas a abolição dos escravos e a criação de uma república. Ao fim da guerra, o Brasil continuou sendo uma monarquia, o Rio Grande do Sul uma província, bem como a escravatura foi mantida. (BRASIL ESCOLA)

³⁴³ Para saber mais, ver: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-invencao-dos-gauchos> ou <http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/?p=3241>

uso. Mas nunca nomeei as características de meu trabalho. O que o faz singular? O que tem de inédito? Ou o que se repete, o que é visível em outros lugares? Diz Ramil (1997): “Em profundidade a minha alma eu me encontrei e me vi em mim.”.

Trago-te, mais uma vez, a fala das minhas alunas, para tentar pensar sobre o meu fazer docente. Carmen diz: “Feliz ao perceber que do simples vai ao passo³⁴⁴ do balé.” **Simplicidade** talvez seja uma característica. Sem ser simplória... Simplicidade sobre a qual já te falei, naquela carta manifesto³⁴⁵. Simplicidade presente na fala, na escrita, no modo de ser. Não sei se sempre fui simples ou se aos poucos fui buscando a simplicidade. Quando comecei a dançar, fazia balé clássico pelo método francês³⁴⁶, que tem várias firulas, trejeitos etc., dos quais, ao longo da vida, fui tentando me desfazer. Talvez este movimento no movimento se reflita no restante. No meio acadêmico, o que mais se vê é rebuscamento na linguagem. Parece que “falar difícil” vai fazer o(a) aluno(a) me achar mais inteligente. É a sensação que tenho de quem age assim. Talvez tenha buscado a simplicidade também porque fui professora de crianças.

Fritz descreve em seu diário o seguinte:

Segunda aula, primeiro encontro pra mim. Confesso que estava um pouco tensa e amedrontada por conta das aulas de Técnica I, voltadas para o moderno, que foram muito difíceis para o meu corpo. E a Técnica II, voltada para o clássico, é um estilo de dança que não faz parte da minha vivência. Por outro lado, me senti muito à vontade porque a metodologia utilizada pela professora Neila Baldi falcita o aprendizado, ao trabalhar a partir dos verbos, cada aula damos ênfase e acrescentamos um verbo ao nosso repertório de movimentos.

O que seria esse facilitar a aprendizagem? Lembro-me, no semestre passado, no Doutorado, de um colega falar que eu estava propondo a democratização do acesso ao balé clássico. Não o acesso às aulas, mas o acesso vivido, corporificado. Outra palavra importante no depoimento dela é a expressão: à vontade. Sentir-se à vontade teria lhe facilitado o aprendizado? Como eu poderia traduzir isso em uma

³⁴⁴ É comum no balé clássico as pessoas se referirem aos movimentos codificados como passos.

³⁴⁵ Ver Carta II.

³⁴⁶ Segundo Chistyakova (1991, p.11): “A tradicional aula da Escola Francesa no apagar do século XIX cultivava leveza e graça, mas movimentos artificiais e decorativos desnecessários.”

característica do meu trabalho? Talvez **responsabilidade pessoal**³⁴⁷? Não sei se me faço clara, mas pensei o seguinte: quando o sujeito da aprendizagem se sente responsável, de fato, pela sua aprendizagem – não no sentido de que faz tudo sozinho, mas no de que não espera apenas do(a) outro(a) – isso lhe deixa à vontade no seu processo de aprendizagem e, portanto, este seria mais fácil.

Ou será que a fala dela traz duas características? Que o facilitar é uma e o à vontade é outra? Bem vê-se que estou te escrevendo ao mesmo tempo em que penso alto... Mas é que as reflexões que partem das experiências são sempre singulares, são o olhar de quem a viveu, [...] um ponto de vista de quem conta, uma implicação e uma criação sobre os fatos [...].” (MORAIS, 2012, p. 202) E, de outro lado, a interpretação de quem lê: no caso, eu. E, agora, tu.

Facilidade, como característica, não seria, então, um oba, oba; mas, sim, um aprender a aprender. Parece-me que o aprender a aprender facilita a aprendizagem, pois a torna significativa e, portanto, não trabalha na perspectiva da memorização dos fatos, conceitos etc., sobre a qual boa parte da história da educação foi pautada – quantas vezes não decorávamos, na escola, coisas, regras etc.? Vandana Gillain (2008) diz que os(as) alunos(as) descobrem maneiras singulares e novas de fazerem, aprendem a aprender. Segundo Joly e Gillain (2004, p.3): “O reconhecimento de fontes de informação internas é essencial para diferenciar as formas de movimento que trazem facilidade e fluidez e não-rigidez e tensão³⁴⁸.” Neste sentido, o(a) professor(a) ajuda o(a) aluno(a) a chegar a esse processo de conscientização (JOLY, 1999) ou, dito de outra forma, incentiva o(a) aluno(a) a originar-se de si, a reconhecer suas características (SOOT; VISKUS, 2013).

Poderia traduzir à vontade para o neologismo bem estar-se? Ou seja, sentir-se bem, confortável. Talvez, então, a característica seja **conforto**. Não no sentido de ficar “deitado em berço esplêndido”, como no Hino Nacional, mas em um sentir-se bem para fazer, para descobrir, para tentar. Glenna Batson (2009, p. 2) afirma que:

³⁴⁷ Aqui pode-se fazer uma referência à Carta XXVI e os princípios da Educação Somática. Responsabilidade pessoal poderia ser relacionada à descoberta pessoal.

³⁴⁸ “[...] la reconnaissance des informations de sources internes essentielles pour différencier les manières de bouger qui apportent de l’aisance et de la fluidité et non de la rigidité et de la tension.” (JOLY; GILLAIN, 2004, p. 3)

O teor geral do ambiente de aprendizagem somática é o de exploração pessoal, autoaceitação (ou seja, a ausência de estratégias de autocorreção, tais como muscularmente "consertar" o que parece errado), e não competitividade. Em vez de lutar para realizar o movimento "direito" ou "correto", o(a) dançarino(a) aprende a mover-se de uma fonte incorporada - totalmente receptivo e sensível ao momento do movimento³⁴⁹.

Outra característica pode ser **liberdade**. Diz Coppélia, em uma das suas reflexões: “Liberdade para criar, para avaliar o que e porque está sendo feito o exercício.” Como te disse em outra carta, tenho como pressupostos epistemológicos para a minha prática docente tanto a Educação Somática quanto o Construtivismo Pós-Piagetiano e, em ambos, o sujeito da aprendizagem é, então, um sujeito ativo. Mais uma vez te digo que ser livre não é simplesmente fazer o que se quer, não chegar onde a deturpação, por exemplo, da Escola Nova chegou, com o *laissez-faire*, um livre fazer que virava qualquer coisa. Lembro-me, na escola, daquela disciplina Educação Moral e Cívica, em que discutíamos ética, regras sociais etc., e que a questão da liberdade vinha conjugada com outra palavra: responsabilidade. Liberdade com responsabilidade era uma frase discutida em sala de aula. Desta forma, é uma liberdade em que cada um(a) aprende “[...] mecanismos de escuta e reorganização para lidar, por conta própria com seus limites, desejos, interesses, dores e ajustes corporais.” (VELLOSO, 2013, p. 65)

Neste sentido, outra palavra é **autonomia**. Paqueta diz que nota que existe uma “autonomia que adquirimos ao nos perceber, um cuidado com o corpo e, ao mesmo tempo, perceber o outro.” Já Aurora, da mesma turma que ela, escreve em seu diário que é uma aula que chama à responsabilidade do(a) aluno(a).

Não quero, com esta carta, fazer sete milongas³⁵⁰, nem uma milonga com sete questões, em uma alusão a Vitor Ramil (1997). Aponto, apenas, algumas características que visualizo em minhas aulas, a partir da fala das minhas alunas.

³⁴⁹ “The general tenor of the somatic learning environment is one of personal exploration, self-acceptance (*i.e.*, absence of self-correcting strategies such as muscularly “fixing” what seems wrong), and non-competitiveness. Instead of striving to perform the “right” or “correct” movement, the dancer learns to move from an embodied source – fully receptive and responsive to the moment of movement.” (BASTSON, 2009, p. 2)

³⁵⁰ Milonga é um gênero musical, muito usado por Vitor Ramil, e comum tanto ao Rio grande do Sul quanto ao Uruguai e à Argentina. Segundo ele, há diversas versões sobre as suas origens, tanto no Rio Grande do Sul quanto nos dois países vizinhos, bem como de que teria uma ascendência tanto portuguesa, quanto espanhola ou cubana. Há quem a defina como um *blues* sul-americano (RAMIL, 2004).

Características que, em muitos casos, são visíveis também em outras classes que se utilizam de abordagens somáticas ou de aulas que partem dos princípios do Construtivismo Pós-Piagetiano.

É difícil falar de si. Marie-Christine Josso (2004, p. 58), uma das teóricas da autobiografia, afirma que “[...] vir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um.” Viagem e viajante me remetem imediatamente a Ítalo Calvino (1990b) quando diz que o passado de quem viaja muda conforme o itinerário...

Talvez tu não vejas ineditismo algum nas características da minha prática docente. Talvez a singularidade esteja no modo como arranjo tudo isso. Sorvendo meu chimarrão, componho minhas milongas – sim, um dos meus gêneros musicais prediletos - e ajudo meus alunos e minhas alunas a comporem também suas músicas.

Jequié, 20 de setembro de 2015.

(...)

6.2 PAS DE VALSE³⁵¹: APRENDENDO ENSINANDO BALÉ CLÁSSICO

CARTA XLVIII

Hoje, vou te contar um pouco sobre a mudança de percepção de minhas alunas a respeito do que é balé clássico, aprender e ensinar esta técnica. Em minha dissertação de Mestrado, falei, em uma das cartas³⁵², sobre as concepções de minhas alunas a respeito de balé, corpo etc. Era uma carta quase que de jornalista

³⁵¹ Movimento executado geralmente no centro, no desenvolvimento da aula – ou seja, o desenvolvimento da tese, da metodologia exposta.

³⁵² Ver Carta XXIX (BALDI, 2014a, p.114-116)

de Economia, cheia de números – tantas delas mudaram seu posicionamento em relação ao balé clássico etc. Não vou repetir esta fórmula. Trago-te os depoimentos delas sobre o que pensavam do balé clássico antes e depois da nossa experiência juntas. Muitos desses pensamentos estão subentendidos, nas entrelinhas, como verás.

Pois bem. Começo por Giselle 2, que tinha preconceito com balé clássico. Durante as primeiras aulas, por diversas vezes, escreveu em seu diário de bordo que tinha dificuldade com a técnica. Um belo dia, no entanto, relatou: “Hoje percebo que o balé não é esse monstro de sete cabeças.” Ela havia iniciado o semestre apreensiva, devido à visão que tinha dessa técnica, e, além disso, entre a segunda e terceira semanas de aula, faltou por motivos de saúde. Quando retornou às aulas, pensou que não recuperaria o tempo perdido. Mas, ao fim do semestre, na última reflexão – uma carta a alguém, em que apresentam seus diários³⁵³ - diz o seguinte:

A forma como tudo foi acontecendo foi facilitando a minha vida. Eu fui percebendo que não precisaria aprender a dar piruetas, ficar na ponta ou parecer flutuar, como estava acostumada a ver as bailarinas fazendo e, sim, que o mais importante era saber como o meu corpo se comportava durante a execução dos movimentos. Sentir o corpo separadamente, pés, pernas, quadril, tronco, cintura escapular, ajudou muito no desenvolvimento das atividades, bem como os textos que foram pedidos, com a pergunta: e se (uma das partes) falasse?

Trouxe, para a turma 2015, a proposta de deixar o corpo falar, em cartas e em movimento, a cada etapa do processo. Se estávamos trabalhando do alinhamento dos pés, escrevíamos o que os nossos pés falariam, se pudessem externar... e assim sucessivamente. Esta ideia nasceu de uma cena no Laboratório de Performance, quando fiquei por vários minutos com os pés para cima e a Ciane Fernandes falou que meus pés escreveriam uma bela tese³⁵⁴. Naquele momento em que fiz esta proposta à turma, não imaginei que isso seria tão significativo. Não tinha ideia de como seria. Cabe ressaltar que nossos pés (cintura escapular etc.) não falavam só nas cartas. Antes disso tínhamos sempre um momento – as cartas foram escritas em casa – em que deixávamos aquela parte do corpo falar e produzir

³⁵³ Em um dos semestres na Universidade Anhembi Morumbi, a professora Ana Terra nos propôs esse exercício, que hoje uso com minhas alunas.

³⁵⁴ Ver Carta III.

movimentos, independente do código do balé clássico. Clara 2 diz que: “Explorar os movimentos dos pés a partir do que eles me ‘diziam’ serviu como estímulo e nos ajudou a descobrir as possibilidades de movimento.”

Comecei a carta falando da mudança de concepção do balé clássico e acabei por falar de um procedimento, abrindo um hiperlink. “[...] Sou inopinadamente fragmentária. Sou aos poucos... [...]”. (LISPECTOR, 1980, p. 74) Mas volto às falas delas... “Minha visão de dança clássica vem mudando. Até poucos dias, o balé era técnica do impossível, nunca imaginei que pudesse estar gostando”, disse Paquita. Até entrar na faculdade, ela não havia feito aula de dança codificada e, no curso, se encantou por dança afro. O balé clássico era uma obrigação dentro da Licenciatura em Dança; não o seu tesão.

Outra pessoa que não tinha contato com técnica codificada antes da universidade foi Fritz. Em uma das suas primeiras anotações de seu diário diz que: “A cada aula fico mais encantada por essa difícil dança e tão bonita. Difícil porque foi passado para o nosso imaginário que apenas quem começou muito cedo ou ainda criança conseguiria dançar com perfeição.” Nesta sua escrita está subentendido o que pensava sobre o balé clássico. Interessante que essa perfeição tem a ver com limpeza do movimento e Zélia Monteiro, com seu trabalho a partir de Klauss Vianna e Marie-Madeleine Béziers, diz que:

Deste modo o balé é aprendido e aperfeiçoado não apenas no sentido da codificação de seus movimentos - específicos de uma época e tradição – mas, sobretudo nos procedimentos corporais necessários à sua execução. Isso traz para a consciência padrões posturais inadequados, possibilitando o alinhamento ósseo-muscular, o relaxamento de tensões, o alongamento e o fortalecimento de musculaturas fracas, evitando danos às articulações. O resultado é a aquisição de uma técnica apurada, de linhas limpas e movimentos sem afetação, onde a disponibilidade e o prazer de dançar permanecem vivos. (MONTEIRO, s.d., p. 2)

Ou seja, é possível chegar-se a essa limpeza dos movimentos, de outra forma, por outros caminhos.

Mas, continuando a fala da Fritz, mais à frente, em seu diário de bordo, afirma que, depois de 10 aulas, viu que é possível aprender uma dança/técnica. Para mim, que sou professora, acredito que tudo é possível de ser aprendido sempre. Talvez

porque no momento anterior tivesse falado da perfeição, considerasse difícil esse aprendizado. Continua seu relato afirmando que muitos(as) dizem que só é possível aprender balé clássico se começar na infância – pensamento semelhante a de Effie, da turma anterior: “Por meio da metodologia, ela [Neila] consegue mostrar que, mesmo adulto, é possível aprender balé.” Trago-te, ainda de Fritz, outra mudança de pensamento: “A cada aula a compreensão é maior a respeito da dança clássica, desmistificando a ideia de repetição exaustiva.”

Fritz acaba seu relato, dizendo que percebe “[...] uma metodologia eficaz para ser trabalhada nas possíveis aulas de dança e estágios. Metodologia essa que alcança todos, não apenas alguns. Sobretudo quem já conhece.” Lembra que te falei, em outra carta, das descobertas de minhas alunas, indicando que enxergavam o modo como estavam aprendendo balé clássico aplicável a outras técnicas e também a danças não codificadas? No meu Mestrado (2013-2014) essas questões já haviam surgido. Mas confesso que, quando iniciei a pesquisa, não havia parado para pensar nisso, apesar de, além de balé clássico, ter dado aulas de contemporâneo. Como teria sido se tivesse usado isso, no qual acredito, para o ensino da dança moderna, que tive de assumir, em 2013?

Odette é aluna de balé clássico em uma escola da cidade e também professora desta técnica. Em um de seus escritos no diário de bordo colocou – sem especificar o quê: “Uma nova leitura e entendimento desta técnica foi surgindo ao longo das aulas.” Em dado momento, coloca que tem experimentado em suas aulas alguns dos procedimentos que vivemos.

Lembra que te falei em algumas concepções a respeito do balé clássico se apresentam de forma implícita nas falas de minhas alunas? Swanilda escreveu, um dia, em seu diário: “Queria entender porque quando termina a aula de Neila, me sinto leve, livre e solta. E olha que é balé.” E por que não deveria ser assim? Também nessa mesma linha, Coppélia afirma que:

Mesmo sendo uma aula de técnica de dança clássica, há sempre algo a questionar, pensar, avaliar, não apenas reproduzir certas sequências, passos, movimentos codificados, sem a menor noção corporal do que está fazendo.

Ora, Klauss Vianna (2005, p. 72), que era professor de balé clássico, já dizia que: “A observação e o questionamento são importantes em todo lugar, em toda a vida – inclusive em uma sala de aula de dança.”

Na fala de Clara 2 – que anteriormente à faculdade já dançava balé clássico – também há implícito um pensamento sobre esta técnica.

Acredito que o nosso aprendizado nas aulas, além de nos ter aprimorado na técnica, tem servido para ampliar o nosso repertório em dança. Isso não significa que o nosso corpo tem sido codificado à técnica a ponto de nos fecharmos a ela, pois ao mesmo tempo em que estamos nos aperfeiçoando a ela, estamos desconstruindo-a.

Encerro, então, nossa conversa, trazendo, mais uma vez Klauss Vianna. Até porque, se estou falando de modos diferentes de se ensinar balé clássico, nada mais natural que ele apareça, né? Trago a fala dele para discutir a escrita de Clara 2, da codificação que se esperava e que ela mostra não ocorrer. Klauss Vianna (2005, p. 114) dizia que:

As técnicas excessivamente formais [...] quase sempre caem no vazio, no limite dos gestos artificiais e desprovidos de emoção. [...] Obviamente, nosso corpo necessita de certos códigos para que possa exprimir. Entretanto, esses códigos devem brotar do movimento que executamos [...].

Portanto, para ele, a técnica “[...] deve ser cristalina, transparente, pois de que adianta fazermos uma série de movimentos formalmente considerados bonitos se isso não traduz ou expressa nada [...]?” (VIANNA, 2005, p. 112-113)

Salvador, 2 de setembro de 2015.

(...)

CARTA LIX

Hoje, no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP- DAN 504), atividade obrigatória do Doutorado, apresentei o momento da minha pesquisa. Levei aos/às meus/minhas colegas a proposta que te fiz na carta em que te apresento meus eixos metodológicos. Não era possível – e no dia da apresentação da pesquisa à banca também não será – apresentar em 30 minutos uma aula completa minha, muito menos consolidar nela tudo o que foi vivido no processo, todos os conteúdos trabalhados em cada semestre. Propus, então, alguns procedimentos que, na minha avaliação, pudesse fazer com eles(as) entendessem meus eixos metodológicos e, ao mesmo tempo, eu ia fazendo as relações com cada capítulo da tese. Era um ir-e-vir do mesmo modo como a escrita dos capítulos ocorreu. Propus que a turma ficasse em roda e, à medida em que eu falava e dava uma carta – escolhi uma carta de cada capítulo para entregar – outra pessoa, que não a que recebeu a missiva, entrasse na roda e começasse a experimentar o que eu sugeria – na lógica da carta em que descrevo os eixos metodológicos³⁵⁵. E aí ocorreu a imprevisibilidade.

Eu imaginava que algumas poderiam ocorrer, uma vez que nem todos(as) colegas são de dança e, muito menos de balé clássico. Mas não esperava, no momento em que propunha que, a partir da exploração chegassem a um movimento apenas, com os membros inferiores, uma pessoa se mantivesse no nível baixo, deitada. Em minhas aulas isso nunca aconteceu – e, acho, porque as alunas têm consciência de que estão em uma aula de balé clássico, que pressupõe a verticalidade.

Eu havia dado instruções genéricas, para que não houvesse direcionamento, para que a chegada – ou não – ao código clássico não fosse quase que obrigatória. Isso me fez falar que, durante o processo, descobri que tinha de trazer o que minhas alunas descobriam – uma vez que, nem sempre, chegavam ao movimento que eu havia pensado para aquela aula específica. Bem como que, esta chegada ao código não se dá do dia para a noite, de forma abrupta e que, portanto, gera, para algumas pessoas, estranhamento e falas como: “Isso não é uma aula de balé clássico.” Mas

³⁵⁵ Ver Carta XLVI.

eu estou trabalhando com conceitos do balé clássico. O professor do SIP, George Mascarenhas³⁵⁶, perguntou algo neste sentido, se onde eu queria chegar era à codificação do balé clássico. E eu lhe respondi: eu parto do clássico e vou para o clássico. Os conteúdos trabalhados em minhas aulas nascem, inicialmente, desses verbos essenciais (que estão presentes também em outras danças). Só depois que eu experimento o saltar e chego a um saltar básico, como um *sauté*³⁵⁷, é que vou experimentar outros movimentos codificados saltados, como um *changement*³⁵⁸.

Então, nas primeiras aulas, pode não estar claro para muitos(as) alunos(as) – e isso não apenas na universidade, onde dou aula, mas também em toda a minha prática docente de balé clássico, nos estágios ou nos cursos livres, ao longo do tempo em que venho formulando essa proposta metodológica – que estamos, sim, fazendo balé clássico, uma vez que estou trabalhando com conteúdos deste código. É por isso que te trago, hoje, as falas das minhas alunas sobre o uso do paralelo, no início do semestre, e a chegada ao *en dehor*. Pois o *en dehor* é, com certeza, uma das grandes marcas do código do balé clássico.

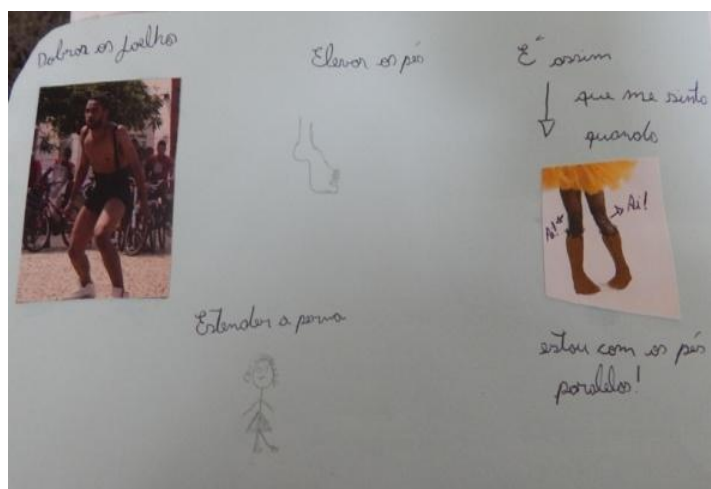
Logo que o semestre começa, inicio as primeiras aulas com o processo de reconhecimento dos pés – como piso e se preciso (ou não) me realinhar. Como estou interessada neste (re)aprender a pisar, os conteúdos do balé clássico vêm, então, no uso das pernas em paralelo e não em *en dehor*. Só introduzo o *en dehor* quando trabalhamos o verbo girar, uma vez que o *en dehor* é uma rotação da coxofemural. Então, ficamos algumas aulas fazendo os movimentos do balé clássico em paralelo. Neste sentido, Swanilda diz que tem “[...] dificuldade de deixar os pés paralelos, já que em aulas de balé normais, é um pecado.” Da mesma turma que ela, Aurora 2 afirma que “[...] pelo hábito de realizar estes movimentos com os pés rodados para fora, me sinto torta e estranha ao fazê-los com os pés paralelos. Além disso, tenho sentido bastante dor nos joelhos quando estou nesta postura.” Ela colocou as seguintes imagens no seu diário:

³⁵⁶ Doutor em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Professor adjunto da Escola de Teatro da UFBA.

³⁵⁷ Salto realizado com os dois pés, em que na volta do impulso, os dois pés tocam o solo. Ou seja, de dois para dois pés sempre, sem troca de posição dos pés durante o período em que está no ar. No método Vaganova é chamado também de *temps levé* em dois pés.

³⁵⁸ Neste caso, também são de dois para dois pés, mas com troca de posição dos pés, quando no ar. Ou seja, se o pé direito está na frente, antes de sair do solo, quando retornar ao solo, o esquerdo é que fica na frente.

Figura 11: Diário de bordo, BA, 2015.



Reprodução do diário de bordo de Aurora 2, fevereiro de 2015.

Trabalho primeiro em paralelo porque estou interessada, no início, no realinhamento a partir dos pés e percebo que o *en dehor*, em muitos casos, não ajuda neste realinhamento. Para muitos(as), sobretudo aqueles(as) que nunca dançaram balé clássico, o *en dehor*, ao contrário, atrapalha: são duas informações que têm de prestar atenção (ao alinhamento e ao *en dehor*).

Odette, que já fazia balé clássico antes de entrar na faculdade, escreveu em seu diário, no dia em que iniciamos o trabalho em *en dehor*: “Hoje começamos fazer movimentos da barra em *en dehor*, o que me deixou muito feliz, pois estava sentindo falta e dificuldade em manter os pés paralelos.” Alguns dias antes, ela colocou em seu diário: “Senti muita falta do *en dehor*, mas entendo que fazer tudo em paralelo nos fará compreender melhor os movimentos futuramente.” E, em umas das reflexões sobre o processo, afirmou:

A partir do segundo encontro a palavra era: estranhamento. Pois os exercícios eram feitos com os pés paralelos, e aquilo me irritava um pouco. Hoje eu consigo enxergar o quanto isso foi importante para o meu crescimento profissional. Já que antes de executar qualquer movimento Neila nos colocava para pensar em como chegar até ele. Isso fez com eu minha percepção corporal e espacial melhorassem bastante.

É importante ressaltar que este tipo de questionamento e estranhamento – ainda mais vindo de pessoas que já haviam praticado balé clássico – é natural. Martha Eddy (s.d.) diz que, mesmo que o resultado final do uso da Educação Somática no ensino da dança seja bom, é preciso ter preocupação com o processo

de mudança de paradigma. Segundo ela, nossos paradigmas de treinamento visam a proeza técnica e, neste sentido, está-se pedindo, portanto uma mudança fundamental de consciência.

Outro estranhamento diz respeito à demonstração. Clara questiona, em seu diário, quando, por exemplo, uma sequência é demonstrada no centro da sala e ela, de onde está, não consegue ver – como se não pudesse mudar de lugar para observar o movimento. Em outro momento do diário, coloca: “Fico em dúvida se estou certa ou se ela quer que me autocorrija. Quando estou fazendo, gosto que digam, que falem que é assim ou assim.” É muito comum em aulas de dança este tipo de pensamento. Segundo Paula Salosaari (2001), alunos e alunas se acostumam a seguir o que o(a) professor(a) propõe e frequentemente perguntam como o professor ou professora quer que ele(a) – aluno(a) - faça.

Na avaliação de David Mead (2012, p. 2), a abordagem centrada no(a) professor(a) – a mais comum no mundo da dança – “[...] pode levar ao cultivo de hábitos e atitudes que mais tarde impedem a capacidade de sentir, perceber, e mudar aspectos importantes da criatividade.”³⁵⁹ Ele conclui que - a partir de Kenneth Tharp³⁶⁰ (2005, p. 9) – talvez a coisa mais ousada que nós, professores e professoras, devemos fazer é nem sempre acharmos que temos de ter as respostas, mas sermos capazes de falar: não sei, o que tu achas, e se? Segundo ele: “O questionamento é importante porque pode levar professores(as) e alunos(as) a novos lugares. Isso aplica-se à técnica de dança tanto como em outras áreas da forma de arte.”³⁶¹ (MEAD, 2012, p. 6)

Salvador, 3 de março de 2016.

Porto Alegre, 10 de janeiro de 2017.

³⁵⁹ “[...] can also lead to the cultivation of habits and attitudes that later impede the capacity to sense, perceive, and change important aspects of creativity.” (MEAD, 2012, p. 2)

³⁶⁰ Tharp, K. (2005, Winter). The creative dancer. *Animated*, 6-9.

³⁶¹ “Questioning is important because it may lead teachers and students to new places. That applies in dance technique as much as in other areas of the art form.” (MEAD, 2012, p. 6)

CARTA LX

Tem duas aulas das quais eu gostaria de te falar, antes de começar a te trazer outros saberes, para além da dança. São aulas das quais eu gosto muito – e, tenho certeza, de que minhas alunas e meus alunos também.

A primeira delas é aquela na qual eu trabalho pela primeira vez, dentro da Categoria Expressividade, o fator peso. Para isso, começamos a pensar peso externamente, não como atitude interna, mas entender a diferença dos pesos ativo (leve e forte) e passivo (pesado e fraco), do ficando mais leve, ficando mais pesado etc. Gosto especialmente dessa primeira aula sobre este tema porque é uma aula muito lúdica, que nos divertimos tanto quanto nas aulas em que usamos o “rabinho³⁶²”.

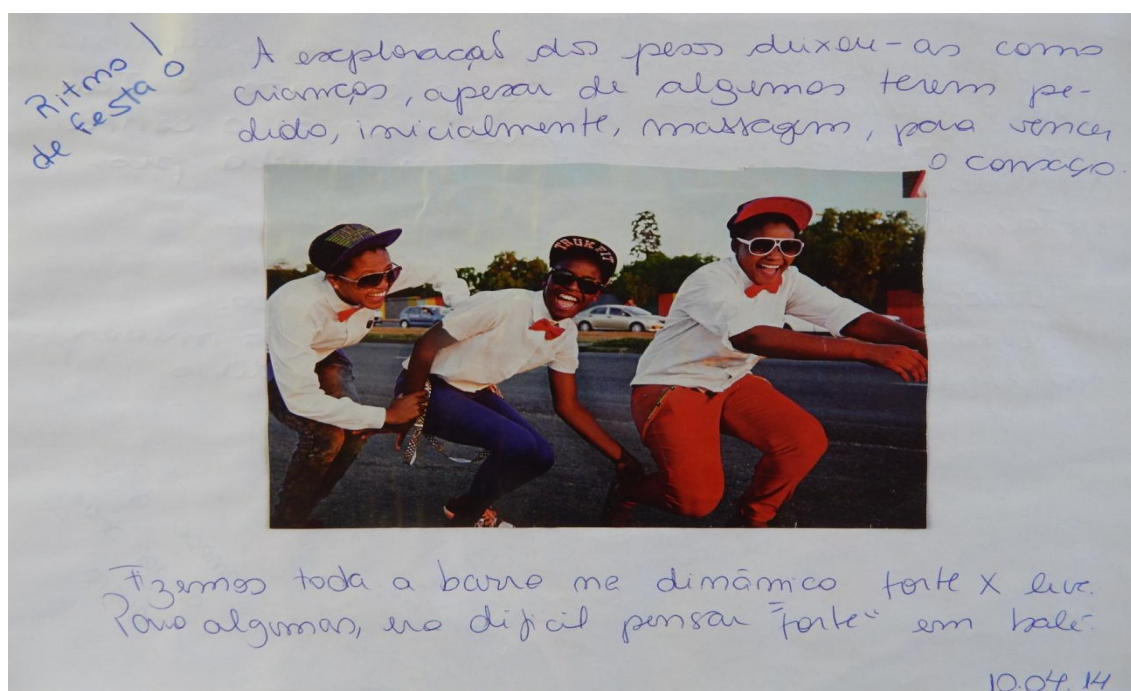
Começo sempre essa aula com a sensação do peso externo a si. O que é algo leve e algo pesado, em termos de quilogramas? Para depois irmos para a sensação interna. Levo balões de ar – desses de festa de aniversário – e sacos encapados com arroz ou feijão dentro. Fazemos uma roda e jogamos o balão e o saco. Brincamos com o sentir esse peso do objeto e o que ele produz no nosso movimento. Qual a minha atitude para receber um objeto que, em quilogramas, é pesado, e qual é a minha atitude para receber um que é leve? Brincamos de peso x contrapeso (quando duas pessoas de mãos dadas têm de tentar sentar no chão e voltar, juntas, contrabalanceando suas forças opostas), de cabo de guerra (um grupo tem de puxar o outro), entre outros procedimentos que permitam entender essa diferença externa que vai afetar na atitude interna. Antes de fazermos a barra, exploramos o *chassé*, mudando a atitude: deslizar ou arrastar – neste caso, um(a) colega pode colocar um lenço no quadril do outro, e fazer força contrária, para que aquele(a) que executa o *chassé* acabe por arrastar e não deslizar.

Depois que compreendemos essa diferença na atitude, vamos para a barra e começamos a executar os movimentos mudando a atitude: o que é um *grand battement* ficando pesado? Em que isso afeta a expressividade do movimento? A barra toda – o que construímos dela até ali – é feita com essas variações de ficando

³⁶² Ver mais na Carta XXXIII.

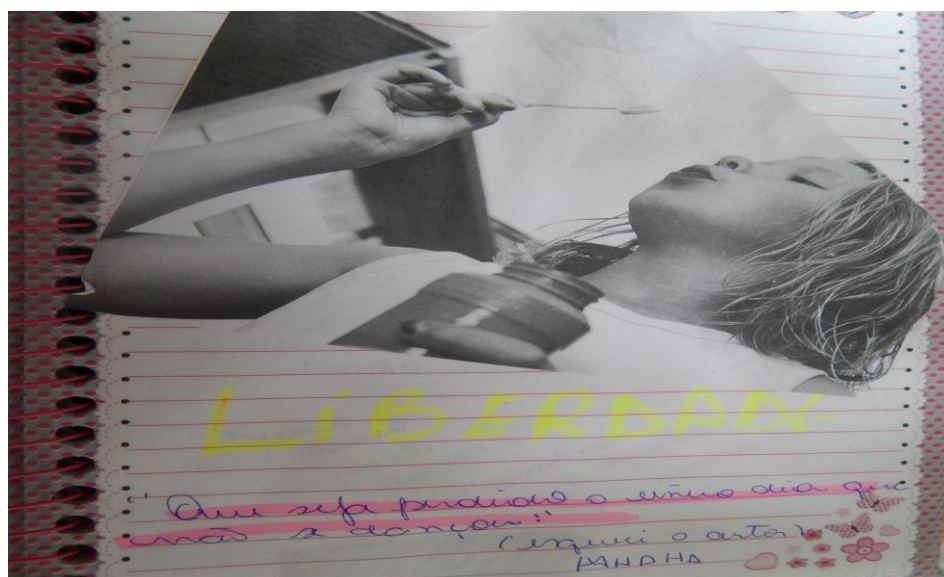
leve, ficando pesado. Às vezes a mesma sequência de movimento é feita de um lado da barra com uma intenção e do outro, com outra. O clima lúdico é visível no meu diário (Figura 12) quanto no de Swanilda, aluna de 2015 (figura 13):

Figura 12: Diário de bordo, BA, 2014.



Reprodução do diário de bordo da pesquisadora (abril de 2014)

Figura 13: Diário de bordo, BA, 2015.



Reprodução do diário de bordo da aluna Swanilda (abril de 2015)

Ao fim desta primeira aula sobre o fator peso, peço que criem uma célula, pensando nesta variação. Não precisa ser com movimentos de balé clássico. A ideia é pensar nos dois conceitos: leve e forte e não nos movimentos de balé ficando leve ou ficando pesado. Em outras aulas, podemos fazer com movimento de balé criações que usem esses conceitos.

Como é possível ver pela descrição, o elemento lúdico aparece por diversas vezes em minhas aulas, tirando aquele “ranço” de que só aprendemos se estivermos em silêncio, todos(as) iguais etc., comum em pedagogias disciplinadoras. María Acaso (2013) questiona o fato de nós, professores e professoras, por diversas vezes usarmos um único recurso: linguagem oral e escrita, para ensinarmos nossos(as) alunos(as). Eu também, como tu podes ter visto ao longo das cartas... E ela diz que quando efetivamente participamos, a experiência na sala de aula não é esquecida e muitas vezes nos transforma. De fato, para mim, é. E acredito que para meus alunos e minhas alunas também.

Outra aula da qual gosto muito é a que as alunas e os alunos constroem a barra. Ela acontece sempre na última unidade didática do semestre. Sorteamos, uma semana antes, o movimento codificado para o qual terão de construir uma sequência da barra: *plié, tendu, jéte* etc. Será esta barra, construída por eles(as), que iremos desenvolver nas aulas seguintes, com as variações que vieram – a respeito de pensar na Categoria Expressividade ou no osso etc. Peço que escolham a música que quiserem, não necessariamente música clássica, então podemos estar dançando balé ao som de um samba, de um rock etc. Eu também levo sequências novas de centro com músicas das quais gosto. Para mim, é uma aula avaliativa do ponto de vista de entender a compreensão deles(as) sobre aquele alfabeto, até aquele momento.

Na turma de 2014, uma das sequências que propus no centro usava a música *Julho de 83*, do Nenhum de Nós, uma canção que particularmente gosto muito e que na versão acústica tem variações sonoras que permitem muita alteração na atitude interna. Para além disso, a letra da canção diz: “E nesse dia começou a nossa história” (CORRÊA, 1997), o três quatro semestres seguidos, em componentes curriculares diversos e, por isso, uma turma muito especial para mim. Foi com essa turma que, pela primeira vez, em outubro de 2013, me vi professora universitária. Não cheguei a usar a música toda para a sequência, mas a turma propôs que aquilo

que estavam desenvolvendo nos momentos de criação – trabalhávamos estados e impulsos expressivos - compusesse essa sequência também e que apresentássemos no final do semestre – estávamos na última unidade didática – dentro do Programa de Extensão Engenho de Composição³⁶³.

Como disse um colega de tango³⁶⁴, hoje, ao resumir o que ele entendia da minha tese, resumo de forma bagual³⁶⁵ – segundo ele – é um aprender balé sem frescura. Com o alfabeto fazemos o que queremos, dançamos com a música que queremos, inclusive criamos neologismos, pois entendo o balé clássico como uma língua. Assim, o Sistema Laban/Bartenieff é um das ferramentas para a desconstrução desse código, mas também para a chegada ao código do balé clássico a partir da Categoria Expressividade³⁶⁶.

Isabel Marques (2002, p. 280), ao falar das teorias de Laban, diz o seguinte (grifo meu):

Contemporaneamente, as propostas de Laban, se entendidas como linguagem, podem ter um papel primordial até mesmo na compreensão e execução das próprias técnicas codificadas, **desconstruindo-as**. Os estudos de Laban permitem a observação, análise e percepção corporal e intelectual dos elementos de movimento embutidos nos diferentes estilos de dança e, conseqüentemente, dos aspectos sócio-políticoculturais dessa dança. Ou seja, ao estudarmos, vivenciarmos e compreendermos a linguagem da dança, compreenderemos também suas mensagens subliminares, pois a linguagem tem significação.

Como te disse outras vezes, o discurso do balé clássico esteticamente se modificou. O que significa que, para mim, ao usar Laban em minhas aulas não necessariamente estou “compreendendo mensagens subliminares” como afirma a

³⁶³ Programa de Extensão que visa a formação de plateia e a oferta de atividades culturais para a comunidade de Jequié (BA), onde está situado o Curso de Licenciatura em Dança da UESB. O projeto didático do curso prevê uma montagem cênica do primeiro ao quarto semestre, que é apresentada no Engenho de Composição. Nos dias de espetáculo, no intervalo entre as sessões – são duas por noite e cada montagem tem duas noites seguidas – ocorre o Interfaces Poéticas, uma mostra de cenas coreográficas ou teatrais, uma vez que o programa envolve tanto o Curso de Licenciatura em Dança quanto o de Licenciatura em Teatro.

³⁶⁴ Desde setembro de 2016, por recomendação de meu ortopedista, fui dançar “alguma coisa que usasse sapato de salto” em função da fascite plantar. Escolhi o tango.

³⁶⁵ Bagual é um cavalo arisco e a expressão, no Rio Grande do Sul, pode significar que a pessoa é meio rude, meio tosca ou pode designar algo muito bom, pra lá de bagual. Na acepção do colega, o modo bagual de entendimento é o modo tosco.

³⁶⁶ Ver Carta XXVII.

autora, mas que posso desconstruir ou construir o código desta dança a partir da teoria de Laban.

Por aqui encerro descrições de aulas, explicações a respeito da proposta metodológica etc., e passo a te apresentar mais os discursos de minhas alunas e alunos sobre o processo vivenciado.

Porto Alegre, 9 de fevereiro de 2017.

(...)

6.3: *TEMPS LIÉ*³⁶⁷: OUTROS SABERES

6.3.1 Conversa sobre as metodologias

Ao longo das pesquisas de Mestrado e Doutorado – 2013 a 2016 - fui percebendo que muito do que minhas alunas e meus alunos traziam em seus diários era para além das questões do aprenderensinar balé clássico. Suas escritas eram autoformativas, mas também me eram formativas. Com elas, pude levantar outras questões, sobretudo a respeito da docência.

Considero que parte disso tenha a ver com a proposta metodológica que faço, a partir dos quatro eixos: (re)conhecer, (re)significar, conceituar e explorar. Hoje percebo que a metodologia mista de pesquisa proposta para esta tese permeia também o meu fazer pedagógico e que se encontra, então, nos quatro eixos.

Os instrumentos de coleta de boa parte das informações aqui levantadas vieram do método (auto)biográfico ou da chamada pesquisa autobiográfica, e estes podem ser entendidos como meio de investigação ou instrumento pedagógico (NÓVOA, 2010), pois o campo se integra ao movimento:

³⁶⁷ Significa tempo ligado, é um movimento de ligação. Aqui a ligação é dos saberes extra dança que emergiram nas aulas.

[...] que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. (NÓVOA, 2010, p. 166-167)

Ou seja, o que quero dizer é que a metodologia da pesquisa se interliga com a de aprenderensinar e que ambas partem do pressuposto de que estamos sempre nos formando, como diria Paulo Freire (1970) em comunhão com o outro. E que, se o aprendizado se dá nos mais diferentes espaços-tempos, também aprendemos sempre para além do que esperamos. Fazer uma aula de dança não significa que vou aprender apenas dança. Discutir o aprenderensinar balé clássico não quer dizer que apenas esta técnica estará em questão. Por isso emergiram outros temas e saberes, em minhas aulas. E, repito, penso que parte disso tem a ver com a proposta metodológica.

Ao fim da primeira versão da tese me caíram às mãos, para um texto que escrevia sobre docência no nível superior³⁶⁸, alguns livros de José Contreras, que discute a formação docente. Ele diz que “[...] o conhecimento não precede a ação, mas sim está na ação. [...] Por isso é um *conhecimento na ação*” (CONTRERAS, 2002, p. 107), o que tem relação direta com tudo o que venho discutindo ao longo das cartas dessa tese sobre a construção do conhecimento. Ele também diz que não há separação entre o pensar e o fazer, propondo que façamos reflexão-na-ação. Neste sentido, acredito que os procedimentos vindos da pesquisa autobiográfica – que permearam tanto a pesquisa quanto o aprenderensinar – auxiliam nesta reflexão-na-ação.

Assim, continuo a pensar junto com Contreras (2002, p. 116), que em dado momento afirma:

Favorecer, por exemplo, a compreensão dos alunos ou estimular seu pensamento crítico são pretensões educativas que se abrem ao **inseperado** porque se referem a dimensões criativas das pessoas. Definem um potencial a ser desenvolvido nos alunos que pode se abrir a possibilidades imprevistas, tanto no que se refere à experiência educativa a que pode dar lugar, como pela aprendizagem que pode ser realizada. (CONTRERAS, 2002, p. 116) (grifo meu)

³⁶⁸ Ver BALDI (2016b)

Trago-te esta fala porque tem relação com o inesperado da pesquisa – a descoberta dos saberes para além do balé clássico. E do entendimento, na escrita do texto sobre a docência no nível superior, de que os eixos metodológicos propostos em minhas aulas também estão presentes nas escritas e nos momentos de aula mais reflexivos. Ou seja, não fazem parte apenas do momento em que estamos dançando.

Do mesmo modo que entendo, hoje, que há um entrelaçamento entre a metodologia de pesquisa e a proposta metodológica para aprenderensinar balé clássico. Os instrumentos de pesquisa são instrumentos pedagógicos e a espiral se vê em ambas as metodologias: de pesquisa e de aprenderensinar. E isso tem relação direta com o ser coerente, já dito anteriormente, e com os princípios da Educação Somática. Posso dizer, então, que pesquiso e aprendo ensino somaticamente.

Uma de minhas primeiras imagens no Laboratório de Performance da UFBA (abaixo), em 2013, mostra uma pesquisa com objetos. Teríamos de levar algum objeto nosso. Eu estava de mudança! Quase não tinha nada comigo – fui para Salvador de carro, apenas com o que cabia nele: livros, roupas, objetos pessoais. Levei neste dia um porta-joias, porque apesar de não ser uma caixinha de música, me remetia a ela – e caixinhas de música, muitas vezes, têm bailarinas... Fiquei brincando com esse porta-joias, de espiar o que havia dentro, do outro lado da tampa, de abrir e fechar, tirar suas partes, desencaixar. Enquanto eu experimentava no porta-joias esses movimentos, também experimentava em mim. Hoje, percebo ali, duas questões-chaves para a pesquisa: **buscar outro ângulo**, ver de outra forma o balé clássico e **desencaixar**. Esta busca por outro olhar está no nome da dissertação *O que há do lado de lá? Cartas de um dueto da Educação Somática com o balé clássico*. Naquele dia não nasceu o nome da dissertação – que veio em outra ocasião, também no Laboratório de Performance³⁶⁹ – mas é visível na minha movimentação, a minha pesquisa. Do mesmo modo que esse desencaixar está presente nos eixos metodológicos desse aprenderensinar balé clássico – não convencionais, tirando o “balé de seu eixo”, uma vez que parte dos seus princípios e não dos seus códigos.

³⁶⁹ Ver Carta V (BALDI, 2014a,p. 27-31)

Figura 14: Laboratório de Performance, BA, 2013.



Carla Antonello, a pesquisadora e Daniela Botero no Laboratório de Performance. Fotógrafa: Ciane Fernandes (junho de 2013)

Esse desencaixar, presente em minha movimentação e nas minhas aulas – não apenas como “metáfora”, pois parto do trabalho das partes do corpo, de explorar os verbos do balé clássico nelas e não no foco das extremidades, como vemos nas aulas do balé clássico, ou seja, vamos “desencaixando” o corpo que está dançando - pode ser visto também na pesquisa sobre o desequilíbrio, realizada em Lençóis (BA), em julho de 2013: Durante uma pesquisa de campo do Laboratório de Performance, nas cachoeiras de Lençóis, busquei trabalhar o desencaixar e o desequilíbrio. Como é pisar naquelas pedras irregulares? O que muda no meu equilíbrio? O que muda no meu pisar? Afinal, como é aprender por outras vias, seria a questão da tese e daquela pesquisa. Perguntava-me:

Se, quando escrevemos, organizamos o nosso pensamento; quando dançamos também o fazemos. Assim, o movimento é um contínuo processo de construção de conhecimento. Então, por que caminhos passam a aprendizagem? Como o corpo aprende e apreende o/em movimento? (BALDI, 2013, p.174)

Durante aquela viagem, consegui entender o aterrar para voar³⁷⁰ ou como Klaus Vianna (2005) dizia que quando empurramos o solo/apoio, geramos uma reação em sentido oposto. É desta oposição que vai nascer a qualidade de presença³⁷¹.

Figura 15: Laboratório de Performance, BA, 2013.



A autora no Laboratório de Performance, em Lençóis (BA). Fotografia: Ciane Fernandes (junho de 2013)

É possível ver, portanto, que há conexão entre as metodologias de pesquisa e de aprenderensinar. E como tudo isso nos traz saberes para além da dança. Apresento-te, então, nas próximas cartas, outros saberes oriundos dessa experiência que vivenciamos – eu e meus alunos e alunas – durante meu doutoramento.

³⁷⁰ *Taking root to fly* é o nome de um livro de Irene Dowd (1986), citado na Carta XX.

³⁷¹ Ver mais sobre essa experiência em BALDI (2013).

CARTA LXI

Há anos não vinha para Joinville (SC), acho que desde 2009. E nunca havia vindo para participar do Seminário de Dança – vim como bailarina, mais jovem, para o festival; e, posteriormente, como jornalista, para cobrir o evento. Gosto muito de Joinville e é uma cidade em que moraria. Na época do festival, a cidade respira dança: são quase duas semanas assim. E, também, um lugar onde tenho amigos e amigas – da dança e fora dela.

Vim a Joinville (SC) falar um pouco da minha pesquisa de Doutorado. Como encerrei as aulas de balé clássico na universidade em maio – e desde então viajei algumas vezes – acabei falando muito mais do que as gurias da turma de 2014 me contaram do que as de 2015. Até porque sistematizar tudo dá um trabalho... mesmo tendo lido tudo ao longo do semestre, é preciso reler, analisar etc. Mas também contei um pouco do que vi nas duas turmas, a partir das reflexões de minhas alunas.

Trago, nesta carta, questões que emergiram no processo e que não dizem respeito necessariamente ao ensino do balé clássico, numa perspectiva de que o trabalho com a Educação Somática – no meu caso, numa abordagem somática, como já te expliquei em outra carta – tem um caráter transformador, do mesmo modo que transformação é também uma palavra-chave no Construtivismo Pós-Piagetiano. E, se falamos em integração corpórea, se pensamos a pessoa em sua singularidade, nada mais natural que surjam questões para além daquilo que se está trabalhando. Afinal, como afirma Débora Bolsanello (2009, p. 322):

Se a pessoa muda sua maneira de mover-se, ela modifica seu funcionamento como um todo. Mudanças físicas correspondem a mudanças de percepção, ou seja, quando mexemos com o corpo, mudamos o ângulo com o qual olhamos o mundo e a maneira com a qual interagimos com ele.

Conto-te, então, o que elas me falaram a respeito da docência. Paulo Freire (1996) dizia que não há docência sem discência. Estamos todos e todas, nesse

processo, aprendendo e, para além disso, no quinto semestre – quando ocorre Técnica II – muitas delas já são professoras.

Começo essa fala delas a partir das escritas de Effie, para mim, uma das grandes surpresas. Ela era da turma que fez balé clássico em 2014 e esteve comigo em dança moderna e composição coreográfica no semestre anterior. Dei aula para essa turma durante três semestres seguidos e acredito que conheço muito delas e do processo delas. Effie era uma mulher – a mais velha daquela turma, professora de História na rede municipal de uma cidade vizinha – muito fechada e que, no semestre anterior, se escondia atrás das outras. Naquele semestre – que não é objeto da minha tese, mas que não posso deixar de contar para que tu entendas o processo – eu não sabia como acessá-la, como tirá-la daquele esconderijo, sobretudo durante a criação coreográfica. Não me conformava com ela querendo se esconder... Um dia, em seu diário, ela escreveu a seguinte palavra: MEDO. Assim, em letras maiúsculas, ocupando a página toda. Entendi – sem saber o motivo à época – o porquê do esconder-se e, nos dois encontros seguintes, comecei nosso ensaio – já tínhamos terminado o processo de criação das células coreográficas e estávamos a umas duas ou três semanas da estreia – com dinâmicas em que explorassem o se arriscar, o vencer o medo. Lembro que algumas perguntarem: “Mas isso vai para a cena?” Em uma das dinâmicas, levei uma frase da música Metade, de Oswaldo Montenegro (2004), canção que Kitry já havia trazido, durante o processo: “Que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio”, que deviam falar de cima de uma escada e pular (repetimos isso pulando de olhos fechados e com alguém empurrando também). Paulo Freire (1996, p. 63) dizia – e eu concordo plenamente com ele – que:

É o meu bom-senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.

Effie entendeu que eu não tinha desistido dela. E hoje, como toda vez que conto isso, as lágrimas voltam. Entendi, depois, que muitos(as) professores(as) haviam desistido dela e se conformado com ela ao fundo... Ali eu comecei a acessá-

la. E, ao lembrar esse fato, eu me lembro de outra canção, dos Engenheiros do Hawaii: “Mas sabe como é difícil encontrar, a palavra certa, a hora certa de voltar, a porta aberta, **a hora certa de chegar.**” (GESSINGER, 1999) (grifo meu) Foi difícil, mas eu achei esse momento e, depois, com as aulas de balé clássico, no semestre seguinte, a partir da abordagem somática, ela foi se permitindo. Em seu primeiro inventário pessoal diz: “Sentia-me rejeitada e apanhava das coleguinhas que se consideravam melhores [...]”. Conta outros episódios de *bullying* também na faculdade e termina dizendo: “Talvez por isso gostasse mais de sentar nos cantos da sala, pois parecia estar mais protegida.” E encerra sua reflexão afirmando: “Pensando nisso, acredito que possa ter alguma relação com o fato de não gostar de ficar na frente nas aulas de dança, fico atrás, ao lado.” Com o tempo, ela veio para frente. E foi uma agradável surpresa! Hoje, muitas vezes digo que minha tese devia se chamar *O Diário de Effie*, pois ela traz muito aprendizado para mim.

Falei bastante dela, mas não te contei o que pretendia, lá no início, sobre o ser professor(a). Trago, para isso, a voz de Effie, mas também das outras. Em uma das suas reflexões, Effie diz: “A vivência desta disciplina me ensinou que, por mais difícil que possa parecer, é possível auxiliar seu educando a desenvolver a criatividade e a vencer as dificuldades.” Effie já é professora – de História – e foi no seu processo, com suas dificuldades, que descobriu isso (ou teve consciência). E acrescenta que também aprendeu que: “Conhecer o discente, suas limitações e anseios é necessário para o desenvolvimento do trabalho e para que as relações interpessoais aconteçam e levem ao crescimento mútuo.” Sim, eu choro toda vez que leio o que Effie escreveu.

Sobre esse vivido, Sherry Shapiro (1998, p. 36) diz:

Por meio do processo crítico de refletir sobre **experiências vividas**, os estudantes são capacitados a interpretar as relações sociais e individuais que vivem, e podem começar a entender seu próprio poder de transformar e recriar essas relações e, conseqüentemente, seu próprio mundo. (grifo da autora)

Sua colega, Kitry, escreveu em uma de suas reflexões: “Vejo a importância de os alunos estarem o tempo todo refletindo sobre as possibilidades de movimento.” Acredito que isso foi importante para ela, em seus estágios docentes – o realizado

naquele semestre e no posterior – em que tinha de desenvolver uma composição coreográfica. Ela decidiu que suas criações não partiriam de uma técnica codificada – engraçado, pois quando estava no processo de criação comigo, queria os movimentos prontos, que eu coreografasse.

Da mesma turma, Carmen diz que as aulas de balé clássico na faculdade vão ajudá-la no seu fazer docente a:

[...] pensar melhor na colocação do corpo e nos passos dos meus alunos, dando a possibilidade de criarem e experimentarem seus corpos, não sendo totalmente marionetes, mas bailarinos autônomos.

Carmen, para mim, também é particularmente especial: estudou balé clássico a vida toda e, assim como eu, se questionava sobre o ensino desta técnica – em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pretende pesquisar novas formas de ensinar balé clássico – e tinha a sensação de muitas vezes estar sendo mecânica – por isso fala em marionetes, expressão que usou muitas vezes em suas reflexões e descrições sobre aulas de balé clássico fora da universidade. Ela faz uma diferenciação entre o sujeito marionete e o autônomo. Ora, a autonomia é um dos pilares da Educação Somática. Sobre isso Ciane Fernandes (2015, p 19-20) diz:

Reaprender a aprender através do movimento relacional, portanto, é um processo chave para o crescimento e diferenciação rumo à autonomia criativa no/com o todo. Nesse contexto, não existe um modelo ideal ou correto a ser seguido, mas sim possibilidades de desafio, mudança e readaptação a serem descobertas e criadas por cada um a partir de indicações abertas. Inclusive porque cada pessoa tem uma história, então desenvolveu preferências e aptidões que podem ser expandidas diferentemente de outra. Portanto, num contexto educacional, não se trata de um aprendizado quantitativo e cumulativo linear, mas de um processo espiralado de revivências e descobertas personalizadas num contexto relacional.

Giselle 2 era uma aluna que não tinha uma relação muito boa com o balé clássico, no início do primeiro semestre de 2015. Em seu inventário pessoal, afirmou que uma de suas castrações foi não ter podido fazer balé clássico quando criança, por questões financeiras e pela não disponibilidade de aulas na cidade em que residia. Fala, então, que isso fez com que hoje tenha “[...] certo preconceito com

essa vertente de dança considerada base.” No entanto, ao longo do processo, foi modificando seu pensamento em relação à técnica clássica e, em uma das reflexões, fala do aprendizado do semestre para além do balé clássico. Ela diz que as pesquisas de movimento por meio da estrutura anatômica e os momentos de criação mostraram a ela como “[...] trabalhar com os alunos de maneira que eles conheçam minimamente o seu corpo anatomicamente falando e com isso não se machuquem e possam ter maior desenvolvimento nas aulas.” Em outro momento, diz acreditar ser a pesquisa a melhor base para o aprendizado e que levará isso para seus/suas alunos(as). Volto a te dizer que, em nenhum momento, quero que acreditem que a forma como trabalho é a melhor, nem que repitam o que faço.

A ideia é proporcionar-lhes a construção do conhecimento da técnica clássica e ajudar-lhes na autonomia. Mas também tenho consciência de que nossa formação se dá o tempo todo, uma aula prática é formativa também para pensamentos a respeito de docência, do mundo artístico etc. Não dissocio técnica, criação, didática, por exemplo. Muitas vezes levanto questões a esse respeito em minhas aulas, bem como trago questões que vivenciamos no campus – como uma discussão a partir de uma acusação de racismo no Curso de Biologia – para a sala de aula. O mundo lá fora e o aqui de dentro da sala de aula, para mim, estão interligados.

Ainda sobre o pensar a docência e de como as aulas de balé clássico poderiam ajudá-las para além dessa técnica, Marie acredita que o modo como aprendeu e os conceitos aprendidos “[...] são formas mais simples e fáceis para serem trabalhadas com o público infantil, que é o meu público preferido.” Muito do que faço hoje com as alunas da universidade já realizava nas aulas de dança que dei para crianças (que também é meu público preferido), tanto em São Paulo como em Brasília, com as devidas adaptações.

Ainda sobre a docência, trago também as questões levantadas por Giselle 3³⁷²:

Às vezes parar pra pensar em como ressignificar um código é um pouco estranho, não há muito o que fazer ou como fazer. Mas acabei descobrindo a partir das aulas de criação que existem maneiras de fazer isso, usando o tempo, espaço, ritmo, direção espacial etc. Me fez repensar o modo de ver e de ensinar.

³⁷² Como afirmado anteriormente, a personagem Giselle apareceu mais de uma vez como escolha no processo. Neste caso, refiro-me a um aluno da turma 2015, que escolheu uma personagem feminina.

Tudo isso, como te disse lá no início, para além do balé clássico, e minha fala, aqui em Joinville (SC), foi nesta perspectiva, de como as abordagens somáticas são transformadoras e são formativas para além de uma técnica, para os(as) futuros(as) professores(as) de dança.

Como nossa conversa está se alongando, termino por aqui esta carta e continuo esta fala em outra missiva, a ser escrita ainda hoje. É só o tempo de um respiro...

Joinville, 30 de julho de 2015.

Porto Alegre, 11 de janeiro de 2016.

(...)

CARTA LXII

Continuo a nossa conversa, depois desse breve respiro, numa excepcionalidade de te escrever duas cartas no mesmo dia... Em *O sofrimento do jovem Werther* (GOETHE, 2001), tem um momento em que Werther escreve mais de uma carta no mesmo dia ao seu amigo Guilherme. Hoje estou como ele.

Escrevo-te. Adoro isso da Língua Portuguesa: o verbo, o hífen e o pronome. Adoro a segunda pessoa do singular. No Rio Grande do Sul usamos o tu, nem sempre flexionado no que hoje a língua culta manda – como a língua é dinâmica e o próprio você é uma corruptela que é flexionado na terceira pessoa, apesar de ser uma segunda, tudo pode mudar, não? Eu o uso flexionado do modo que a gramática manda, foi um hábito que adquiri quando era professora primária: não dava para ensinar uma coisa e fazer outra, né? Mas confesso que quando estou brava vem bem forte o sotaque porto-alegrense e, com ele, um tu em terceira pessoa. Escrevo-te porque [...] só sei ir dizendo e fazendo: é história de instantes que fogem como os trilhos fugitivos que se veem na janela do trem [...]” (LISPECTOR, 1980, p. 74) e,

assim, te conto um pouco mais sobre o processo das gurias, de como trouxeram questões para além da aprendizagem e do ensino de balé clássico.

Neste exato momento, quero te trazer as reflexões delas que emergiram das escritas dos inventários pessoais. Já te trouxe, na carta anterior, uma das descobertas de Effie externada no seu inventário. Pois agora, apresento a fala de outras. De início, te falo daquelas que têm a ver com o movimento, com padrões de comportamento, pois: “A maneira como estes acontecimentos tocam cada sujeito, vão sendo registrados corporalmente, encaminhando toda uma maneira de assimilar, sentir e interagir com o mundo a sua volta.” (ZANELLA, 2011, p. 9)

Coppélia, por exemplo, escreve que quando era criança tinha pouco cálcio nos ossos e isso fazia com que vivesse quebrando-os. Por causa disso, diz: “Tornei-me uma pessoa medrosa, tanto nas minhas experiências artísticas quanto nos meus momentos sociais.” No entanto, segundo ela: “A partir do momento que passei a ter consciência desta insegurança, comecei aos poucos a me forçar a fazer algo que considero arriscado.” Lúcia Peres (2011, p. 73) afirma que: “Na medida em que o sujeito se pensa, muitos aspectos do vivido podem vir a tona para contribuir com o processo de formação posterior.” Para Clara 2, no entanto, o desafio lhe trouxe marcas negativas. Assim como Coppélia, se machucou diversas vezes – sempre que estava “à procura de desafios”, como afirma. Segundo ela, a possibilidade de que isso se repita faz com que acabe se “[...] sentindo limitada e paralisada diante do meu medo.” Essa tomada de consciência é apontada tanto na Educação Somática, quanto nas pesquisas com autobiografia, como o início do processo de transformação. Do mesmo modo, ela pode servir como o elemento desestabilizar para a construção do conhecimento, no sentido do Construtivismo Pós-Piagetiano.

“Cada um traz escrito, em seu corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar.” (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 24) É por isso que Sueli Kofes (1985, p. 47) afirma que “[...] no que ensina o corpo, ele se expressa: no andar, dormir, dançar, nadar, nos gestos, posturas das mãos, no jeito de olhar.” Por que trago isso? Porque as escritas de minhas alunas mostram (es)(ins)critas – que chamo de corpografias³⁷³ - que se manifestam nelas em escolhas no movimento.

³⁷³ Paola Berestein Jacques (2008) chama de Corpografias urbanas uma cartografia realizada pelo e no corpo, a memória urbana inscrita no corpo, o registro da sua experiência da cidade. Quando criei o Núcleo Corpografias, na UESB, pensei nas escritas e inscritas corporais como um todo, não apenas

Algumas (es)(ins)critas deixam marcas dolorosas, difíceis de serem apagadas. Outras são transformadas. Lisa, por exemplo, afirma que:

Meu irmão mais novo me pirraçava e chamava de pé de vaca, pois tudo eu quebrava, pisava sem querer nas coisas e acabava quebrando. [...] Quando meu irmão me chamava de pé de vaca, fiquei um bom tempo com resenho³⁷⁴ do meu pé. [...] Descobri que sempre que criava algumas células a partir de estímulos e dinâmica, meu movimento sempre começava do pé, meu pé que levava ou iniciava. No momento que pensava nesse pé de vaca, já vinha outro olhar e interpretação: um pé forte, que segue seus rumos, que leva para longe.

Ela fez de uma marca considerada ruim um processo de transformação. Já para Aurora 2, as marcas que seu irmão deixou ainda se refletem negativamente para o seu movimento. Ela afirma que o seu irmão sempre a fazia de boneca e que: “Talvez o fato de ser feita de boneca tenha me influenciado em, hoje, eu não gostar e ter dificuldades para criar movimentos, afinal, meus movimentos eram muitas vezes, conduzidos por meu irmão.”

De fato, para ela, em seu processo, o tempo todo era visível o incômodo para a criação. Em uma das reflexões produzidas ao longo do semestre, ela escreve que: “Entender os conceitos trabalhados e colocá-los em movimento de uma sequência já pronta tem se tornado fácil para mim. O desafio e a dificuldade é em criar os movimentos.” Ela se refere à proposta que fez, a partir da segunda unidade didática, de que trouxessem uma sequência de repertório de balé – o dela foi um solo de Aurora, do balé *A Bela adormecida* – na qual trabalharíamos com modificações a partir da Categoria Expressividade, além da colagem de células de outros(as) colegas e de elementos específicos de composição. Mas ali ela também estava criando! E, no fim do semestre, com as modificações na célula – principalmente no dia em que trabalhou com o tempo lento – ela escreve no seu diário de bordo: “Na hora do balé de repertório me enchi de orgulho com o meu equilíbrio. Nunca achei que um dia iria conseguir me equilibrar daquele modo e por tanto tempo.” Aurora faz parte do meu núcleo de pesquisa³⁷⁵ e, todas as vezes que estamos explorando e

da cidade, como no caso da arquiteta. São também memórias corporais e o termo, na criação do núcleo e usado aqui, refere-se a estas escritas/inscritas, a partir do entendimento etimológico da palavra grafia (escrita).

³⁷⁴ Fazer resenha, no sudoeste baiano, é fazer troça, piada, com o outro. Neste sentido, o fiquei com resenho, ao qual ela se refere, diz respeito a fiquei com vergonha – já que o pé era motivo de piada.

³⁷⁵ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias)

pesquisando células, ainda tem dificuldade. Por isso, eu a convidei para, no próximo semestre, estar comigo como monitora na disciplina em que farei montagem coreográfica. Brinco com minhas alunas e meus alunos, em todas as turmas que leciono, que sou como a galinha e seus pintinhos, que os coloca debaixo da asa e cuida. E, portanto, quem foi meu pintinho um dia, será sempre. O que quero dizer com isso é que, ao longo do curso, mesmo não sendo mais professoras deles(as) – minhas disciplinas fixas são sempre no quarto e quinto semestre – poderão contar comigo. Do mesmo modo que, quando vejo uma dificuldade que pode não dizer respeito diretamente à minha disciplina, tenho ajudá-los(as). Por isso fiz o convite para Aurora.

Por sua vez, em seu inventário pessoal, Odette fala do seu encantamento pelo balé clássico, ainda criança. “Lembro que meu primeiro encanto se deu a partir da roupinha rosa, dos enfeites, do coque a bailarina tinha que usar para fazer aula, da delicadeza e da arrumação de todas as alunas.” Ainda descrevendo o seu processo – a partir da pergunta como eu me tornei o que eu sou – ela diz que sempre escutou da necessidade do equilíbrio que uma bailarina deve ter:

Hoje, vejo que isso me levou a andar em todos os paralelepípedos que passavam enquanto eu estava andando, a fim de conseguir o máximo de equilíbrio possível do início ao final do percurso.

No entanto, se a fala de suas professoras lhe fez buscar o equilíbrio; outro apontamento lhe trouxe consequências: o da obrigação em ser magra. “Esse discurso me levou a fazer inúmeros regimes, para que eu conseguisse ficar com o corpo ideal de uma dançarina de *ballet* clássico.” Esse discurso, do corpo ideal, ainda é muito presente em diversas práticas de dança. E, neste sentido, escrever sobre si tem uma grande vantagem, pois: “Contar suas histórias permite à pessoa anunciar-se ao mundo, mas mais que isso, permite que ela anuncie-se a si própria.” (WEGNER, 2011, p. 29)

Aurora 2, Clara 2 e Odette foram minhas alunas na turma de 2015. Assim como ocorreu com a anterior, também estive com elas um semestre antes, neste caso, em Didática e Práxis do Ensino da Dança. Em todas as disciplinas que leciono trabalho com o inventário pessoal. É um modo de eu conhecer um pouco do processo que

eles(as) têm vivido até aquele momento em que nos encontramos. Desta forma, quando as gurias chegaram à Técnica II, já tinham, uma vez, produzido o inventário pessoal. Como a escrita delas, naquela época, era muito mais descritiva do que reflexiva, propus, no semestre seguinte, que o inventário fosse construído a partir da frase: Como eu me tornei o que eu sou. Para Valeska Oliveira (2011), a produção destas narrativas, na universidade, permite que a pessoa que escolheu a docência como profissão, reveja seus repertórios, suas visões de ser professor(a), e problematize modelos, práticas e comportamentos.

Encerro esta carta com a fala das alunas, ambas da turma de 2014, sobre o processo de escrita de si. “Falar do meu passado é uma tarefa bem difícil para mim, rememoro momentos que não gostaria de lembrar”, diz Kitry. Segundo Martini Lani-Bayle (2012), as tomadas de consciência podem ser desestabilizadoras e podem suscitar resistências à narrativa, mesmo quando o motivo não aparece de forma clara. Por isso, na avaliação dele, devemos ter claro até onde a autobiografia pode (ou não) ir. Não se trata, portanto, de pensar o processo quase que como uma terapia, mas de entender que carregamos nossas corpografias, que se manifestam no nosso movimento, no nosso fazer dança, no nosso fazer docente e que identificando-as podemos decidir se queremos continuar ou não com elas. E que nem sempre a identificamos ou nem sempre identificamos no momento de reflexão. Porque o aprendizado se dá nos mais diferentes espaços-tempos – eu não fui entender o aterramento do pé e a projeção do corpo dançando em uma cachoeira?³⁷⁶

Por sua vez, Giselle escreveu que: “Trazer à mente minhas lembranças é instigante e provocador. Minha infância é uma lacuna em minha memória.” Maria da Conceição Passegi (2011, p. 10) afirma que as autobiografias educativas “[...] nos dizem, por sua vez, como se esboçam nos jogos do imaginário o esconde-esconde da memória e do esquecimento.” Em outro momento, Giselle diz que: “Relembrar tudo isso deixa a minha estrutura abalada, sinto isso no meu corpo.” Ou seja, segundo ela, essa lembrança a afeta fisicamente.

³⁷⁶ Ver BALDI (2013)

E já que comecei essa carta e a anterior me reportando à Effie, trago, para finalizar, mais um escrito dela, sobre esse escrever sobre si: “As lembranças vieram como uma correnteza. Percebi o quanto elas dizem sobre mim.” Acredito que:

Ao vivenciar práticas corporais que permitem refletir sobre sua constituição ao longo de sua história, ao escrever sobre elas, ao rememorar suas histórias e inscrições corporais, o aluno (e futuro professor) consegue perceber o que o forma, bem como visualizar o que pretende formar. (BALDI, 2014b, p. 5)

Foi por isso que, a partir da experiência no Mestrado, do que li e ouvi das minhas alunas, para além do ensino do balé clássico, aceitei o convite da professora Jussara Midlej³⁷⁷ para criar dentro do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (Gestar) o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre (Es)(Ins)critas do/no Corpo (Corpografias). Neste núcleo, com encontros semanais, trabalhamos a partir de três perspectivas: dos processos autoformativos, da criação de procedimentos de ensino de dança a partir da Educação Somática e da autobiografia e da proposição cênica a partir desses dois campos. Atualmente estamos dedicadas à criação de procedimentos de ensino de dança.

Termino, então, a nossa conversa com o pensamento de Jorge Larrosa (2006, p.41), que diz respeito ao que estávamos conversando, até agora:

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

Joinville, 30 de julho de 2015.

Porto Alegre, 12 de janeiro de 2017.

³⁷⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia(UFBA), professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

6.4 *PORT DE BRAS*³⁷⁸: PARA O INÍCIO DAS CONCLUSÕES

CARTA LXIII

Ao longo das últimas cartas conversamos sobre o aprenderensinar balé clássico e de como isso reverberou em minhas alunas e alunos, mas também em mim. Porque, como dito inúmeras vezes, nossa formação é contínua, e como diz María Acaso (2013), o ato pedagógico não se encerra quando o(a) professor(a) acha que terminou sua atividade.

Foi possível ver essas reverberações tanto do ponto de vista da dança quanto em relação a questões como a formação do artístadocente, da professoralidade em dança, da autoformatividade do processo etc. Do mesmo modo que deu para verificar o entrelaçamento das teorias no meu fazer pedagógico – não só daquelas que estariam embasando a proposta metodológica de aprenderensinar, mas também daquelas que compõe o eixo metodológico da pesquisa.

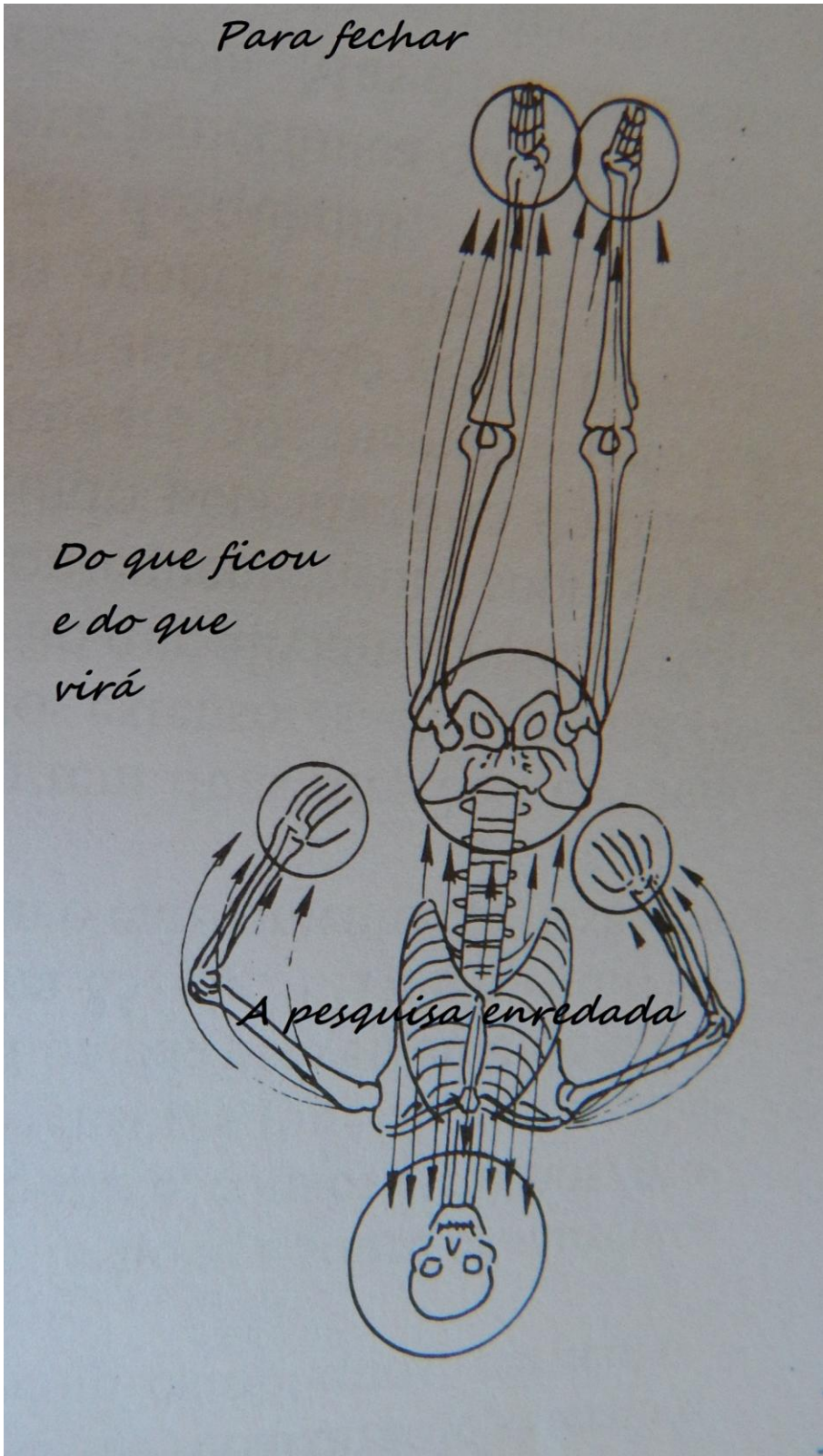
De tudo que escrevi ao longo de inúmeras cartas, volto à questão-chave da tese, que tem a ver especificamente com o aprenderensinar balé clássico. Encerro esta carta com a conclusão de Rosemary Brandt (2016) sobre a sua prática docente. No texto *Intro to the Rosemary Brandt Practice*, ela elenca as palavras de Lincoln Kirstein³⁷⁹ dizendo que o balé é um vocabulário de gestos acumulados em 400 anos e que seu uso depende daqueles(as) que entendem sua língua, no seu momento atual. Ou seja, pode ser sempre atual. Neste sentido, minha analogia com a alfabetização faz todo sentido: a língua é viva e está sempre aberta a neologismos. Quando eu a compreendo, eu a domino, para vários usos³⁸⁰. Até breve!

Porto Alegre, 11 de fevereiro de 2017.

³⁷⁸ Os *port de bras* são movimentos com os braços, muito comuns nas *révérences* – que ocorrem no final das aulas. Por isso, para finalizar o capítulo, este movimento.

³⁷⁹ A Short History of Classic Theatrical Dancing. 1935.

³⁸⁰ Este trecho foi originalmente escrito no Aeroporto de Confins, em 11 de março de 2016.



Trabalho sobre reprodução de imagem do livro Coordenação Motora (BÉZIERES; PIRET, 1992, p. 138)

7 CARTAS DAS PARTES AO TODO

Sei – por meu próprio e único testemunho – que no início desse meu trabalho de procura eu não tinha a mais fraca ideia da espécie de linguagem que me seria revelada aos poucos até que eu pudesse um dia chegar a Constantinopla.
(LISPECTOR, 1974, p. 129)

7.1 *PORT DE BRAS*³⁸¹: DO QUE FICOU E DO QUE VIRÁ

CARTA LXIV

Sim, foi ótimo vir a São Paulo. Não só em função do curso da Zélia Monteiro, mas também para rever algumas amigas e ver um filme que não tinha conseguido assistir em Salvador: *Spotlight – segredos revelados*, ganhador do Oscar 2016. Adoro Michael Keaton, ator neste filme, e lembro-me muito bem de ver, em 1994, o filme *O jornal*, em que ele também era um jornalista e de como foi marcante para mim aquele frenesi de fechamento³⁸² de um jornal impresso. Confesso que me deu saudade de ser jornalista.

No curso de Zélia, entendi a questão da apertação de mente das minhas alunas, sob outra ótica. Na verdade, senti em mim, a apertação, ao fazer uma sequência de balé clássico tendo de pensar em várias coisas ao mesmo tempo. Vi outros procedimentos para se chegar ao mesmo fim e, o mais importante, conheci muita gente – algumas que eu conhecia teoricamente, lendo seus artigos, dissertações etc. – interessada em repensar o ensino do balé clássico.

Trata-se de um curso de formação – serão cinco módulos – o que significa que virei a São Paulo outras vezes. Adoro vir a São Paulo! O único problema é me desacostumar com as mudanças bruscas de temperatura. Para mim, neste exato

³⁸¹ Mais uma vez este movimento no sentido de *révérence*.

³⁸² A gente se refere a fechamento o momento em que está terminando a edição para que o jornal seja rodado, o que significa, vá para a máquina rotativa ser impresso. Nas empresas jornalísticas, cada editoria ou até mesmo página, tem horário para ser fechada. E, este, é um momento tenso.

momento, está frio: perto de 18 graus. Daqui da casa da Sandra, escrevo-te, enquanto ela e o namorado veem TV e nós aguardamos a pizza que pedimos.

Hoje, aqui, além do curso, foi um dia importante para a história do Brasil. Houve o maior ato dos últimos anos, contra o governo. A avenida Paulista era um formigueiro! Confesso que, dentro do metrô, fiquei apreensiva. Votei neste governo e, apesar de não concordar com muitas práticas e defender a apuração das acusações, não quero o seu fim, muito menos do modo como tem sido conduzido – um pedido de *impeachment* sem provas (na minha avaliação). Mas tenho consciência de que estamos todos(as) vivendo dias que poderão (ou não) ficar para a história do nosso país.

Apesar de esta não ser a questão desta tese, não posso escrever fazendo de conta que não cheguei da rua com frio e com medo. E é com essa sensação que te escrevo, enquanto aguardo a pizza que vou comer (apesar de vegetariana, eventualmente como queijo).

Clarice Lispector (1980, p. 73) diz: “E eis que sinto que em breve nos separaremos.” Trago-te esta frase com duas acepções: do momento político em que vivemos no nosso país e, lógico, porque, em breve, eu e tu, vamos nos separar. Esta é uma das últimas cartas que te escrevo findando, então, esta etapa dos meus estudos acadêmicos.

Tento, nesta, e nas próximas cartas finais, trazer-te os pedaços de mim... desta pesquisa. Engraçado, no último Laboratório de Performance, dia 2 de março, fiquei com os pés para cima, e esta música (Pedaço de mim³⁸³) me veio à memória. Diz a canção: “Oh, pedaço de mim. Oh, metade exilada de mim [...] Oh pedaço de mim. Oh, metade adorada de mim.” (BUARQUE,1977) Parece apenas uma canção de amor – já que era a trilha da personagem Teresinha, que neste momento visitava seu namorado na cadeia. Mas há que se lembrar (e nisso Chico Buarque, pra mim, é genial) que estávamos em plena ditadura militar. Bastante atual para os dias de hoje, de mobilizações em todo o país, dos que querem e dos que não querem o *impeachment* da presidenta e em pensar que podemos (ou não), neste processo, ter um rompimento da democracia, de novo.

³⁸³ Música originalmente composta para a peça *A ópera do malandro* (1978), musical inspirado na *Ópera dos Mendigos*, de John Gray, e *Ópera dos Três vinténs*, de Bertolt Brecht. .

Dos meus pedaços ou dos pedaços desta pesquisa, o que fica? Primeiro, que é possível fazer uma **proposição metodológica** a partir dos dois campos epistemológicos aqui levantados (**Construtivismo Pós-Piagetiano e Educação Somática**) e que eles se conversam. Do mesmo modo, que a anatomia em movimento pode ajudar a não apenas compreender o alinhamento esquelético-muscular durante a dança, como também a compreender os movimentos do balé clássico, dando outras significações e expressões a estes, e ajudar a pessoa perceber-se.

As conclusões que te apresento hoje parecem ser apenas dos últimos três anos – do período de Mestrado e Doutorado – mas, é lógico, são fruto de todos os anos em que venho pesquisando uma abordagem para o ensino do balé clássico. No entanto, foi apenas no Mestrado e Doutorado que sistematizei isso e dei vozes aos meus alunos e alunas, que me ajudam a chegar a essas conclusões.

Da especificidade deste momento, trago-te a questão do se **autoperceber** e se **autoformar**. Esta proposição metodológica, pelo que notei, ajuda minhas alunas e alunos a se perceberem, em diferentes instâncias, e são, portanto, autoformativas, para além da dança.

Verifico ainda que é possível **construir conceitos de movimentos codificados** do balé clássico e, com isso, fazer com que esta dança possa ser pensada como uma língua viva, que pode ter, então, **neologismos**. E que outra forma de aprender e ensinar balé clássico altera o jeito de se **pensar balé clássico**. Do mesmo modo, que esta construção – e não a forma pronta – ajuda na compreensão do movimento e, portanto, **facilita a aprendizagem** do mesmo.

Concluo também que esta abordagem confere ao/à aluno(a) **autonomia**, proporcionando-lhe descobertas distintas, para além do movimento codificado do balé clássico. A aula de dança, neste sentido, torna-se ainda mais rica, pois os conteúdos descobertos não precisam ser apenas os específicos desta técnica ou daquela, mas são todas as descobertas que se fazem presente naquele momento. Quase como na aceção de Sherry Shapiro (1998) de que a vida dos(as) alunos(as) torna-se currículo. Não é exatamente como ela faz – que trabalha muito na biografia deles(as) – mas na perspectiva de que tudo o que nos afeta ali na aula de dança, de que tudo o que descobrimos naquela aula é importante, é conteúdo, independente

de ser o código do balé clássico. É uma aula de balé clássico em vamos construir os conceitos desta dança, chegar às formas dos movimentos codificados, mas estamos aprendendo mais que isso. É neste sentido que trago a fala de Shapiro (1998). Espero que tenha sido compreendida...E, deste modo, o balé pode ser usado para a vida, para além da estética clássica.

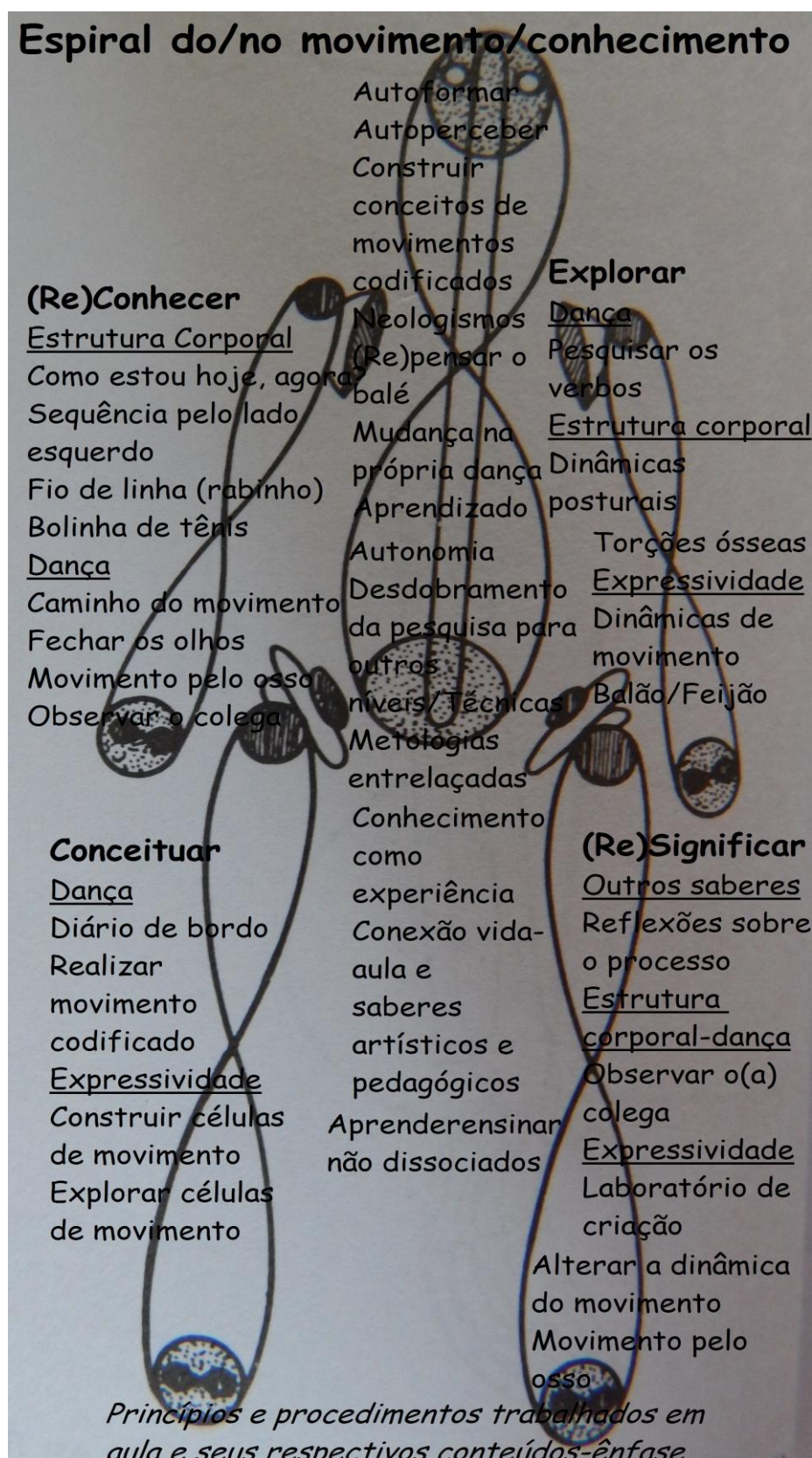
Minha pizza chegou, vou terminando nossa carta por aqui. Mas antes te mando a imagem (na próxima folha), que ajuda a sistematizar tudo o que viemos conversando ao longo dos últimos anos, em mais de 60 cartas. No trabalho que fiz sobre a reprodução da imagem das Unidades de Coordenação (BÉZIERS; PIRET, 1992, p. 22) há um quadro resumo dos procedimentos e princípios utilizados em cada eixo metodológico e suas relações com os conteúdos dança-expressividade-estrutura corporal ou com outros saberes, para além da dança; bem como elenco as principais conclusões da minha pesquisa. Até breve!

São Paulo, 13 de março de 2016.

Porto Alegre, 21 de fevereiro de 2017.

(...)

Figura 16: Espiral do/no Movimento/Conhecimento



Trabalho sobre reprodução do livro *Coordenação Motora* (BÉZIERS; PIRET, 1992, p. 22)

CARTA LXV

Acabei de chegar da UFBA, de mais um encontro do Laboratório de Performance. Hoje tínhamos colegas novos e então Ciane propôs que, em roda, apresentássemos um movimento marcante durante o processo. Imediatamente me veio à lembrança o dia, em março do ano passado³⁸⁴, em que fizemos a espiral e, depois dela, fiquei com os pés para cima. Já te contei isso em outra carta. Como meus pés inflamados hoje doem muito, não fiz a espiral, apenas fiquei com os pés para cima, durante muito tempo...

Enquanto todos(as) mostravam seus movimentos, eu estava com os pés para cima... Às vezes mexia um pouco as pernas. Senti-as pesadas. No meu momento, falei que ali estava a minha tese (entre os dedos, lápis, caneta etc.). Falei aos(às) meus(minhas) colegas que doía ficar com os pés para cima e que, por outro lado, tudo que estou precisando é ficar com os pés para cima...

Figura 17: Laboratório de Performance, BA, 2016.



A autora no Laboratório de Performance. Fotógrafa: Ciane Fernandes (março, 2016)

³⁸⁴ Ver Carta III.

O ficar com os pés para cima ficou tão forte para mim neste semestre que acabei por levar este movimento para a Mostra de Performance da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o que demonstra que a pesquisa se dá o tempo todo, não apenas na sala do Laboratório de Performance, mas em outros espaços-tempos³⁸⁵, como já comentei em outro momento e voltarei a tecer comentários. Ou seja, em minha pesquisa, o artístico e o pedagógico estão juntos não apenas com as minhas alunas e alunos da UESB, mas no próprio ato de pesquisar, como pode ser visto na fotografia abaixo:

Figura 18: Performance *Submersos*, BA, 2016.



A pesquisadora na performance *Submersos*. Fotógrafa: Ana Pais.

³⁸⁵ Ver mais em Carta LXVI.

Não sei se tu me compreendes, mas são duas metáforas distintas. Por um lado, carregar esta tese, pesa. Não ela em si, mas talvez me pese o momento. Por causa da greve do ano passado, estou em aula no Doutorado ao mesmo tempo em que sistematizo as cartas, escrevo outras e termino a tese. E, neste turbilhão, dou aulas na UESB e monto um espetáculo. E, para ajudar (os es estão propositalmente nestas frases), viajo toda a semana, ficando seis horas no ônibus. Ah, e tem ainda a orientação de três Trabalhos de Conclusão de Curso e um grupo de pesquisa para coordenar... Acho que é isso, hoje, o meu semestre. E esta rotina pesa, cansa. Mas talvez, inconscientemente, tenha também o peso do *Up grade*³⁸⁶. O que esperam (ou esperavam) de mim? Do meu trabalho? O que imaginam que eu tenha de avançar em relação ao Mestrado? Talvez seja apenas eu me cobrando... mas pesa. Hoje eu tenho certeza de que tudo pesa.

E, enquanto escrevo-te esta carta e estas linhas, mais uma vez, Ítalo Calvino (1990a, p. 19) me vem à lembrança:

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que a maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica [...].

Eu o citei, no Mestrado (BALDI, 2014a), em outra ocasião. Recorro-me a ele para pensar na outra metáfora dos pés para cima: descanso. Ficar sem fazer nada. Há anos venho em um ritmo intenso – os três anos de Bahia, a se completar em maio foram assim, mas antes daqui já estava neste ritmo. Preciso olhar para outro lado, para outros ares, me distanciar um pouco do universo acadêmico – emendei a segunda especialização com o Mestrado e, este, com o Doutorado. Talvez, apenas dançar...

Penso em Calvino (1990a) também de quando ele fala – e já contei isso – de que só percebemos a leveza a partir do peso. E volto a uma das minhas primeiras cartas, quando falava da minha necessidade de escrever levemente...

³⁸⁶ A pesquisa de Mestrado, no Exame de Qualificação, foi considerada de Doutorado, o que me proporcionou a entrada direta para o Doutorado e, com isso, os anos de Mestrado foram contabilizados como parte do Doutorado.

Enquanto esse dia não chega – de ficar de pernas para o ar -, vou tentando terminar esta etapa. Escrevo-te enquanto aguardo o jogo do Grêmio³⁸⁷... (Nunca te disse que sou gremista?). Ou melhor, escrevo-te fazendo várias coisas ao mesmo tempo...

Explico-me: amanhã apresento minha pesquisa no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa – atividade obrigatória do Doutorado. Então, enquanto te escrevo, releio a carta que escrevi para amanhã, me movimento, pensando na apresentação, volto para o computador, escrevo mais um pouco para ti, espero o jogo do Grêmio etc.

Como eu já terminei a pesquisa, a ideia é apresentar amanhã conceitos que estarão na defesa de Doutorado. Para isso, fiz uma carta destinada ao dia de amanhã – bem como escolhi algumas para entregar aos meus/minhas colegas. A ideia é fazer uma apresentação performativa, com a participação deles(as), de modo que vivenciem um pouco do que desenvolvo em minhas aulas de balé clássico, na universidade.

Acho que não é o caso de reproduzir a carta escrita – até porque ela contém trechos de outras que te mandei. Mas, talvez, como uma das cartas de conclusão desta tese, te falar um pouco do que escrevi para a minha turma de Doutorado. Comecei, então, trazendo meu trajeto no balé clássico e de como, a partir da adolescência, passei a questionar o ensino desta dança. Expus o meu encontro com o Construtivismo Pós-Piagetiano e, posteriormente, com a Educação Somática. Falei de como esses dois campos epistemológicos influenciaram a minha prática, se vivificando em uma proposta metodológica de ensino de balé clássico, a partir de Laban e Béziers. Proposta esta que se dá de forma espiralada e está fundamentada em quatro eixos metodológicos – proponho que meu/minhas colegas vivenciem-nos.

E o que fica de tudo isso, além do que eu já te disse? Uma das coisas que fica, e que aponto na carta aos/às colegas é um **desdobramento**: como seria esta metodologia do iniciante ao avançado? Isso porque tenho trabalhado sempre com iniciantes em balé clássico – em Brasília e em São Paulo, com crianças e adultos(as) iniciantes e aqui na universidade também. Outra pergunta que fica é: como seria esta metodologia em outra aula de dança que não a clássica? São

³⁸⁷ Grêmio Foot-ball Porto Alegrense, time de futebol do Rio Grande do Sul. Neste dia, 2 de março de 2016, o time joga contra a LDU pela Copa Libertadores da América, campeonato que reúne equipes latino-americanas.

questões que não serão respondidas hoje, nem amanhã. Talvez nunca sejam... Talvez sejam minhas próximas proposições de pesquisa, uma vez que, dentro da universidade, ao longo de nossa carreira acadêmica, seguimos pesquisando. A segunda parece mais próxima, já que posso verificar isso nos estágios supervisionados de minhas alunas ou nas suas práticas docentes (de Didática e Metodologia de Ensino, componentes curriculares sob a meu comando). A primeira demanda mais tempo, mas é a que me acompanha há anos, desde que comecei a pesquisar o que pesquiso. Em Brasília, antes de vir para o Mestrado, havia montado em uma escola de dança uma proposição para a continuidade dos estudos em balé clássico – estávamos, na época, com a primeira infância e crianças de até 10 anos e a proposta era abrir, aos poucos mais turmas. No entanto, como vim para a Bahia, o projeto foi abortado.

Um dia, no Laboratório de Performance, uma colega perguntou: E depois do depois, o que é que vem? Parafraseando uma música do Pato Fu³⁸⁸, daqui para o futuro verei...

Seguimos, nos falando...

Salvador, 2 de março de 2016.

(...)

7.2 RÉVÉRENCE³⁸⁹: DA PESQUISA ENREDADA

CARTA LXVI

Começo esta carta com uma lembrança de Flávia Valle (2012, p. 287), de que: “Os gregos chamavam as notas ou os apontamentos em cadernos de anotações

³⁸⁸Banda de pop rock, surgida em Belo Horizonte, em 1992. Em 2007 lançou o CD *Daqui pro futuro*.

³⁸⁹ Como explicado anteriormente, é um movimento de agradecimento, que se dá ao final da aula ou espetáculo, indica aqui o processo de finalização da escrita.

sobre leituras, conversas e reflexões de hypomnêmata.” E de que deveríamos “[...] relê-los de tempo em tempo como forma de reatualizar o que neles foi escrito.” (VALLE, 2012, p. 287)

Estive relendo muito do que escrevi ao longo dos últimos três anos. Primeiramente, a última versão da tese, até a qualificação, em maio de 2016. Depois a dissertação e artigos produzidos. Parte de minhas leituras foi para a escrita de outros artigos, parte para a reescrita da tese. É a partir de muito do que reverberou em minhas releituras que te escrevo esta carta.

Relendo minha dissertação de mestrado, encontrei a espiral – também somaticamente – já lá naquela época. Dizia eu que:

Quando passei a me mover, no último laboratório, tinha em mente uma frase, mas deixei-me levar pelo impulso do movimento e, ao final, vi que construí uma célula cuja síntese é: espiral, equilíbrio/desequilíbrio, alteração do tempo (do lento para o acelerado). Vivenciando minha célula, surgiram outras palavras-chave: formavolume e asas para voar. (BALDI, 2014a, p. 23)³⁹⁰

Revendo imagens minhas do Laboratório de Performance já havia percebido a questão do equilíbrio/desequilíbrio.³⁹¹ Assim, como é possível ver muito forte uma relação com os pés – não só os pés para cima, mas a pesquisa a partir dos pés, os pés como metáfora da casa, como na performance *Tudo é casa*, apresentada na Reitoria da UFBA:

³⁹⁰ Não há, na dissertação, a indicação do dia do Laboratório de Performance e como, por vezes, escrevia em folhas avulsas, não encontrei essas anotações em 2017.

³⁹¹ Ver 6.3.1 Conversa sobre as metodologias.

Figuras 19 e 20: Performance *Tudo é casa*, BA, 2013:



A pesquisadora na performance *Tudo é casa*. Fotógrafo: Washington da Anunciação (novembro de 2013).

Pés que aterram para voar, pés que estão no capítulo da tese dedicado ao balé clássico. Pés que dançam, pés que buscam desequilíbrios e equilíbrios, pés que se reestruturam, pés que quase ao fim do Doutorado doeram muito e que hoje me permitem, de novo, dançar, sem dor.

Percebo, nas minhas releituras, o **entrelaçamento das metodologias**, já discutido anteriormente³⁹², o quanto nos retroalimentamos – dançando, performando, pesquisando. Revejo minhas anotações da mesa Imersão Cristal³⁹³, e estão lá as seguintes palavras/frases: contrastes, movimento como fonte de conhecimento, confortos e desconfortos, desequilibrar/desencaixar, corpo afetado e que se afeta. E tudo isso está aqui, na tese, mas também estava lá, na minha dança, enquanto escrevi dançando. E entendo ainda mais quando Patrícia Cardona diz que:

O estudante usa seus conhecimentos prévios e em oposição a eles mesmos, **reformula conceitos**. Teses e antíteses. Isto é, faz uso das ferramentas que já possui para romper com conhecimentos passados que já não lhe significam.³⁹⁴ (grifo meu)

Eu diria que não lhe significam ou não. Porque pode também dar novo significado ao conhecimento passado. E isso se dá comigo, como doutoranda, como pesquisadora, como professora que está sempre revendo sua prática e com meus alunos e alunas. É uma via de mão dupla.

Reconheço, então, o quanto o autobiográfico permite uma ponte entre o conhecimento individual e o acadêmico (ACASO, 2013), e mais que isso, de que concordo com María Acaso (2013, p. 152) de que:

Trabalhar com o autobiográfico consiste em habitar os conteúdos, der-lhes vida, vinculá-los com a experiência e a realidade. E, neste ponto, podemos voltar à metáfora do professor como DJ, já que a música que ele ou ela escolheram é um corpo de conhecimento

³⁹² Ver 6.3.1 Conversa sobre as metodologias.

³⁹³ Da qual participei performando, durante o IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE), realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, entre 11 e 15 de novembro de 2016.

³⁹⁴ “El estudiante usa sus conocimientos previos y en oposición a ellos mismos, reformula conceptos. Tesis y antítesis. Es decir, hace uso de las herramientas que ya posee para romper con conocimientos pasados que ya no le significan.” (CARDONA, 2012, p. 28)

reconhecido por sua audiência e possivelmente amado, mas mais que isso, é um conhecimento que se torna experiência, a **experiência de dançar**³⁹⁵. (grifo meu)

Não é lindo pensar no aprenderensinar, nesta perspectiva? De bailar... mesmo ela se referindo ao ensino, não especificamente de dança.

Com esta fala, eu volto à questão da conexão, que se dá, no meu fazer docente em várias frentes. Conecto a vida à aula, os saberes de dança gerais aos de balé clássico, os saberes artísticos aos docentes etc. E então, me dou conta de que ao propor este entrelaçamento, em um Curso de Licenciatura em Dança, eu acabo por possibilitar ao/à futuro(a) docente que participe da construção de sua identidade profissional, constituindo-se como alguém que, não apenas compreende, mas que pode transformar a sua realidade educacional (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2004). E que ao discutir, no meu fazer docente, a metodologia de ensino da dança, no fazer dança, eu posso – junto com meus alunos e alunas – contribuir para a **mudança na própria dança**.

São algumas das conclusões que chego ao reler o que tenho escrito...

Porto Alegre, 10 de fevereiro de 2017.

(...)

³⁹⁵ “Trabajar con el autobiográfico consiste en habitar los contenidos, darles vida, vincularlos con la experiencia y la realidad. Y, en este punto, podemos volver a la metáfora del profesor como DJ, ya que la música que él o ella han elegido es un cuerpo de conocimiento reconocido por su audiencia y posiblemente amado, pero además, es un conocimiento que se torna en experiencia, la experiencia de bailar. ”(ACASO, 2013, p. 152)

7.3 FERMÉ³⁹⁶: PARA FECHAR

CARTA LXVII

Escrevo-te na perspectiva de um até breve. Escrevo-te não de onde tudo começou – porque minha pesquisa começou há uns 20 anos em Porto Alegre – mas de onde te mandei algumas das primeiras cartas e boa parte delas...

Daqui a pouco mais de dois meses, as aulas do Doutorado se encerram. Não sei se te contei, mas desde o dia em que saiu o calendário acadêmico deste semestre, faço uma contagem regressiva, publicando, cada dia, uma música no Facebook. A de hoje se chama *Divididos*, do Nenhum de Nós. Diz a canção: “Estamos divididos, afastados uns dos outros.” (CORREA, 2005) Eu a escolhi a dedo para o dia de hoje. Vivemos, no nosso país, uma divisão, que começou no segundo turno da eleição presidencial de 2014 e segue agora entre os pró e contra *impeachment* da presidenta³⁹⁷.

Quando o calendário acadêmico saiu, faltavam 216 dias... Verdade que ele foi estendido para 4 de junho... mas sigo na contagem anterior, pois sei que só vão até junho aqueles professores ou professoras que tiverem seus dias letivos afetados por feriados. Do meu lado, como não tenho faltas, termino até 16 de maio e não sigo (se houver) nas últimas duas semanas, pois é quando começa o segundo semestre aqui na UESB e não pretendo continuar dando aulas aos finais de semana. Confesso, também, que quando comecei a contagem regressiva queria trazer só músicas de que gostava ou que tivessem relação com o momento – mas lá pelas tantas, meu repertório do cancionário gaúcho foi ficando pequeno... Ouvi, desde então, enquanto escrevo-te cartas, desde aqueles caras de que gosto muito, como Nei Lisboa, Vitor Ramil, Bebeto Alves e Nenhum de Nós; até grupos de que não tinha tanta admiração, como Fresno e Bidê ou Balde. Ouvi tanto o pop rock gaúcho quanto músicas típicas – que chamamos de gaúchas ou nativistas – e até aquelas que

³⁹⁶ Significa fechado. Aqui é o fechamento da tese.

³⁹⁷ Refiro-me à Dilma Rousseff, cujo primeiro mandato foi de 2011-2014 e o segundo começou em 2015.

denominamos música popular gaúcha, em uma analogia à Música Popular Brasileira (MPB). Ouvei de um tudo, como dizem...

Repito a canção do Nenhum de Nós, que toca em meu celular, enquanto te escrevo. E em certo momento, ela diz: “Estamos divididos entre o hoje e o amanhã, entre o que foi e o que ainda será.” (CORRÊA, 2005) E aí, ela se relaciona diretamente com o dia de hoje, não só político, mas também desta escrita, desta tese. Lembro-me, imediatamente, de Ítalo Calvino (1990b, p. 12), quando diz: “Os desejos agora são recordações.” E olho para trás, metaforicamente, e me vejo, aos três anos de idade, fazendo aulas de balé, no bairro Teresópolis, em Porto Alegre. Recordo-me de um trecho da primeira coreografia que dancei, aos três anos de idade, em que era uma borboletinha... E choro, sim, as lágrimas caem enquanto te escrevo, como já caíram outras vezes...

E me vejo saindo dos espetáculos... e me vejo adulta, em Brasília, recebendo o primeiro elogio de alguém da plateia. E me vejo na primeira aula de balé que dei na minha vida... E me vejo rodeada de crianças, em Brasília, nas últimas turmas para as quais lecionei, antes de vir para a Bahia, fazer o Mestrado e, depois, o Doutorado. E choro, compulsivamente eu choro, de saudade daquela terra pela qual eu me apaixonei, há quase 16 anos... choro de saudade de estar com crianças. De saudade de um tempo que não volta.

...

Enquanto eu chorava, me levantei e fui até o quarto ao lado – minha casa tem dois quartos, em um deles tem uma estante com bibliografia do Doutorado e das aulas que leciono, material cênico, material pedagógico etc.

Sigo chorando e me lembrando de Clarice Lispector (1980, p. 11), que tem me acompanhado, neste Doutorado: “[...] E se tenho aqui que usar-te palavras, elas têm que fazer um sentido quase que só corpóreo [...]”. Se pudesse, apenas dançaria esta tese... mas é preciso um documento. Tento, desde a primeira carta, corporificar este processo, não só a pesquisa, mas a escrita...

No quarto ao lado, peguei os meus diários de bordo do processo, com as duas turmas. E, agora, leio as cartas finais que entreguei às turmas.

...

“Quem éramos nós, em março, quem somos nós hoje?”, escrevi para a turma de 2014. “[...] contigo aprendi que cada um tem o seu tempo.” Paulo Freire (1996, p. 23) dizia:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. **Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.** (grifo meu)

Sigo chorando... eu aprendi muito com aquelas gurias. Foi o meu grande parto nesse exercício de professoralidade no nível superior.

E vejo que escrevi a elas que nos divertimos e que, talvez por isso, apareçam tantas imagens de crianças em meu diário:

Lembro-me de quanto gostava das aulas de balé, quando criança. E de quanto minhas alunas, crianças, também gostavam. Queria que o balé fosse assim, gostoso, sempre, em qualquer idade.

Acredito que, com a proposta metodológica que utilizo em minhas aulas, o que está escrito, naquela carta de 10 de junho de 2014, seja possível...

Releio, então, o que escrevi para a turma de 2015. “Ah, às vezes era engraçada a tua cara de interrogação. Mas pra que isso? E quando eu vou dançar balé? Mas a gente já estava dançando...” Sim, tentei mostrar a elas/eles que quando estávamos construindo os conceitos, estávamos, sim, dançando balé!

“[...] foi tão legal te ver dançar, criar, rever, mexer, revirar. E ver que o balé pode ser isso, mas também aquilo e o que mais quisermos. Depende da gente.” E eu volto, então, ao que te escrevi em outra carta. Talvez a grande conclusão seja: que o balé pode ser, sim, uma língua viva, que o modo como nos relacionamos com ele o torna dinâmico e permite a sua reconfiguração, sua transformação, e o surgimento de neologismos.

As lágrimas já não correm ou escorrem como antes. Eu fecho os diários e as cartas. Meu celular apita, mostrando novas mensagens, dos grupos criados nos últimos dias, em função da situação política do nosso país. Eu volto a pensar no

momento de agora e a lembrar que, no refrão daquela canção, diz: “O amor virá, quando tudo isso passar.” (CORRÊA, 2005). A canceriana romântica aqui sempre acredita no melhor.

E depois de muito chorar nesta carta, a da nossa despedida, eu lembro, mais uma vez, daquele livro infanto-juvenil que, durante o Mestrado eu reli e, agora, nos últimos dias, de novo o li: *O pequeno príncipe*. A raposa diz para o Príncipe: “Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 66) Ao longo desses três anos, nos cativamos. E, acredito, o balé clássico também tenha te cativado. Porque, à mim, me cativou desde a infância e o que tenho feito, ao longo da minha vida, é tentar fazê-lo com que cativa a outras pessoas.

Sim, eu gosto de contar histórias...

E vou te dando adeus (ou até breve) pensando em quanto me expus. Não apenas dando aulas, pois sempre me exponho, no sentido de ser verdadeira. Mas também aqui, nas cartas. Hoje, tu sabes muito de mim, além da pesquisa. E acho lindo que tenha sido assim, porque tudo foi verdadeiro: a pesquisa e a escrita. E porque por muito tempo fui jornalista de Economia e tinha uma fórmula de escrita... Assim como questionava o ensino do balé clássico, questionava a escrita e um dia me vi tornando-me quase que uma mulher só de números, perdendo o viço da novidade, de buscar outro modo de escrever... Lembro-me, como se fosse hoje, de, no dia da posse do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva³⁹⁸, ter sido deslocada da Economia para a Política e ter ido para as ruas fazer a cobertura da manifestação popular. E, no fim do dia, o editor de Política reclamar que meu texto estava econômico, sem transcrever a emoção das ruas... aquele dia, para mim, foi determinante para começar a repensar a minha escrita. Em toda a vida, não só no jornalismo. Acho lindo, hoje, que tenha encontrado essa forma para a tese – que me acompanha, em parte, desde o Mestrado, pois foi burilada de lá para cá - quase me escancarando, para te contar essa história. Ou as nossas histórias...

E, como te escrevi numa carta no final do Mestrado, repito mais uma vez uma fala da raposa: “Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde às três eu começarei a ser feliz”. [...] Mas se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a

³⁹⁸ Em 1º de janeiro de 2003 Lula assumiu para o seu primeiro mandato. Foi presidente no período de 2003-2006 e 2007-2010.

hora de preparar o coração...É preciso os ritos. (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 67-68)
O rito, aqui, é a necessidade de finalização desse processo que, tu sabes, pelas cartas anteriores, continua... Até porque, como dizia Clarice Lispector (1980, p. 97):
“O que te escrevo continua e estou enfeitada.” Porque contar histórias talvez seja a minha grande vocação.

Jequié, 20 de março de 2016.

CARTAS LIDAS, REVISTAS, OUVIDAS...

ABRÃO, Elisa. FIAMONCINI, LUCIANA. KRISCHKE, Ana Alonzo. SARAIVA, Maria do Carmo. Imagens e percepção da dança: da estética formal à expressão estética. In: SILVA, Ana Marcia. DAMIANI, Iara Regina (org). **Práticas corporais volume 4**. Florianópolis: Naembla-Ciência e Arte, 2006. p. 85-99.

ACASO, María. **Reduolution**: hacer la revolución en la educación. Barcelona: Paidós, 2013.

ALCOFORADO, Mariana. **Cartas Portuguesas**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

ALVES, Beбето. Pegadas. Intérprete Beбето Alves. In: ALVES, Beбето. Pegadas. Retaguarda/Continental. 1987. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ycZU_mNudel> . Acesso em: 16 nov. 2015.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender, aprendereensinar: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda Alves (org). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p.61-73

ANDRADE, Carine Nascimento de. **Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de educação infantil em Salvador**. 2011.77 fls. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A máquina do mundo. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 177-180.

ANGELO, Vitor Amorim de. Absolutismo: características e principais teóricos. In: EDUCAÇÃO UOL. Disponível em:
<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/absolutismo-caracteristicas-e-principais-teoricos.htm> Acesso em: 10 jul. 2015.

ARAGÃO, Vera; BALDUÍNO, Ruana. Desconstruindo para construir: o balé como ferramenta de criação. IN INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. **A dança clássica**: dobras e extensões. Joinville: Nova Letra, 2014. p. 189-195

BALDI, Neila Cristina. Interface ensino-aprendizagem das artes Educação somática e construtivismo: revendo a pedagogia da dança. **OuvirOUver**, v.12, n.2, ago-dez/2016, p.256-269.

_____. A experiência da espiral do movimento/conhecimento como estratégia educativa em um Curso de Licenciatura em Dança. In: SOARES, Sandra; GARRIDO, Edleusa; CORREIA, Sílvia (org). **Experiência educativa na universidade: desafio para a formação de profissionais e autônomos**. Série Práxis. Volume 5. Salvador: EdUneb, 2016b. p.183-217.

_____. Construindo conceitos em dança. In: COLÓQUIO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA UNIVERSIDADE, 4, 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: DUFOP/Uneb, 2015, p. 469-482.

_____. **O que há do lado de lá?** Cartas de um dueto da educação somática com o balé clássico. 2014. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014a.

_____. (Ins)(Es)critas do/no corpo dançante. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES, 2; CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 24, 2015, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa e Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2014b.

_____. De onde vem o movimento? O que me (co)move? Reflexões sobre a viagem somático-performativa a Lençóis(BA). **Cadernos Gipe-CIT**, v. 30, 2013. p.173-182.

BARDET, Marie. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BARROS, Manoel de. Uma didática da invenção. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores poemas brasileiros do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.309-316.

BARTENIEFF, Irmgard. **Body movement**: coping with environment. New York: Routledge, 2002.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BATSON, Glenna. Somatic Studies and Dance. **International Association for Dance Medicine and Science**. [s.l.], 17 Set. 2009. Disponível em: <<http://www.iadms.org>>. Acesso em: 23 out. 2015

BECKER, Fernando. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro. MOURA, Josana Ferreira Bassi. (org). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 209-229.

BELLINI, Magda. O papel das imagens internas: a cegueira como potência cognitiva. In: KATZ, Helena. GREINER, Christine. **Arte e cognição**: corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015. p. 77-110.

BÉZIERS, Marie-Madeleine. PIRET, Suzzane. **A coordenação motora**: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem. 3ª Ed. São Paulo: Summus Editorial. 1992.

BÉZIERS, Marie-Madeleine. HUNSINGER, Yva. **O bebê e a coordenação motora**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

BIANCHI, Paloma. NUNES, Sandra Meyer. A coordenação motora como dispositivo para criação: uma abordagem somática na dança contemporânea. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 148-168. Jan/abr. 2015.

BICCA, Flávio. Horizontes. Intérprete; Elaine Geissler. Projeto Uni Música 1984 – 50 anos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WIOVyMoVpwc>>. Acesso em: 15 jan. 2014

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.79-110.

BOLSANELO, Debora. In: BOLSANELO, Debora. Nosso corpo não é somente nosso. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (org). **Em pleno corpo** – educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá Psicologia, 2009. p.16-30.

_____. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p.99-106, mai./ago. 2005.

BOSCO, Francisco. O ensaio como poema. **Cult**. São Paulo, n. 120, ano 10, p. 40-41, Dez. 2007.

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

BRANDT, Rosemary. Intro to the Rosemary Brandt Practice. In: ROUSEMARY BRANDT. 2016. Disponível em: <http://www.rosemarybrandt.com/> Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL ESCOLA. Revolução Farroupilha. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/historiab/revolucao-farroupilha.htm> Acesso em: 20 set. 2015.

BRODIE, Julie e LOBEL, Elin. Integrating fundamental principles underlying somatic practices into the dance technique class. **Journal of dance education**, Andover, volume 4, number 3, 2004. p. 80-87.

BRUNER, Jerome. Piaget e Vygotsky: celebremos a divergência. In: HOUDÉ, Olivier. MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano**: homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 213-226.

BUARQUE, Chico. Peça de mim. Disponível em: http://www.chicobuarque.com.br/letras/pedacode_77.htm. Acesso em: 13 mar. 2016.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990a.

_____. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b.

CANDEIA FILHO, Antônio. Preciso me encontrar. In: CARTOLA II. 1976. 2:57. Discos Marcus Pereira. 34:45

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. **Programa de ensino de ballet** – uma proposição. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

CAMOZZATO, Viviane Castro. COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 44, p. 22-44, janeiro/abril 2013.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação** – a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Editora Cultrix, 1993. 9ª edição.

CARDONA, Patricia. La poetica de la enseñanza. México: INBA/Centro Nacional de Investigación, 2012.

CARLÉS, Ana Abad. Los primeros pasos. IN: CARLÉS, Ana Abad. **Historia del ballet y de la danza moderna**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

CARVAJAL, Júlia; RODRIGUEZ, Marta. La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. **Educación física y deporte**, Medellín, V.20 N.1, p. 31-43,1998. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/articulo/view/3388>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CASTRO, Caroline Konzen. **Métodos do Balé Clássico**: história e consolidação. Curitiba: CRV, 2013.

CAVAZOS, Jorge Rodríguez. Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. **Presencia universitaria** - Año 3 No. 5 Enero-Junio 2013
Disponível: <https://core.ac.uk/download/pdf/17356933.pdf> Acesso: 1 set 2016

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Conhecimento social: antigas questões, novos temas. In MONTROYA, Adrian Oscar Dongo. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro. MOURA, Josana Ferreira Bassi. (org). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 169-186.

CHISTYAKOVA, V. Introdução à quarta edição russa. In: VAGANOVA, Agrippina. **Princípios básicos do balé**. São Paulo: Ediouro, 1991. p. 9-19.

COLL, César. MARTÍN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2009. p.197-221.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Thedy. Divididos. In: NENHUM DE NÓS. Pequeno Universo. Porto Alegre; Orbeat Music. 2005. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/nenhum-de-nos/233665/>>. Acesso em: 1 fev. 2016

_____. Julho de 83. In: NENHUM DE NÓS. Histórias reais e seres imaginários. Rio de Janeiro: Sony Music. Faixa 7 (5:05 min)

DANTAS, MÔNICA. Dança: o enigma do movimento. Porto Alegre: editora da Universidade, 1999.

DE GIORGI, Margherita. Dando forma ao corpo vivo: paradigmas do soma e da autoridade em escritos de Thomas Hanna. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 54-84, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

DRAGON, Donna A. **Toward embodied education**, 1850s-2007: historical, cultural, theoretical and Methodological Perspectives Impacting Somatic Education in United States. 2008. Tese (Doutorado). Temple University, Philadelphia, 2008.

DYCHTOWALD, Ken. **Corpomente** – uma síntese dos caminhos do Oriente e do Ocidente para a autoconsciência, saúde e crescimento pessoal. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**. Coventry, V.1, N. 1, 2009. p. 5-27.

_____. Somatic Practices and dance global influences. **Dance Research Journal** . Cambrigde, V. 34, N.2, 2002. p. 46- 62. Disponível em: <<http://continuummovement.com/docs/articles/somatics-and-dance.htm>>. Acesso em 08 jun. 2015

_____. Danza cuerpomente . **The Center for Kinesthetic Education**. Nova York, [s.d.] Disponível em: <<http://www.wellnesscke.net/downloadables/BodyMindDancinginSpanishEDDY.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Neoclassicismo. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo361/neoclassicismo>. Acesso em: 26 set. 2016.

ESCUADERO, María Carolina. Cuerpo y Danza: una articulación desde la educación corporal. 2013. 137 f. Tese (Magíster en Educación Corporal). Facultad d Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Local, 2013.

FAGUNDES, Ricardo. **Corpo Subjetivado**: a categoria Expressividade do Sistema Laban/Bartenieff na formação do ator contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escolas de Teatro e Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro Editora, 2009.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, Ciane. Sobre corpos vivos: pulsões de uma autenticidade em movimento. **Encontro Teatro**. Goiânia, n. 3, p. 55-76, jul. 2016.

_____. Quando o Todo é mais que a *Soma* das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>> Acesso em: 21 abr. 2015

_____. Pesquisa somático-performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **Art Research Journal**. Brasil, Vol. 1-2, p. 76-95, jul./dez. 2014.

_____. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.

_____. Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRACE. **Anais...**, X, UFRGS, Porto Alegre, 2012a.

_____. A imagem somático-performativa: força, conexão e integração. In: COLÓQUIO FRANCO BRASILEIRO DE ESTÉTICA: IMAGEM E CORPO PERFORMATIVO. 9, 2012, Salvador. **Anais...** Salvador,. Escola de Belas Artes da UFBA, 2012b.

_____. Criatividade, conexão e integração: Uma introdução à obra de Irmgard Bartenieff. BOLSANELLO, Débora Pereira (org). **Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde**. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2010a, p. 34-48.

_____. Entre impulso e estrutura: análise em movimento e vídeo-documentário no processo criativo em dança teatro. In: NAVAS, Cássia; ISAACSSON, Marta, FERNANDES, Sílvia, org. **Ensaio em Cena**. São Paulo: Cetera, 2010b, p.82-93.

_____. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e na pesquisa em artes cênicas. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. Corpo-Imagem-Espaço: transformando padrões através de relações geométricas dinâmicas. **Cadernos do GIPE-CIT** Ano 8, n.13, *Estudos do Corpo III*, ed. Eliana Rodrigues. Salvador: PPGAC/UFBA, 2005, p.63-75

_____. Corpos co-movente. In: **Lições de Dança 4**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004, p. 35-80.

_____. Transgressões em harmonia: contribuições à dança-teatro de Laban. In: **Logos: Comunicação e Universidade**. Rio de Janeiro: Ano 10, n. 18, 2003. p.62-83.

FERRAZ, Maria Heloísa. FUSARI, Maria de Rezende e. 2ª Ed. **Metodologia do ensino de Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1988.

FERREIRA, Rousejanny da Silva. Ensino do balé e formação de professores: quem ensina o quê. In: TOMAZZONI, Airton. WOSNIAK, Cristiane. MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova letra, 2010.p. 205-210.

FERREIRA, Rousejanny da Silva. PATRIOTA, Rosângela. Configurações de um novo balé: as desconstruções de William Forsythe. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. A dança clássica: dobras e extensões. Joinville: Nova Letra, 2014. p.177-182.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FLAVELL, John. Piaget e a psicologia contemporânea do desenvolvimento cognitivo. In: HOUDÉ, Olivier. MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano**: homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 213-224.

FORTIN, Sylvie; LONG, Warwick. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento em foco**, Porto Alegre v. 11, n.2, p. 9-29, mai-ago 2005.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane. MARINHO, Nirvana. **O avesso do avesso do corpo** – educação somática como práxis. Seminários de dança 4. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 27-42

_____. Living in movement. Development of somatics practices in different cultures. **Journal of Dance Education**. Volume 2, Number 4, p. 128-136, 2002.

_____. Educação somática: novo ingrediente na formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.

_____. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula de técnica de dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 79-95, jun. 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto)biográfica em educação. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.165-202.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda Alves (org). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p.169-188.

FREIRE, Paulo. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando** – conversas sobre educação e mudança social. São Paulo: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974.

GARCÍA, Antonio. FABREGAT, Artemio A construção humana através da equilíbrio de estruturas cognitivas: Jean Piaget. In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 81-109.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GERALDI, Sílvia. Aprendizagem orgânica: a contribuição do método Feldenkrais à educação da dança e do movimento. In: WOSNIAK, Cristiane. MARINHO, Nirvana. **O avesso do avesso do corpo** – educação somática como práxis. Seminários de dança 4. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 97-109.

_____. Representações sobre técnicas para dançar. In: NORA, Sigrid (org). **Húmus**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007. p.77-86.

GESSINGER, Humberto. Eu que não amo você. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. In: ENGENHEIROS DO HAWAII. **Tchau, radar!** Universal Music, 1999. 1 CD. Faixa 1. (3:16)

GILBERT, Anne Green. **Movement is The Key To Learning**. John Hopkins Scholl of education. 1997. Disponível em: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Arts%20in%20Education/gilbert.htm> Acesso em: 24 jun. 2015.

GILLAIN, Vandana Claire. **L'éducation somatique et l'apprentissage scolaire**. Le Regroupement pour l'éducation somatique, 2008. Disponível em: <<http://education-somatique.ca/>>. Acesso em: 04 mar.14

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os sofrimentos do jovem Werther**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

GOMES, Sandra. A aranha baba e tece a teia ao mesmo tempo. In: MOMMENSOHN, Maria. PETRELLA, Paulo (org). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus editorial, 2006. p.243-272.

GONÇALVES, Thaís. Dança clássica no mundo contemporâneo? Paradoxos, dobras, extensões e invenções. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. **A dança clássica: dobras e extensões**. Joinville: Nova Letra, 2014. p.53-62.

GORZ, André. **Carta a D**. São Paulo: Cosac Naif, 2012.

GREEN, Jill. Somatic knowledge: the body as content and methodology in dance education. **Journal of Dance Education**. Andover, Volume 2, Number 4, p. 113-118, 2002.

_____. Somatic Authority and the Myth of the Ideal Body in Dance Education. **Dance Research Journal**, Local, 31(2), p. 80-100, mês/1999. Disponível em: <<http://www.press.uillinois.edu/journals/drj.html>> . Acesso em: 16 nov. 2015.

GROSSI, Esther Pillar. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano In: GROSSI, Esther Pillar. BORDINI, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 156-161.

GROSSI, Esther Pillar. BORDINI, Jussara (org). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. In: MOMMENSOHN, Maria. PETRELLA, Paulo (org). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus editorial, 2006. p.39-50

HAND, Jacqueline F. Within and beyond the body: the perception of energy. **Repertório**, Salvador, nº 18, p.103-112, 2012.1.

HANNA, Judith. **Dança, sexo e gênero**. São Paulo: Rio de Janeiro, 1999.

HANNA, Thomas. Clinical somatic education. **SOMATICS, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, local, V. VIII, N. 1, 1990-91, p. Disponível em: <<http://www.somatics.com/hannart.htm>> Acesso em: 07.out. 2013.

_____. What is somatics? **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, local, V. 4-6, p. 1986/88. Disponível em: < <http://somatics.org/library/htl-wis4.html>> Acesso em 06 out. 2013

_____. The somatic healers and the somatic educator. In: **SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Volume I, No. 3, Autumn 1977. Disponível em: <<http://somatics.org/library/htl-somatichealed.html>> .Acesso em 02 fev..2014.

_____.The field of somatics. **SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Volume I, No. 1, Outono 1976.

ICLE, Gilberto. O que é pedagogia da Arte? In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Volume 2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p.11-22.

JACQUES, Paola Berenstein. Corpografias Urbanas. Arqtextos, ano 8, fev. 2008. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/08.093/165>: Acesso em: 19 fev. 2017.

JAMES, Paulo. Fim de tarde com você. Intérprete: Acústicos e Valvulados. In: ACÚSTICOS E VALVULADOS. [S.l.]: Antídoto/Abril Music, 1999. 1 CD. Faixa 9. (3 59 min)

JOLY, Y. GILLAIN, C. L'éducation somatique: une profession en émergente et un atout dans le domaine de la santé et du travail. 2004. REGROUPEMENT POUR L'ÉDUCATION SOMATIQUE. Disponível em: < http://education-somatique.ca/wp/wp-content/uploads/2011/02/edusoma_profession.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

JOLY, Yvan. L'Education somatique: au delà du discours de methodes 2002 **Yvan Joly**. Disponível em: <http://en.yvanjoly.com/images/f/fe/Educ_som_au-dela_du_disc-fr.pdf> Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. De la formation en éducation somatique. REGROUPEMENT POUR L'ÉDUCATION SOMATIQUE AU QÉBEC. 1999. Disponível em: < http://en.yvanjoly.com/images/9/93/Formation_educ_som-fr.pdf>. Acesso em: 14/07/2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEINUBING, Neusa Dendena. SARAIVA, Maria do Carmo. MELO, Damiana Fernandes de. Saberes possíveis no processo de ensinar e aprender dança: revisitando bases epistemológicas. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 9, n. 2, p. 199-218, maio/ago. 2011.

KOFES, Suely. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, Heloisa T. (org). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1985.p. 44-60.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo; Ícone Editora, 1990.

_____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus editorial, 1978.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 201. p. 59-78.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 1999, n.107, pp.187-206. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso: 1 set. 2016

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações dentro-fora na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda (org). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 333-349.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, José Antônio. **Educação somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica**. 2010. 184 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. **A paixão segundo G. H.** 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.

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

LUFT, Lya. **O silêncio dos amantes**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MALANGA, Eliana. **Comunicação e Balê**. São Paulo: Edima, 1985.

MARETZKI, Gerry. **Corpo-análise**. Soma e psyché: construindo uma relação equilibrada. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2010.

MARKONDES, Elaine de. Dança e educação somática: uma parceria para o movimento inteligente. In: XAVIER, Jussara, MEYER, Sandra e TORRES, Vera (orgs). **Pesquisa em dança** – Volume I. Joinville: Letradágua, 2008. p.133-138

MARQUES, Isabel. Trajetórias do ensino na dança. In: MARQUES, Isabel. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 65-77.

_____. **Dançando na escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? **Lições de dança 4**. Escola de Comunicação e Artes. Curso de dança. UniverCidade – Rio de Janeiro, 2004.p.135-160.

_____. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Sala Preta**, v. 2 – 2002, p. 276-281.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MEAD, David. Developing the expressive artist: Constructive creativity in the technique class. In: STINSON, Susan; NIELSEN, Charlotte Svendler; LIU, Shu-Ying Liu (Eds). **Dance, young people and change: Proceedings of the daCi and WDA Global Dance Summit**. Taiwan: Taipei National University of the Arts, 2012. Disponível em: <<http://www.ausdance.org/>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

MEIRELES, Flavia; EIZIRIK, Alice. O corpo do dançarino contemporâneo atravessado pelas teraias corporais. . In: CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone (coord). **Dança e educação em movimento**. São Paulo; Cortez, 2008. p.87-93.

MENDES, Miriam. **A dança**. São Paulo: Ática, 1985.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012

MIRANDA, Regina. **Corpo-espaço**: Aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MONTEIRO, Mariana. Balé, tradição e ruptura. In: PEREIRA, Roberto. SOTER, SILVIA. 2ª Ed. **Lições da dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006. p. 135-150.

MONTEIRO, Zélia. **Considerações sobre o ensino do balé** In: CENTRO DE ESTUDOS E ENSINO DE BALÉ. Disponível em: <http://www.zeliamonteiro.com.br/wp-content/uploads/2014/08/Consideracoes-sobre-o-ensino-do-bale-Zelia-Monteiro.pdf> Acesso em: 27 out. 2015.

MONTEIRO, Zélia. SPIRÓPULOS, Flávia Scheye. **Reflexões sobre prática e ensino do balé na abordagem de Zélia Monteiro . (2013)** In: CENTRO DE ESTUDOS E ENSINO DE BALÉ. <http://www.zeliamonteiro.com.br/texto/consideracoes-sobre-o-ensino-do-bale-2/> Acesso em: 27 out. 2015

MONTENEGRO, Oswaldo. Metade. Intérprete: Oswaldo Montenegro. In: MONTENEGRO, Oswaldo. 25 ANOS AO VIVO. Warner Music. Faixa 9 (3:17). 2004.

MORAES, Juliana. **Dança frente e verso**. São Paulo: NVersos, 2013.

MORAIS, Líria. O corpo atravessado pelo lugar: relato de experiência artística na cidade de Lençóis/BA. **Repertório**, Ano 15, n. 18, p. 199-206, 2012.1

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 6ª ed. São Paulo; Cortez, 2013.

MOTA, Júlio. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. In: **Repertório**, Salvador, nº 18, p.58-70, 2012.1

MUNDIM, Ana Carolina. Dramaturgia, Corpo e Processos de Formação em Dança na Contemporaneidade. *Dança*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 49-60, jan./jul. 2014

NEIRA, Marcos Garcia. A construção do conhecimento na sala de aula. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala conversando sobre a prática**. São Paulo: Phorte Editora, 2010. p. 119-139.

NETO, Francisco Lobo. Pedagogia Tradicional: marcos de sua manifestação e consolidação. <http://floboneto.pro.br/index.html> Acesso em: 1 set. 2016

NEVES, Neide. Redefinindo a noção de técnica corporal: as razões no corpo. In: KATZ, Helena. GREINER, Christine. **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015. p.153-190.

_____. Klaus Vianna: Estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Mathias. NÓVOA, Antonio. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo e Natal: Paulus e EDUFRRN, 2010. p. 155-187.

OLARTE, Rosana Barragán. El eterno aprendizaje del soma: análisis de la Educación Somática y la comunicación del movimiento en la danza. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. (Colombia), 3 (1), p. 105–159, Octubre 2006–Marzo 2007.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, AndriSSa Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p.123-135.

OS CARRANCHOS. O doce amargo do amor. Intérprete: Os carranchos. In: O DOCE AMARGO DO AMOR. Campeiro, 1979. LP. Faixa 1.

PASI, Mario. **El Ballet**: enciclopédia Del arte coreográfico. Madrid: Aguilar, 1980

PASSEGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. Reflexividade autobiográfica: jogos do imaginário, esquecimento e memória. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, AndriSSa Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011.p.

PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. DELORY-MOMBERGER, Christine. LANI-BAYLE, Martine. BOLÍVAR, Antonio. .A pesquisa (auto)biográfica: questionamentos teóricos. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.29-58

PAVLOVA, Anna. **Novo dicionário de ballet**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PERES, Lúcia Maria Vaz. No vai e vem da vida a escrita como um processo de (auto) formação. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andriana Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011. p.65-78.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversas sobre aprenderensinar a ler a escrever: (nos) alfabetizando com crianças e sem cartilhas... In: LIBÂNEO, José Carlos. ALVES, Nilda (org). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p.395-429.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC (Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda), 1987.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PORTINARI, Mabel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989

PRIMO, Rosa. **A dança possível**: as ligações do corpo numa cena. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2006.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

QUEIROZ, Lela. Fricções entre dança e somática In: RENGEL, Lenira. THRALL, Karin. (org). **Coleção Corpo em cena**. Volume 7. São Paulo: Anadarco Editora e Comunicação, 2013. p. 83-100.

_____. **Corpo, dança, consciência** – Circuitações e trânsitos em Klauss Vianna. Salvador: Edufba, 2011.

RADELL, Sally. Body image and mirror use in the ballet class. INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR DANCE MEDICINE & SCIENCE. 2012. Disponível em: <www.iadms.org> Acesso em: 14 jan. 2014.

RAMALHO, Betânia Leite. NUNEZ, Isauro Beltrán. Clemerr Gauthier. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMIL, Vitor. **A estética do frio**: conferência de Genebra. Porto Alegre: Satolep, 2004.

_____. Ramilonga. In: RAMIL, Vítor. **Ramilonga**: a estética do frio. Pelotas. Satolep Music, 1997. 1 CD (ca 46:06 min). Faixa 1 (6:16).

RAMIL, Thiago. Amora. In: RAMIL, Thiago. **Leve embora**. Pelotas. La Reina Produções. 2015. 1 CD. Faixa 3 (3:09)

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. A atualidade da teoria de Jean Piaget: a embriologia mental e a demonstração, nos EEUU, do RNA influenciando sobre o DNA a partir das agressões do meio. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro. MOURA, josana Ferreira Bassi. (org). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-16.

_____. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. 2ª Ed.. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1988.

RENGEL, Lenira Peral. **MOMMENSÖHN, Maria**. Corpo e o Conhecimento: dança educativa. Série Idéias n. 10. São Paulo: FDE, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2015.

RENGEL, Lenira. **Os temas do movimento de Rudolf Laban**. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: MOMMENSÖHN, Maria. PETRELLA, Paulo (org). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.121-130

RODRIGUES, Renato Gonçalves. LIMA, Marlíni Dorneles de. A Prática Pedagógica no Ensino do Balé Clássico na Cidade de Goiânia, um Recorte. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 4, 2011, Goiânia, **Anais eletrônicos....** Goiânia: Centro de Estudos e Pesquisas em Didática, 2011, p. 1-19.

RUSSO, Renato. Meninos e Meninas. Intérprete: Legião Urbana. In: LEGIÃO URBANA. **As quatro estações**. Emi-Odeon Brasil, 1989. 1 CD (46:29 min). Faixa 9 (3:25). Remasterizado em digital.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Escala, 2015.

SALOSAARI, Paula. **Multiple embodiment in classical ballet**. Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet. 2001. 149 fls. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Theatre Academy, Yliopistopaino,. 2001.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, UFSCar, v.4, no. 1, p. 18-33, mai. 2010. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 08 ago 2015.

_____. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Revista Ciências & Cognição**, 2007; V. 12: p. 165-177. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/>. Acesso em: 18 jul. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, 63, p. 237-280, out. 2002.

SARMENTO, Kobayashi Tatiana. NEIRA, Marcos Garcia. A formação docente. IN: NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala conversando sobre a prática**. São Paulo: Phorte Editora, 2010. p.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores – um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n.1, p. 94-105, jan.-jun 2006.

SAWOSKI, Perviz. **The Stanislaviski system: growth and methodology**. E-book. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/11b7/94107c5beaabeabfbc6246ab833e8292227d.pdf?_ga=2.85377819.340078701.1494253774-275322976.1494253773>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SCHACK, Tomas. Building blocks and architecture of dance. In: BLÄSING, Betina; PUTTKE, Martin; SCHACK, Tomas. **The neurocognition of dance: mind, movement and motor skills**. New York: Psychology Press, 2010.

SCHLICHER, Susanne. A Harmonia Espacial. In: FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e na pesquisa em artes cênicas**. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2006. p.177-180

SHAPIRO, Sherry. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino da dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 35-53, jun. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 1999.

SÖÖT, Anu. VISKUS, Ele. Teaching dance in the 21st century: A literature review. **THE EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL & BEHAVIOURAL SCIENCES**, V. VII, Nov. 2013, p. 1193-1202. Disponível em: <http://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs99.pdf>. Acesso: 11 ago 2015.

SOUZA, Beatriz Adeodato Alves de. **Corpo em dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores**. 2012. 115 fls. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUZA, José Fernando Rodrigues. **As origens da Modern Dance**. São Paulo: Annablume, 2009.

STEIN, Ernildo. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano II. In: GROSSI, Esther Pillar. BORDINI, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993. p.35-42.

STINSON, Susan. Piaget para professores de dança: um estudo teórico. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, 7(1): p. 14-32, 1999.

_____. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Pro-posições**. Campinas, Vol. 6, N. 3, p. 77-89, Nov-1995.

STORTO, Juliana Nogueira. Coordenação motora. In: RIBEIRO, Ana Rita, SOUZA, Fátima Andrade, MAGALHÃES, Romero (org). **Catálogo de Abordagens terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 55-58

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. As técnicas de educação somática In: BOLSANELLO, Débora Pereira (org). **Em pleno corpo** – educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá Psicologia, 2009b. p. 309-318.

_____. Educação somática: princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório – Teatro e Dança**, Salvador, ano 12, número 13, p. 48-54, 2009.2 (a)

_____. Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança. **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. p.175-193.

TAILLE, Yves de la. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TAMBUTTI, Susana. Itinerarios Teóricos de la Danza. **Aisthesis**, Santiago (Chile), N. 43, p. 11-26, 2008.

_____. Teoría General de la Danza. Disponível em: https://www.academia.edu/9854390/Teor%C3%ADa_General_de_la_Danza_S._Tambutti Acesso: 28 jun. 2015.

TARDIF, Mauricio. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TATARKIEWICZ, Wladyslaw. **Historia de la estética**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

TAVARES, Joana ribeiro da Silva. Do maître a danser ao maître de mouvement – O que propor ao corpo do ator? IN: TAVARES, Joana ribeiro da Silva. KEISERMAN, Nara (org). **O corpo cênico entre a dança e o teatro**. São Paulo: Annablume. Rio de Janeiro: Unirio, 2013. p.55-68.

TEIXEIRA, Ana Cristina Echevengúá. **A midiatização das companhias oficiais de dança no Brasil**: ecos de comunicação entre público e privado. 2012. 126 fls. Tese (Doutorado em Semiótica e Comunicação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavínia. Balé clássico na contemporaneidade: a dança elitista que se popularizou. In: CHARLOT, Bernard. **Educação e Artes Cênicas: interfaces contemporâneas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

TIBURI, Marcia. ROCHA, Thereza. **Diálogo dança**. São Paulo: Editora SENAC, 2012.

TIBURI, Marcia. **Uma fuga perfeita é quase sem volta**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

TIMM, Edgar Zanini. Historias de vida: alguns aportes filosófico-literarios como contribuição à reflexão. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 159-198.

TOMAZZONI, Airton. A escola e o aluno de dança: desafios da contemporaneidade. In: ICLE, Gilberto (org). **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2010. p.23-34.

ULLMANN, Lisa. Algumas normas para o estudioso do movimento. In: LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI. Disponível em:
<<http://portal.anhembi.br/cursos/danca/#tab1>> Acesso em 17 out. 2016

URZÚA, Mariela A. Ferreira. Un enfoque pedagógico de la danza. **Revista Educación Física Chile**, Santiago, N. 268, p.9-21. Diciembre 2009, Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3237201.pdf>. Acesso: 11 ago. 2015.

VAGANOVA, Agrippina. Conceitos básicos do balé clássico. In: VAGANOVA, Agrippina **Princípios básicos do balé clássico**. São Paulo: Ediouro: 1991.

VALLE, Flávia Pilla do. O cuidado de si para pensar a criação em dança. In: ICLE, Gilberto (org). **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. V.2. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2012. p.279-292.

VELLOSO, Marila. Combinações entre o ensino da dança e educação somática: tecendo pressupostos e problematizando entendimentos. In: RENGEL, Lenira. THRALL, Karin (org). **Coleção Corpo em cena**. Volume 7. São Paulo: Anadarco, 2013. p.63-84

VIANNA, Angel. CASTILHO, Jacyan Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-34.

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

VIEIRA, Adriane. SOUZA, Jorge Luiz de. Concepções de corpo na educação da postura. **Revista Educação e Realidade**: jan-jun 2006 n.31, p. 145-161, 2006.

WACHOWICZ, Fátima. Organismo dança contemporânea. In: XAVIER, Jussara. MEYER, Sandra. TORRES, VERA. (org). **Dança Cênica**: Pesquisas em Dança – volume 1. Joinville: Letradágua, 2008. p. 119-131.

WATERS, Roger. Another brick in the wall. In: PINK FLOYD. The wall. 1979. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U> > Acesso em: 1 set. 2016.

WEBER, Rebecca. Integrating semi-structured somatic practices and contemporary dance technique training. **Journal of Dance and Somatic Practices**, local, V.1, N.2, p. 237-254, 2009. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/274325214_Integrating_semi-structured_somatic_practices_and_contemporary_dance_technique_training>. Acesso em: 08 jun. 2015.

WEGNER, Bárbara Pires. Relaboração de uma trajetória através da escrita de um diário. IN: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andriana Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.p. 27-35.

WINEARLS, Jane. **Modern Dance**: The Jooss-Leeder Method. 2ª Ed. London: Adam & Charles Black, 1968.

WHITTIER, Cadence. Laban Movement Analysis Approach to Classical Ballet Pedagogy. **Journal of Dance Education**. Silver Spring: National Dance Education Organization, V. 6, N. 4, 2006. p.124-132. Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2006.10387325?journalCode=ujod20> > Acesso em: 8 fev. 2016

WOLFF, Silvia. **Momento de transição**: em busca de uma nova Eu dança. 2010. Tese (Doutorado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 17-30, fev. 1999.

XAVIER, Jussara Janning. Dança multilíngue: clássica e contemporânea. In INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. **A dança clássica**: dobras e extensões. Joinville: Nova Letra, 2014. p. 163-170.

YUZURIHARA, Akiko. The construction of classical dance vocabulary in the light of the principle of variation: a comparison with the compositional techniques of contemporary dance. **Comparative Theater Review**. Tóquio: Japanese Society for Theatre Research, Vol.12, N.1, Mar 2013, p. 133-145. Disponível em: < https://www.jstage.jst.go.jp/article/ctr/12/1/12_133/_article > Acesso em: 1 nov. 2016.

ZANELLA, Andriana Kemel. Onde está a biografia do meu corpo? In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andriana Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.p. 9-26.

CARTAS ADICIONAIS

APÊNDICE A – Glossário de Termos de Balé Clássico usados na tese

Allegro: Movimentos executados animadamente.

Allongé: Alongado

Arabesque: Posição em que o(a) bailarino(a) cria uma linha entre a ponta da mão e a ponta do pé, apoiado(a) sobre uma perna.

Ballonné sur la pointe: Ballonné sobre as pontas. Neste movimento, o peso do corpo está sobre um dos pés, enquanto o outro pé está encostado no colo deste, em *demi-plié*. Quando estende a perna, abre o pé que estava encostado e volta a fechar.

Barre a terre: Sequência de exercícios que seriam feitos na barra, mas realizados no chão, com o(a) bailarino(a) deitado.

Battu: Batido.

Chainés: Giros encadeados com os joelhos estendidos.

Changement: Salto em que o(a) bailarino troca a posição dos pés.

Chassé: Deslizar o pé em uma direção e o outro deslizar depois, encontrando-o.

Déboîté: Desencaixar.

Demi-plié: Pequeno plié. Ou seja, um dobrar pequeno do joelho, mantendo os calcanhares no chão.

Dessous: Movimento em que o pé em movimento passa por trás do pé de apoio.

Detourné: Uma volta para trás que inverte a posição dos pés.

Developpé: Um pé desliza sobre a perna de apoio, subindo em *passé* até a altura do joelho, quando esta perna deve ser estendida – para frente, lado ou trás.

Emboîte: Encaixar.

En arrière: Para trás.

En croix: Em cruz, ou seja, movimento que é realizado para frente, lado, trás e lado novamente.

En dehor: No sentido horário, para fora.

En lair: No ar.

En promenade: Uma espécie de passeio, em que, em uma posição fixa, o(a) bailarino vai girando o pé de apoio em 360 graus, lentamente, mantendo a pose.

En tire-bouchon: É um giro no ar, como um saca-rolhas.

Entrée: Entrada.

Épaulement: Giro dos ombros, em que um vai para a frente e o outro para trás.

Fermé: Fechado.

Fondue: Uma espécie de *plié* em uma perna só.

Fouetté rond de jambe en tournant: Uma série de giros sobre a perna de apoio, em que a outra está aberta no ar e impulsiona o giro.

Grand battement en cloche: Lançamento alto de uma perna para frente e para trás, como um chicoteio.

Grand plié: Plié executado retirando os calcanhares do chão. Exceto na segunda posição que não.

Jeté en arrière: Movimento de jeté realizado para trás. Trata-se de um salto em que uma perna é lançada e o peso do corpo cai sobre esta.

Jeté en avant: para frente.

Pas couru: Passo corrido.

Pas de deux: Movimento executado por duas pessoas, geralmente um casal.

Pas de quatre: Passo executado por quatro pessoas juntas, ao mesmo tempo.

Pas de valse: Passo de valsa.

Passé: Movimento auxiliar, em que o pé da perna em movimento passa pelo joelho da perna de apoio.

Plié: Dobrar os joelhos. O movimento pode ser executado como *demi-plié* ou *grand plié*.

Port de bras: Movimentação dos braços.

Préparation: Preparação.

Relevé: Suspensão do corpo na sapatilha de ponta ou de meia ponta.

Répétition: Repetição.

Révérance: Reverência ou agradecimento.

Rond de jambe ouvert: Círculo da perna, no ar, terminando com ela aberta.

Sauté: Salto.

Temps lié: Troca de peso de uma perna para outra, de forma que o movimento seja “ligado”.

Tendu: Estender a perna em uma das direções, deslizando o pé no chão. Também chamado de *battement tendu*.

APÊNDICE B - Modelo de Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Esta pesquisa tem por objetivo mostrar como é a aprendizagem do balé clássico através do uso de procedimentos da educação somática – oriundos dos estudos de Marie Madeleine Béziers e Rudolf Laban. A aplicação dos mesmos ocorre na turma de Técnica do Corpo II, do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Os resultados desta dissertação, eventualmente, poderão ser publicados, mas os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo – exceto se, depois de redigida a versão final, houver consentimento individual, de cada participante – o mesmo é válido para o uso de imagens captadas durante o processo.

Esta pesquisa é realizada por Neila Cristina Baldi, professora do curso de dança da UESB e mestranda em Artes Cênicas, sob orientação da Professora Doutora Eloisa Domenici, do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

Jequié, 10 de junho de 2014.

(Pesquisadora)

Consinto em participar da pesquisa:

(Aluna)

APÊNDICE C - Modelo de Termo de consentimento (pós Up Grade)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Esta pesquisa tem por objetivo mostrar como é a aprendizagem do balé clássico através do uso de procedimentos da educação somática – oriundos dos estudos de Marie Madeleine Béziers e Rudolf Laban. A aplicação dos mesmos ocorre na turma de Técnica do Corpo II, do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Os resultados desta tese, eventualmente, poderão ser publicados, mas os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo – exceto se, depois de redigida a versão final, houver consentimento individual, de cada participante – o mesmo é válido para o uso de imagens captadas durante o processo.

Esta pesquisa é realizada por Neila Cristina Baldi, professora do curso de dança da Uesb e doutoranda em Artes Cênicas, sob orientação da Professora Doutora Ciane Fernandes, do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFBA.


Jequié, 15 de setembro de 2015.

(Pesquisadora)

Consinto em participar da pesquisa:

(Aluna/Aluno)

Anexo A - Plano de Curso

 <p align="center">UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS <u>COLEGIADO DE DANÇA</u></p>						<u>PLANO DE CURSO</u>	
CÓDIGO	CURSO	DISCIPLINA			PRÉ-REQUISITO		
CHL 766	Licenciatura em Dança	TÉCNICA DE CORPO II			CHL 761		
C.H. SEMESTRAL	PROFESSOR	CRÉDITOS			ANO	PERÍODO LETIVO	
		T	P	E			
75 h/a	Neila Baldi	1	2	0	2014	1º semestre	
EMENTA							
Estudo dos princípios da técnica clássica (En dehor, épaulement, posições do corpo no espaço, posições de braços e pernas). Relação eixo-extremidades. Alinhamento corporal. Diferenciações entre os métodos de dança clássica mais utilizados no Brasil: inglês e russo.							
OBJETIVOS							
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios da dança clássica • Compreender a estrutura e mobilidade da coluna vertebral e seu uso na dança clássica • Compreender a estrutura e mobilidade dos membros superiores e inferiores e seu uso na dança clássica • Criar e executar células coreográficas com princípios da dança clássica • Executar movimentos com combinações de fatores 							
EIXOS ESTRUTURADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO							
<ul style="list-style-type: none"> • Princípios da técnica clássica (Alinhamento, En dehor, Épaulement, Posições do corpo no espaço, posições de braços e pernas) • Sete movimentos da dança clássica • Coordenação motora do tronco, membros inferiores e superiores • Fatores do movimento • Diferentes métodos de dança clássica 							

METODOLOGIA

- Encontros teórico-práticos
- Leitura e discussão de textos
- Observação de aulas
- Escrita de relatórios

AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Assiduidade; participação em aula; leitura e problematização dos conteúdos; atividades teórico-práticas; atividades escritas; atividades práticas de composição (individuais e em grupos) e atividades de pesquisa bibliográfica.

O curso é dividido em três unidades. Ao final de cada unidade, a somatória dos processos avaliativos é de 10 pontos. A média das três notas constituirá a média final do curso.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ACHCAR, Dalal. **Ballet, Arte, Técnica, Interpretação**. Rio de Janeiro, RJ: Cia. Brasileira de SAMPAIO, Flávio. **Ballet essencial**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.
- Artes
- FARO, Antônio José & SAMPAIO, Luiz Paulo. **Dicionário de balé e dança**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1989.
- ROYAL ACADEMY OF DANCING. **Curso de balé**. 4ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998..

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- CAMINADA, Eliana e ARAGÃO, Vera. **Programa de ensino de ballet – uma proposição**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2006.
- DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

GERALDI, Silvia. Representações sobre técnicas para dançar. In: NORA, Sigrid. **Humus 2**. Caxias do Sul: 2007

MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. In: MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**, 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAVLOVA, Anna. **Novo dicionário de Ballet**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

STORTO, Juliana Nogueira. Coordenação motora. In: RIBEIRO, Ana Rita, SOUZA, Fátima Andrade, MAGALHÃES, Romero (org). **Catálogo de Abordagens terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VAGANOVA, Agrippina. **Princípios básicos do ballet clássico**. São Paulo: Ediouro, 1991.

CARTAS REVERSAS³⁹⁹

CARTA XXVI - Porto Alegre, 3 mar. 2014.....	127
CARTA XXIII - Jequié, mar. 2014.....	118
CARTA XVIII - Jequié, 12 abr. 2014.....	93
CARTA XXV - Jequié, 22 abr. 2014.....	170
CARTA XII - Jequié, 30 abr. 2014.....	61
CARTA XIX - Jequié, mai. 2014.....	99
CARTA XXIX – Jequié, mai. 2014.....	142
CARTA XXXII - Jequié, mai. 2014.....	154
CARTA XLII - Jequié, jun. 2014.....	197
CARTA XXXV - Jequié, jul. 2014.....	170
CARTA XXXVI - Rio de Janeiro, 25 out. 2014.....	172
CARTA XXXI - Porto Alegre, 7 jan. 2015.....	150
CARTA XX - Jequié, 8 jun. 2015.....	112
CARTA XLVI - Jequié, 10 mai. 2015.....	212
CARTA XLV - Jequié, 12 mai. 2015.....	211
CARTA II - Salvador, 16 mai. 2015.....	20
CARTA XI - Jequié, 31 mai. 2015.....	56
CARTA LV - Jequié, 31 mai. 2015.....	247
CARTA LVI - Jequié, 2 jun. 2015.....	249
CARTA XLIX - Santa Maria, 19 jun. 2015.....	225
CARTA XIII - Belém e Guarulhos, 7 jul. 2015.....	67
CARTA LXI - Joinville, 30 jul. 2015.....	278
CARTA LXII - Joinville, 30 jul. 2015.....	283
CARTA XVII - Florianópolis e São Paulo, 1 ago. 2015.....	89

³⁹⁹ Índice remissivo, considerando a data e cidade da primeira versão da carta.

CARTA LVIII - Salvador, 2 set. 2015.....	260
CARTA LVII - Jequié, 20 set. 2015.....	256
CARTA XLVII - Jequié, 27 set. 2015.....	216
CARTA XXVIII - Bogotá, 5 out. 2015.....	138
CARTA IV - Jequié, 15 out. 2015.....	31
CARTA III – Jequié, 15 out. 2015.....	24
CARTA XXXIX - Jequié, 27 out. 2015.....	184
CARTA XXXVII - Jequié, 17 nov. 2015.....	177
CARTA LI - Espaço aéreo entre Brasília e Salvador, 30 nov. 2015.....	237
CARTA LII - Jequié, 1 dez. 2015.....	240
CARTA XXII - Porto Alegre, 28 dez. 2015.....	116
CARTA XXIV - Porto Alegre, 30 dez. 2015.....	120
CARTA XVI - Salvador, 20 jan. 2016.....	86
CARTA VIII - Salvador, 26 jan. 2016.....	47
CARTA XIV - Jequié, 1 fev. 2016.....	71
CARTA XV - Jequié, 3 fev. 2016.....	79
CARTA L - Jequié, 6 fev. 2016.....	231
CARTA XXXIII - Jequié, 10 fev. 2016.....	161
CARTA XXXIV - Jequié, 10 fev. 2016.....	165
CARTA XLVIII - Salvador, 27 jan. 2016.....	222
CARTA XXXVIII - Jequié, 12 fev. 2016.....	180
CARTA XL - Salvador, 15 fev. 2016.....	191
CARTA XLI - Salvador, 16 fev. 2016.....	194
CARTA XLII - Salvador, 16 fev. 2016.....	197
CARTA XLIII - Salvador, 16 fev. 2016.....	200
CARTA I – Salvador, 17 fev. 2016.....	18
CARTA LXV - Salvador, 2 mar. 2016.....	296

CARTA LIX - Salvador, 3 mar. 2016.....	265
CARTA XIX - Salvador, 8 mar. 2016.....	99
CARTA XXX - Aeroporto de Confins, 11 mar. 2016.....	147
CARTA LXIV - São Paulo, 13 mar. 2016.....	291
CARTA LXVII - Jequié, 20 mar. 2016.....	305
CARTA V - Salvador, 29 mar. 2016.....	34
CARTA IX - Porto Alegre, 20 ago. 2016.....	50
CARTA X - Porto Alegre, 19 set. 2016.....	52
CARTA XXI - Porto Alegre, 3 out. 2016.....	114
CARTA XXVII - Porto Alegre, 18 out de 2016.....	133
CARTA XLIV - Porto Alegre, 7 dez. 2016.....	209
CARTA LIII - Porto Alegre, 19 dez. 2016.....	242
CARTA LIV - Porto Alegre, 9 jan. 2017.....	246
CARTA VI - Porto Alegre, 15 jan. 2017.....	39
CARTA VII - Porto Alegre, 19 jan. 2017.....	42
CARTA LX - Porto Alegre, 9 fev. 2017.....	269
CARTA LXVI - Porto Alegre, 10 fev. 2017.....	300
CARTA LXIII - Porto Alegre, 11 fev. 2017.....	289