

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

**FLAVIA PILLA DO VALLE**

***CONTRACONDUTA DA CRIAÇÃO:*  
UM ESTUDO COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM DANÇA**

**Porto Alegre**

**2012**

**FLAVIA PILLA DO VALLE**

**CONTRACONDUTA DA CRIAÇÃO:  
UM ESTUDO COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM DANÇA**

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

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

**Porto Alegre**

**2012**

**FLAVIA PILLA DO VALLE**

**CONTRACONDUTA DA CRIAÇÃO:  
UM ESTUDO COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM DANÇA**

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

Aprovada em 10 de dezembro de 2012.

---

Prof. Dr. Gilberto Icle – Orientador

---

Profa. Dra. Sayonara Souza Pereira – USP

---

Profa. Dra. Mônica Fagundes Dantas – ESEF/UFRGS

---

Profa. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer – PPGEDU/UFRGS

**Para os meus alunos.**

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer....

... ao meu orientador, o qual me inspira com sua sensatez, dedicação, clareza, paciência e trabalho. Foi por causa dele que escrevi meu primeiro artigo e foi ele que, eu já quase desistindo, me impulsionou nesta empreitada. Ele é meu orientador, meu colega, meu amigo.

... à Sayô, de quem, através de suas amigas, sempre escutei suas histórias de dança. Agradeço a sua generosidade de aceitar me acompanhar neste final de processo. À Mônica, que desbravou estudos de dança em Porto Alegre e que hoje é mais que colega, é amiga. À Rosa, que me contagiou com sua paixão por Foucault. Sem ela, esse filósofo não seria tão leve para mim.

... à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo ensino de qualidade.

... aos meus colegas de grupo e de trabalho (os que já se foram e os que chegam), que sempre me apoiaram, discutiram, sugeriam e acima de tudo, me escutaram. Tenho certeza de que, na nossa convivência, estreitaram-se e criaram-se laços.

... à minha família, meu porto seguro. Amo todos eles.

## RESUMO

Este trabalho discorre sobre os modos de formação no ensino superior de dança, debruçando-se sobre a dimensão da criação, na perspectiva da composição coreográfica e de seu estatuto nessa formação. Parte-se de uma prática pedagógica que desafia os alunos a criar a partir da *contraconduta*, que envolve conhecer seus modos de criar usuais e desafiar-se a fazer diferente. A criação, assim, não é entendida como um processo de autodescoberta, e sim como um processo de resistência a saberes que atravessam o sujeito da criação. Nisso, opera-se com a ideia de poder, conduta e governo de si. A partir da noção do cuidado de si dos gregos antigos, que Foucault estudou nos anos 1980, discutem-se quatro princípios para a prática pedagógica: *contraconduta* como crise; *contraconduta* como disponibilidade, *contraconduta* como inquietude; e *contraconduta* como relação ética. A pesquisa produziu material durante três semestres para análise. Esses registros consistem em escritos sobre o processo coreográfico de solos de dança dos alunos. Dito isso, a ideia da *contraconduta* expande-se para ser um conceito operatório de toda a tese, na qual se quer visualizar a trama por intermédio da qual os discursos sobre a dança assumem forma nos corpos em formação. A obra de Foucault serve como ferramenta para poder analisar os fios que constituem a teia de discursos na qual o jogo da *contraconduta* se forma e emerge por meio de enunciações que: demonstram *territórios* demarcados da dança; produzem entendimentos sobre a formação de base; repetem ideais de beleza; constituem filiação estética do professor de dança; entre outros. Portanto, o jogo dos enunciados em que os alunos se constituem e a multiplicidade de seus posicionamentos é relatado, tanto na sala de aula quanto nos próprios acontecimentos históricos da dança. Por fim, esta pesquisa defende a *contraconduta* da criação como um meio possível de constituir eticamente o sujeito da dança, além de defender o ensino superior como um espaço importante para esse tipo de trabalho.

**Palavras-chave:** *Contraconduta*. Dança. Educação. Criação em dança. Michel Foucault. Acontecimento.

## ABSTRACT

This study deals with the way dance is taught in institutes of higher learning, being attentive on the process of creation, understood here as choreographic composition, as well as its relevance in the curriculum. Its point of departure is a pedagogical practice that challenges the students to be creative, based on the concept of *counterconduct*, which includes the knowledge of their usual ways of creation and challenges them to create in a different way. Thus, the act of creation is not to be understood as a process of selfdiscovery but as a process of resistance to knowledge already embedded which permeate the subject of creation. In this way, it operates with the idea of power, conduct and self-government. Taking as a point of departure the notion of selfcare of the ancient Greeks, which Foucault studied during the 80s, the four principles of the pedagogical praxis are studied: 1. *counterconduct* as crisis; 2. *counterconduct* as availability; 3. *counterconduct* as restlessness; 4. *counterconduct* as ethical relationships. Data collected during three semesters were used as material to be analyzed. These materials consisted of written records of the creative process during the choreography of solos by dance students. As a result, the concept of *counterconduct* expanded itself to be an operational concept for the whole thesis, in which one tries to make visible the threads through which the discourses on dance take shape on the bodies of would-be dancers. Foucault's work serves as a tool to analyze the game of *counterconduct* which is formed and emerges through concepts which demonstrate territories assigned to the dance, generate the understanding of basic training, repeat ideals of beauty, and constitute esthetical affiliations of dance instructors, among many other aspects to be considered. Therefore, the interplay of statements in which each student is constituted and the multiplicity of their positioning is recorded, as much in the classroom as in the very historical events of dance. Finally, this research supports the *counterconduct* of creation as a possible means of ethically constituting the subject of dance, as well as defending higher learning as an important territory for this kind of work.

**Keywords:** *Counterconduct*. Dance. Education. Dance creation. Michel Foucault. Event.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Ditos e Malditos: desejos da clausura</i> (2009-2011) da Companhia Terpsí Teatro de Dança.....	12
Figura 2 - Desenho da trajetória espacial pensada para trabalho solo.....	57
Figura 3 - Imagem da videodança 2008/2.....	59
Figura 4 - Imagem da videodança 2008/2.....	60
Figura 5 - Imagem da videodança 2008/2.....	61
Figura 6 - <i>The Cost Of living</i> – DV8 Physical Theatre.....	62
Figura 7 - <i>FF</i> , de direção de Santos e Nabuco.....	62
Figura 8 - Imagem da videodança 2008/2.....	63
Figura 9 - <i>As Meninas</i> , de Velásquez.....	64
Figura 10 - Imagem da videodança 2008/2.....	65
Figura 11 - Capa da Revista Boa Forma com a atriz-bailarina Claudia Raia.....	81
Figura 12 - Desenho da Angelina Ballerina apresentado no canal Discovery Kids Brasil.....	83
Figura 13 - Barbie Bailarina em pontas.....	84
Figura 14 - Jurados do <i>reality show</i> americano de dança.....	88
Figura 15 - Registro da obra de Pina Bausch.....	93
Figura 16 - Veronique Doisneau – Coreografia de Jérôme Bel.....	94
Figura 17 - Afiliações estéticas – apresentação coreografia G2.....	98
Figura 18 - <i>Lord of the dance</i> .....	102
Figura 19 - Ator Miguel Roncato e sua <i>partner</i> na <i>Dança dos Famosos</i> , TV Globo.....	105
Figura 20 - <i>El Viento</i> , desfile. Obra da 7ª Bienal do Mercosul, 2009.....	106
Figura 21 - Imagem das coreografias de TNA e FCW.....	107
Figura 22 - <i>A Morte do Cisne</i> ou <i>O Cisne</i> .....	109
Figura 23 - Maria Taglioni em <i>La Sylphide</i> .....	113
Figura 24 - <i>Enter Aquilles</i> .....	116
Figura 25 - Les Ballets Trockadero de Monte Carlo.....	116
Figura 26 - John Lennon da Silva no canal SBT de televisão, 2010.....	117
Figura 27 - Jean-Georges Noverre.....	121
Figura 28 - Imagem coreografia LVD.....	124



Figura 29 - Desconstrução da técnica habitual de dança.....	126
Figura 30 - Alinhamento correto segundo Smith-Autard. ....	127
Figura 31 - Alinhamento errado segundo Smith-Autard. ....	128
Figura 32 - Desconstrução de um hábito de apreciação.....	128
Figura 33 - Isadora Duncan.....	130
Figura 34 - Desconstrução de uma estética exaltada. ....	131
Figura 35 - Rudolf Laban.....	133
Figura 36 - Resistência à tarefa. ....	135
Figura 37 - Tarefa no início do processo.....	135
Figura 38 - <i>Esfera Azul de Paris</i> , de Jesus Soto (2000).....	137
Figura 39 - <i>A Estrela Matinal</i> , de Joan Miró (1940).....	137
Figura 40 - Stomp.....	140
Figura 41 - Trabalho de CTT na mostra do curso. ....	141
Figura 42 - Merce Cunningham.....	144

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

FUNDARTE – Fundação Municipal de Montenegro

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LIMS – Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
O CONTEXTO E A EMERGÊNCIA DA PESQUISA .....	13
OS MATERIAIS PRODUZIDOS NA PESQUISA .....	21
O PERCURSO DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	27
PARTES DA TESE .....	30
<b>2 CONTRACONDUTA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>33</b>
CONTRACONDUTA DA CRIAÇÃO .....	34
CONTRACONDUTA COMO CUIDADO DE SI .....	39
<b>Contraconduta como inquietude</b> .....	<b>44</b>
<b>Contraconduta como crise</b> .....	<b>47</b>
<b>Contraconduta como disponibilidade</b> .....	<b>48</b>
<b>Contraconduta como relação ética</b> .....	<b>50</b>
AS TÉCNICAS DO CUIDADO DE SI E A ESCRITA DA DANÇA .....	53
CONTRACONDUTA E ATRAVESSAMENTOS.....	56
<b>3 CONTRACONDUTA COMO JOGO DE ENUNCIÇÕES</b> .....	<b>66</b>
TÉCNICA DE CONDUTA.....	69
<b>O balé como lugar de formação legítima e verdadeira</b> .....	<b>80</b>
<b>O novo corpo legítimo da dança contemporânea</b> .....	<b>86</b>
CONTRADIÇÃO E CONVIVÊNCIA DOS ENUNCIADOS .....	96
<b>O jogo do local e do global</b> .....	<b>97</b>
<b>O jogo do bonito e do feio</b> .....	<b>104</b>
VISIBILIDADE E AUSÊNCIA DO DIZER .....	109
<b>4 CONTRACONDUTA COMO ACONTECIMENTO E MULTIPLICIDADE</b> .....	<b>118</b>
HISTÓRIA E ACONTECIMENTO .....	118
CONTRACONDUTA NÃO É OPOSIÇÃO À CONDUTA.....	124
CONTRACONDUTA COMO ESTRANHAMENTO.....	131
CONTRACONDUTA PÓS-MODERNA: A EMERGÊNCIA DEFINITIVA DA MULTIPLICIDADE .....	136
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

---



Figura 1 - *Ditos e Malditos: desejos da clausura* (2009-2011) da Companhia Terpsí Teatro de Dança.

A imagem acima apresentada foi extraída do espetáculo *Ditos e Malditos: desejos da clausura* (2009- 2011), da companhia gaúcha Terpsí Teatro de Dança. Do título da obra, destaco duas indicações. A primeira indicação é a motivação a partir de ditos populares: *o pior cego é aquele que não quer ver; lavo minhas mãos; devagar se vai ao longe; as aparências enganam; o que os olhos não veem, o coração não sente*. A segunda indicação, *Malditos*, nos remete a autores como Alfred Jarry, Samuel Beckett, Alan Poe, Caio Fernando Abreu, Augusto dos Anjos entre outros, que eram expostos em retratos já na entrada do teatro onde o espetáculo era apresentado. Essa aparente polaridade entre a oralidade popular e o texto literário se funde no espetáculo, como uma banda de moëbius<sup>1</sup>, através de uma linguagem corporal contemporânea de dança.

---

<sup>1</sup> A banda de moëbius é uma fita emendada que propõe uma continuidade. Entretanto está torcida, e cada lado é, ao mesmo tempo, lado de dentro e lado de fora. Foi inventada por um matemático alemão que deu seu sobrenome a ela, e sua singularidade reside exatamente na ideia da ausência de orientação. Na dança, vemos as diferentes técnicas desta forma: inter-relacionadas — polaridades que se borram e que multiplicam relações.

Na figura do bailarino de *Ditos e Malditos*, vemos um sujeito que fala ao microfone. Mas quem é ele? Seus olhos veem com um olhar que não é, numa primeira análise, o seu olhar. Mas ao *ver com os olhos de outro*, ele não estaria se apropriando também dessa forma de ver? Poderíamos pensar que esses outros olhos permitem ter uma visão aumentada através das lentes?

Além de suas falas, os autores malditos emprestam seus olhos, suas faces e suas atitudes aos bailarinos, que os *vestem* e narram frases soltas dos seus textos. Além disso, durante o espetáculo, as faces impressas em folhas de papel dos autores mencionados também caem sobre os bailarinos como uma chuva: uma referência sobre se colocar *na pele* e *se banhar* na apropriação livre das ideias dos autores.

Como relacionar, então, esse espetáculo com esta tese? Poderia relacionar esse espetáculo com os discursos na perspectiva foucaultiana, dos quais falo a seguir? Os autores seriam malditos em função de suas condutas não previsíveis, isto é, por suas *contracondutas*? *Contracondutas* artísticas antes malditas, hoje consagradas. Foucault foi também um maldito. Início, então, expondo esse *retrato de dança* para ilustrar o meu trabalho, numa breve analogia *dançante* do espetáculo com a tese.

## O CONTEXTO E A EMERGÊNCIA DA PESQUISA

---

A formação em dança em nível superior no Rio Grande do Sul é um fenômeno recente, se comparada a outras formações artísticas mais tradicionais. Primeiro, foi criado um curso de dança em Cruz Alta (Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, 1998), a 350 km de distância da capital Porto Alegre, e que teve suas atividades encerradas em 2010. Após, mais próximos do centro de convergência artística, criou-se um curso de dança em Montenegro (convênio Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e Fundação Municipal de Montenegro – FUNDARTE, 2002) e depois em Canoas (Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, 2003).

Mais recentemente, tivemos o curso de dança da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (Pelotas, 2008) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –

UFRGS (Porto Alegre, 2009), criados a partir das ações do REUNI<sup>2</sup>. A grande emergência das formações superiores em dança, atualmente todas na modalidade de licenciatura, levanta questionamentos e dá um novo olhar à própria dança neste Estado.

É no contexto das graduações de dança que me insiro. Desde 2000, venho trabalhando no ensino superior, e desde 2003, no ensino superior de dança. Durante esse período, trabalhei com formação de dança em duas universidades, e hoje atuo numa terceira. Por ser esse o meu ambiente de trabalho desde o início da pesquisa, eu sabia que ele seria meu contexto de estudo, assim como os sujeitos em formação que dele participam. Interessei-me em investigar como se dava a formação dos alunos de dança nesse contexto. Queria pensar sobre como os alunos se constituíam em sujeitos da dança e as relações disso com a formação universitária.

Hoje visualizo que apesar de os sujeitos da pesquisa fazerem parte de turmas da graduação, muitos deles, assim como eu, vêm de uma formação anterior nessa área. Por isso, as ideias ou conceitos de dança (ou os discursos e seus enunciados) que circulam no ensino superior não diferem tão radicalmente assim das ideias ou conceitos das outras formações de dança<sup>3</sup>.

Ainda que eu tivesse a certeza de que meus alunos de graduação seriam meus sujeitos de pesquisa, outro ponto me instigava: a percepção diferenciada na minha prática docente em ministrar aulas de uma modalidade específica de dança (como balé clássico ou dança moderna, por exemplo) ou em ministrar componentes curriculares de criação e improvisação. Nestes últimos, os alunos se *davam a ver* muito mais e acabávamos muito mais próximos, pois conhecia muito além do nome e informações superficiais. Isso se reforça com a fala do aluno:

*Para mim, tudo é novo, ter de 'criar', coreografar, é algo que sempre estive longe da minha realidade, tendo em vista que sempre fui coreografado. Não digo que não pensava nisso, mas a ideia de ser criador, coreógrafo, era algo que via em um futuro mais distante na minha vida. Esta aula não explora apenas meu lado criativo, crítico, esta aula está me ajudando a explorar meu 'eu interior', minha identidade, e olha que está difícil (MRB, 2009/1).*

---

<sup>2</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que tem como objetivo principal ampliar o acesso e a permanência ao ensino superior. O REUNI foi instituído pelo decreto do governo federal nº 6.096 de 24/4/2007.

<sup>3</sup> Há uma formação bem comum de dança que é a formação em cursos livres, isto é, cursos ofertados em escolas particulares de dança, em projetos sociais, em projetos extracurriculares na escola, entre outras. Além disso, as ideias sobre dança circulam na mídia, nas festividades, nos filmes, nos festivais de dança e outros espaços ligados direta ou indiretamente a essa prática.

As disciplinas de criação e improvisação me revelavam como aquele corpo se expressava, suas *bagagens*, suas posturas e modos de mover. A ideia de focar na questão da criação, nesta pesquisa, surgiu a partir dessa percepção.

Mas o que é criação em dança? O que entendo como criação em dança nesta pesquisa? A ideia de criação em dança, a meu ver, acontece em diversas camadas no cotidiano da dança. Trata-se de considerar a criação não na amplitude de seus significados, mas reduzindo-a ao termo composição, tão caro ao campo da dança.

Smith-Autard (1992) comenta que existe uma diferença grande entre dançar e compor danças. Para ela, a dança pode ser apreciada pelo simples prazer de mover-se com habilidade e precisão, seja com outros ou para si, para sua auto-expressão. Entretanto, compor uma dança é criar um trabalho artístico e, portanto, há que se ter uma preocupação com *um todo*, com uma estrutura, com a relação e a coerência entre as partes desse todo. A autora ainda chama a atenção que uma educação em dança como arte envolve uma educação estética. O foco do trabalho com os alunos deve ser na dança como arte através da composição, *performance* (no sentido de fazer e praticar dança) e apreciação de dança.

Uma obra de arte é a expressão ou a personificação de algo formado a partir de elementos diversos, mas compatíveis, como uma entidade inteira para ser apreciada esteticamente. Ela tem de ser criada com a intenção do compositor de dizer algo, de comunicar uma ideia ou emoção (SMITH-AUTARD, 1992, p. 05, tradução nossa<sup>4</sup>).

O que a autora anterior expõe vai ao encontro com uma das primeiras referências de composição em dança escritas por Humphrey (1987, p.149, tradução nossa<sup>5</sup>) que diz que “[...] o criador deve então saber como colocar as peças juntas novamente e fazer da dança *um todo*[...]”. A autora ainda chama atenção que “[...] mesmo a consciência de um conhecimento dos fragmentos será inútil se não existe uma técnica para costurá-los juntos”.

---

<sup>4</sup> No original: *A work of art is the expression or embodiment of something formed from diverse but compatible elements as a whole entity to be enjoyed aesthetically. It has to be created with the composer's intention to say something, to communicate an idea or emotion.*

<sup>5</sup> No original: “[...] the creator must then know how to put the parts together again and make the dance a whole”. E ainda: “[...] even a knowledge awareness of the broken fragments will be useless if there is no technique for sewing them together”.

H'Doubler (1998) escreve que o movimento é o meio que evoca estados sensíveis na dança e não apenas os libera. Na arte da dança se cria imagem e não se reproduz a realidade. O valor do componente da arte como processo formativo reside na habilidade de objetivar emoção. Para isso, essa emoção é retirada de sua experiência original e avaliada pelo que ela tem de única. Para o ato artístico, o sujeito pode experimentar esteticamente a emoção na qual a forma de arte é criada ao invés de basear-se na situação original. Para essa autora, então, fica clara a diferença de uma experiência estética cotidiana e aquela da obra de arte.

[...] forma é a aparência em que uma experiência externa ou interna se apresenta. A fim de ter forma externa, observável, uma arte deve utilizar algum meio, o que, na dança, é movimento. Para existir como uma forma de arte, esta atividade motora deve ser associada com conteúdo imaginativo e disciplina mental. [...] Uma delas é a dança, invisível interior [...], a outra é a dança exterior, observada [...]. Quando a experiência de fusão de interior e exterior é atingida, forma pode alcançada em seu pleno significado como *forma de arte*. Em última análise, podemos dizer que a forma em todas as suas implicações significa organização (H'DOUBLER, 1998, p. 101, tradução nossa<sup>6</sup>).

Existem, pois, neste trabalho, diferentes camadas e/ou níveis de composição de movimentos. Uma camada mais superficial seria, digamos, ao reproduzir uma sequência pronta, colocar a minha interpretação, meu tempo de realização — se for um solo ou uma coreografia que permita isso —, minha maneira de atuar, por exemplo, de respirar e de expressar. Isso pode ser entendido como ter um certo nível de composição criativa. Numa camada mais intermediária, posso ter um leque de *passos de dança* e rearranjá-los numa ordem pessoal minha — portanto, criativa. Numa camada mais profunda, posso pensar a dança sem referências diretas — já que indiretamente, conforme tentarei mostrar a seguir, sempre teremos referências — e compô-la a partir de improvisações livres, por exemplo.

---

<sup>6</sup> No original: [...] *form is appearance in which an external or internal experience presents itself. In order to have external, observable form, an art must use some medium, which, in dance, is movement. To exist as an art form, this motor activity must be associated with imaginative content and mental discipline. [...] One is unseen, inner dance [...]; the other is the outer, observed dance [...]. When the fusion of inner and outer experience is attained, form is achieved in its fullest meaning as art form. In the last analysis we can say that form in all its implications means organization.*



A partir desses exemplos de composições criativas que expus no parágrafo anterior, desenvolvo um conceito para criação que é a ideia de vê-la como *contraconduta*. A criação de que trato é aquela que nos tira do fazer automatizado, que nos instiga e desafia a fazer algo diferente. Essa ideia foi levada aos alunos e colocada em prática no período de coleta dos registros que formaram o material de análise deste trabalho.

Mas por que a escolha desse tipo de entendimento sobre criação? Isso se deu por duas razões principais. Uma delas, a partir da ideia de criação como resistência que Green (2004a; 2004b; 2001) apresenta através de seus artigos, e também porque entendo que a criação como resistência pode desencadear um processo de pensamento com propósitos similares às técnicas do cuidado de si da Antiguidade que Foucault estuda nos anos de 1980.

Este trabalho, portanto, discorre a respeito dos modos de formação no ensino superior de dança, debruçando-se sobre a dimensão da criação e seu estatuto nessa formação. Para circunscrever um objeto de estudo, procuro delimitar o conceito operacional desta pesquisa que chamo de *contraconduta*. Trata-se, portanto, de analisar os percursos criativos dos alunos de graduação em dança a partir desse marco operacional, com o objetivo de visualizar a trama por intermédio da qual os discursos sobre a dança assumem forma nos corpos em formação.

A pesquisa, então, se configura num componente curricular de criação intitulado *Ateliê Coreográfico* de um curso de licenciatura em dança de uma universidade da região metropolitana de Porto Alegre. Apesar de ser previsto para o penúltimo de oito semestres da matriz curricular, durante a pesquisa, ele acabou abrangendo alunos de diferentes níveis e andamentos do currículo. Lá, os alunos eram instigados a criar uma coreografia solo e a refletir sobre ela.

A principal diretriz dada era que a coreografia a ser criada teria de ser feita a partir de uma *contraconduta*, ou seja, de um modo diferente do que o aluno habitualmente empregava. Isto é, o aluno teria de se conduzir de modo alternativo a como agia até então. Isso, podemos dizer, se deu em função de duas principais razões: (1) para buscar uma *contraconduta*, é preciso pensar sobre como se conduz coreograficamente até então, isso é, perguntar-se sobre qual é sua poética da criação. Envolve, portanto, dar-se conta de hábitos, vícios corporais, *passos* e estratégias usualmente tomadas para então poder se conduzir de outras maneiras;

(2) para sair da zona de conforto é preciso, de certa forma, transformar-se, ceder, desafiar-se, se inquietar, pensar de outro modo.

Uma das primeiras questões que coloquei para mim mesma foi sobre meu papel como formadora. O que eu quero? Para quê faço doutorado? Como ser uma melhor professora? Queria que meus estudos tivessem uma relação direta com minha prática e que fossem significativos para mim. Como prover uma formação melhor aos meus alunos, futuros profissionais da dança? As ideias do *cuidado de si* e das práticas de subjetivação foram uma luz para pensar esse caminho. **Como se constituem sujeitos éticos no processo de formação superior contemporânea de dança?**

Todo esse processo do meu pensamento acabou por fomentar, um tanto intuitivamente, minha prática como docente, que corria paralela aos meus estudos no programa de pós-graduação. Fomentar uma *escrita de si*, uma *técnica de subjetivação* associada à noção do *cuidado de si*, seja por meio do registro em papel, seja por meio do registro do movimento em audiovisual, foi uma prática que incorporei ao meu fazer como professora nas disciplinas de criação. Assim, como parte deste processo, desloquei o sentido da minha pergunta inicial para esta outra: **como se constitui o bailarino em um componente curricular de criação do ensino superior contemporâneo?**

Penso, então, que a prática pedagógica de *Ateliê Coreográfico* poderia auxiliar na construção e na modificação das experiências que os sujeitos da dança têm de si mesmos. Nessas aulas, os alunos lidam com as minhas verdades, que trago nas escolhas pedagógicas dos exercícios, dos textos, dos comentários nos trabalhos. Os alunos lidam também com as verdades dos colegas e com as suas próprias verdades — que algumas vezes são indagadas, *escarafunchadas* e revidadas. **Assim, meu trabalho quis observar e a analisar como os alunos se posicionam nesses jogos de verdades na relação de si para si, pois são através desses jogos que os sujeitos da dança se constituem como experiência.**

Gostaria, portanto, de refletir sobre quais jogos de verdade o bailarino se dá ao seu próprio pensar, quando se percebe em relação com a sua criação. Isso passa por tentar perceber os modos de sujeição e de subjetivação do componente curricular. Conforme a ideia de *contraconduta* foi se afirmando, pensei, então: **que**

**modos de *contraconduta* são possíveis em um componente curricular de criação coreográfica no ensino superior?**

Assim, pensei em tomar o material recolhido ao longo dos três semestres como monumento<sup>7</sup>, para, por meio de uma apreciação atenta, levantar possíveis considerações como vontades de verdade, que emergem do discurso dos alunos, da disciplina (na qual vejo minha voz ou a voz dos textos trabalhados), assim como considerações que emergirem da condução das próprias estratégias adotadas pelos alunos, para atingirem ou não a *contraconduta* da criação. **Que enunciações emergem nos discursos dos alunos por meio da apreciação e análise deste material?** Não com o intuito de achar a verdade dos alunos, como uma descoberta da realidade do ensino superior de dança, e sim, multiplicar as relações e as vozes, vendo-as em sua complexidade.

Multiplicar relações significa situar as “coisas ditas” em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”. [...] Construir unidades, porém, longe de significar uma operação de simplificação e asepsia de enunciados desorganizados, contaminados e por demais vivos, é um trabalho, como já dissemos, de multiplicação desta realidade da coisa dita [...] (FISCHER, 2001, p. 205-206).

Com efeito, não se trata de aplicar as *teorias* de Foucault para a dança, e sim usar suas ferramentas. Foucault nos instiga a adentrar em um exercício de pensar na contramão, do pensamento diferente, perverso. Não é pensar bem, pois isso implicaria que há um conhecimento transcendente a ser descoberto, mas sim provocar, incitar, tensionar o pensamento, pensar o impensável: “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2009, p. 15). Em outras palavras, através desta pesquisa, busco aproximar o leitor de um mundo da dança visto pelos meus olhos e,

---

<sup>7</sup> Em seu livro *A Arqueologia do Saber* (2008, p. 8), Foucault utiliza a palavra monumento para dizer que a história tradicional “se dispunha a ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos”. Na história atual, ela “transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos”.

a partir dessa leitura, trazer questões, problematizá-las, expor possíveis argumentos contra e a favor.

Uso as *teorias* de Foucault como ferramentas para problematizar as questões da dança: “a problematização envolve a produção de um objeto de pensamento livre de visões *a priori*, e a ‘sabedoria’ de práticas e crenças reconhecidas” (MARSHALL, 2008, p. 38). Nesse sentido, o pensamento não é o que dirige uma certa conduta e dá a ela seu significado. Ao contrário, é o que permite dar um passo para trás e questionar a maneira de agir, sem carregar uma *bagagem* no sentido de uma teoria anterior, pressuposições ou indicações de soluções.

Toda essa forma de pesquisar é um desafio para mim, que volta e meia me vejo tendo de retroceder no trabalho por dar-me conta e ser alertada para os desvios de caminho. Assim, este trabalho não quer trazer ideias prontas ou excessivamente simples. Procura “escapar do terreno escorregadio das deduções e generalizações [...]” (MARSHALL, 2008, p. 37-38). Trata-se de uma tentativa de oferecer conceitos de Foucault para o campo da dança, num contínuo exercício de aproximação e distanciamento.

Desse modo, neste trabalho defendo a premissa de que a criação, como uma *contraconduta*, é uma forma de constituir eticamente o sujeito da dança. Defendo também a ideia de que o ensino superior pode ser um lugar privilegiado para que isso aconteça.

Num primeiro momento, meu trabalho elencou posicionamentos e ditos a partir da minha percepção<sup>8</sup>. Essa primeira escrita se deu a partir de reflexões realizadas a partir de discussões e leituras em estudos no processo de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação. Ainda eram percepções pessoais, calcadas na minha experiência. Foram, entretanto, um primeiro esboço para pensar a tese.

Na defesa do projeto de tese, essas percepções foram organizadas em dez enunciações, que permaneceram para o percurso de análise dos dados expostos a

---

<sup>8</sup> Esses posicionamentos que proponho inicialmente estão discutidos em VALLE (2010). Foram eles: cuidado com o corpo; o processo do bailarino é mais importante que a relação com a plateia; o balé é a base de tudo; ser contemporâneo é melhor; dança é coisa de mulher; correção direta e através do toque; profissional *versus* educativo; dança é arte; o que vem de fora é mais legal *versus* a nossa dança, a nossa brasilidade; professor dono do bailarino; se eu não tiver um aprendizado formalizado eu não sei dançar; quem dança é mais feliz; tem de sofrer para ‘chegar lá’.

seguir. Essa reorganização foi parte de um amadurecimento no processo da escrita, no qual optei por desprezar alguns que não me pareceram mais tão relevantes. De qualquer forma, na análise do material tive essas enunciações em mente, mas principalmente mantive-me aberta: **essas enunciações são visíveis no material de Ateliê Coreográfico? E que outras enunciações emergem desta análise?**

## OS MATERIAIS PRODUZIDOS NA PESQUISA

---

A pesquisa realizou-se, portanto, num curso de licenciatura em dança numa universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre, mais especificamente o componente curricular intitulado *Ateliê Coreográfico*, previsto para o sétimo de oito semestres de curso. Foi produzido material para análise durante três semestres (segundo semestre de 2008 e todo o ano de 2009), que consiste em registros do processo coreográfico de solos de dança dos alunos.

Esses materiais são, basicamente, registros escritos pelos alunos sobre seus processos coreográficos, que foram feitos de diferentes formas pelos alunos de um mesmo semestre e de semestre para semestre. Há também, em menor número, registros dos colegas e da professora sobre os trabalhos (apenas nos últimos dois semestres), que se configuram em dois momentos formais de avaliação, com dois submomentos para mostrar as composições individuais. Esses registros escritos aparecem citados no decorrer deste trabalho<sup>9</sup>.

Existe ainda uma documentação audiovisual dos solos de coreografias que documentam o andamento da coreografia e sua fase final. Pela vasta gama de material recolhido, optei em analisar mais *a fundo* os registros escritos, que evidenciam uma mesma forma de comunicação exigida no contexto acadêmico-científico. Trago, entretanto, algumas imagens de trabalhos coreográficos, a fim de ilustrar alguns pontos de discussão.

---

<sup>9</sup> Apesar do consentimento de todos os alunos para o uso de seus escritos e imagens, ao utilizar os escritos optei por designá-los por meio de três ou duas letras maiúsculas aleatórias. Essa referência é colocada no texto. Quando o recorte da fala dos alunos é um comentário sobre um trabalho de outro colega, optei por sinalizar que é tal aluno falando *sobre* outro aluno na referência. Com relação aos erros de ortografia ou concordância, optei por apenas ajustar o que poderia prejudicar ou interferir na leitura desses ditos, mantendo o mais próximo do original.

Assim, neste momento procuro descrever um pouco mais detalhadamente em que consistem os registros analisados por esta pesquisa. Descrevo a partir de um olhar um pouco distanciado, isto é, depois de certo tempo em que atuei como professora, busco olhá-los com certo estranhamento de pesquisadora. Não é mais o olhar avaliador individual da professora para cada aluno e cada processo, e sim olhar o todo e descrever os registros do que eles são, no seu conjunto e na sua diferença. Que tipos de registros são esses que se constituíram enquanto tal a partir da escrita no papel ou mesmo no corpo dos sujeitos da pesquisa? Um primeiro ponto a mostrar é que esses registros não são os mesmos nos três semestres analisados: alguns pontos se assemelham e outros não.

Dito isso, posso observar que nesses três semestres, diversos artigos e capítulos de livros foram trabalhados pelos alunos<sup>10</sup>. Desse material, algumas vezes os alunos fizeram uma síntese com algum comentário no final; outras vezes selecionaram uma citação e a comentaram de acordo com sua experiência, ou uma variação disso.

É interessante notar que poucas vezes esses materiais foram diretamente selecionados para compor as falas dos alunos, colocadas neste trabalho. Penso que talvez isso se dê por algumas razões. Uma delas seria a dificuldade do aluno em relacionar suas vivências ao campo comumente chamado de teórico. Ou, quem sabe, seja devido à falta de tempo, à falta de interesse ou outra dessas questões correntes discutidas como problemas no campo da educação. O que me parece, ao analisar esse material, é que os escritos dos autores da dança são tidos como uma suposta verdade em sala de aula. Então, os alunos se sentem pouco convidados a discutir, limitando-se a concordar e reenfatizar o que já está dito.

O ambiente universitário, local que gerou o material da pesquisa, está imbricado em jogos de verdade. Estes, por sua vez, se apoiam nas instituições, mas também vão além delas. A dança constrói novos enunciados e inscreve-se em certo horizonte teórico, que é constituído entre o verdadeiro e o falso. Os textos e artigos lidos em *Ateliê*, assim como seus autores, estão imersos, portanto, em “um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpo de proposições consideradas

---

<sup>10</sup> Alguns destes textos e capítulos de livros trabalhados ou disponibilizados aos alunos foram: KATZ (2006); TOMAZZONNI (2005); MARQUES (2003) em especial o capítulo “Vazio positivado: Robert Dunn e o indeterminado na dança”; SANTANNA (2006); OLIVEIRA (s/d); REY (2004); FERNANDES (2000) em especial o capítulo “O processo criativo do Wuppertal Dança-teatro: (des)montando personagens e cenas”; MILLER (2007) em especial o capítulo “Processo criativo: corpo sentado”.

verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 2007, p. 30).

Ora, essa vontade de verdade [...] é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como os sistemas dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. [...] Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos — estou sempre falando de nossa sociedade — uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (FOUCAULT, 2007, p. 17-18).

Não só o *Ateliê* ou a graduação em dança, ou mesmo o ensino superior está nesta trama. Todo o sistema de ensino, como um suposto lugar da verdade, é legitimado pelo sistema social.

O que é, afinal, um sistema de ensino, senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão uma constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2007, p. 44-45).

A formação de dança tem seus discursos, com saberes e poderes próprios. E “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (LARROSA, 1994, p. 44).

Se por um lado, os textos produzidos pelos alunos a partir de artigos e capítulos de livros trabalhados em aula não geraram muitas colocações pessoais deles nos registros da pesquisa, há outros tipos de materiais que compõem os registros analisados. Em todos os semestres, há uma escrita supostamente contínua por parte dos alunos sobre o processo coreográfico que é chamada de memorial descritivo. A ideia do memorial é ser um caderno informal de anotações com o qual o aluno sinta-se à vontade para registrar tudo sobre sua coreografia: o que deu certo; o que não deu; o que pode ser uma ideia promissora; o que foi descartado; o que alguém comentou; dúvidas; alguma referência de espetáculo a que assistiu ao vivo ou em vídeo; questões sobre música, figurino ou outro elemento qualquer;

poesia inspiradora; e tudo mais que vier à tona.

Outro tipo de registro da pesquisa — as perguntas ou tópicos de discussão — geraram bastante material interessante de análise. Talvez porque as questões — que poderiam ou não compor o memorial — fomentavam essa escrita pessoal que o memorial deveria permear, mas que talvez por falta de experiência dos alunos em escrita de memorial, não acontecia facilmente. Assim, as perguntas ou tópicos de discussão foram uma estratégia pedagógica para fomentar as escritas dos alunos. Sobre isso, uma aluna diz:

[...] *acho importante te dizer que a informalidade dessas anotações aproximam as informações contidas e sua assimilação* (CRM, 2009/1).

Assim sendo, faço uma descrição, semestre a semestre, das perguntas e questões que foram sugeridas aos alunos por mim como professora, como um modo de fomentar um pensamento e o memorial descritivo. Conforme já dito, da mesma maneira que aconteceu com os textos, não foram as mesmas questões de semestre em semestre. Em um mesmo semestre, há alguns diferentes modos de escrever essas questões, mostrando uma certa informalidade na tarefa que era colocada de forma verbal e de diversas formas para a abordagem do mesmo assunto. A ordem em que tais questões foram feitas não é necessariamente a exposta, uma vez que o material coletado não tem uma organização única. Assim, reforço que há diferenças no modo como os alunos descrevem as perguntas e os tópicos de discussão devido à informalidade com a qual tudo era discutido em aula e como eles *carregavam* isso para o papel.

No semestre 2008/2, as seguintes questões ou tópicos compuseram o memorial descritivo: (1) Bailarino e/ou coreógrafo que admiro. Por quê? (2) O que espero do curso? Por que estou aqui? Fala sobre experiências negativas e positivas em dança pelas quais passaste; (3) Como me vejo daqui a três anos? E daqui a 10 anos? (4) Como tu crias? Para quem? Explicar o que acontece nos ensaios. Se tu não tens experiência como coreógrafo, fala da experiência de criação no curso mesmo, como em outras mostras do curso; (5) Qual o papel da mostra para a disciplina e para a tua formação? Qual a importância da mostra para a nossa cadeira? Que conexões se podem estabelecer entre ateliê e outras disciplinas de



dança do curso ou/e com tuas vivências fora do curso? (6) Como vêes a relação da tua dança com o vídeo assistido? (7) O que aconteceu comigo neste semestre?

O tema da mostra, que apareceu nas questões e nos tópicos acima mencionados, será discutido mais adiante.

Além dos escritos — provindos dessas questões e tópicos e do memorial — que pressupõem a descrição e o desenvolvimento da ideia coreográfica, existem também outros registros relativos a 2008/2 que variaram. Há um diário das aulas, principalmente daquelas que foram conduzidas mais diretamente pela professora, descrevendo o que aconteceu. Assim como as perguntas, as informações contidas no diário das aulas estão mais ou menos cruzando com o conteúdo do memorial em alguns casos, tornando-se assim um documento único. Há também um parecer avaliativo da professora sobre o processo, uma análise de um espetáculo de dança, além dos já citados resumos comentados de dois textos.

No semestre de 2009/1, repetiram-se o parecer avaliativo e o memorial descritivo do processo coreográfico, sendo este último composto, em parte, por uma proposta de célula coreográfica. Os textos trabalhados e registrados através de resumos ou citações comentadas variaram mais de aluno para aluno, mostrando certa flexibilidade nas leituras. Pela primeira vez, apareceram os comentários dos colegas sobre a composição pessoal de cada um, por meio de bilhetinhos, em dois momentos de apresentação que se formalizam: na metade e final do semestre<sup>11</sup>. Sobre os comentários, um aluno diz:

*Na apresentação de uma parte da célula, recebi mais sugestões a respeito da movimentação e da ideia de sair da zona de conforto e buscar movimentos que não eram de um costume realizar (LVD, 2009/2).*

A ideia de que os comentários deveriam ser positivos para ajudar os colegas foram bem enfatizadas aos alunos. Isso porque apontar o que e como poderia ser melhorado certo movimento ou certa ideia é melhor e mais produtivo do que dizer apenas que não está bom. Mesmo assim, apareceu por parte de um aluno um comentário por meio de bilhete:

*Trabalho no chão tem que ser muito técnico para não ficar enfadonho (SSL sobre PDD, 2009/1).*

---

<sup>11</sup> Esses comentários, quando trazidos ao texto desta tese, vêm sinalizados entre parênteses como citação e em itálico, mostrando que alguém falou sobre outra pessoa.

Ou ainda:

[...] *ausência de trabalho técnico* (SSL sobre SGA, 2009/1).

As questões que foram solicitadas nos escritos de 2009/1 foram as seguintes: (1) Qual o bailarino, coreógrafo ou grupo (local, nacional ou internacional) que tu admiras? (2) O que eu “(in)corporifiquei” hoje no meu processo coreográfico? Quais as filiações estéticas, éticas e poéticas no meu fazer? É criação? (3) O que aconteceu hoje na minha célula? (4) O que mudou na minha célula? (5) Como eu “ando” me relacionando com o que estou “vendo” na disciplina?

No semestre de 2009/2, não houve questões para os alunos. Houve os seguintes registros: memorial descritivo; relato das aulas; parecer avaliativo por parte da professora; comentário dos colegas em dois momentos de apresentação; e trabalho com textos, artigos ou capítulos de livro que, do mesmo modo que no semestre anterior, variaram de aluno para aluno. A turma era formada por um pequeno número de alunos, fato que provavelmente não tenha feito surgir a necessidade das questões. Ou talvez o recurso das perguntas, anteriormente utilizado, tenha se esgotado por si só. Como professora, permito-me dizer que deixei o processo das aulas direcionarem algumas ações, e não me preocupei em tornar o processo pedagógico rígido em regras pré-estabelecidas.

Além do material descrito acima, há também uma série de DVDs com registros variados. A graduação na qual esta pesquisa se detém tem por demanda uma mostra coreográfica da sala de aula para o público. Essa mostra acontece em teatros ou auditórios, principalmente com as disciplinas de caráter mais *prático*. Sua proposta consiste em ser não só um momento de formação do artista, mas também de troca com os colegas, corpo docente e comunidade. Assim, há registros desse *resultado* em DVD.

Nas mostras do curso de graduação, o componente curricular de Ateliê Coreográfico apresentava uma edição dos trabalhos solos dos alunos. A professora-coreógrafa se torna, conforme diz Katz (2006, p. 13), um “misturador autoral de materiais preexistentes”. A mesma autora afirma que “enquanto observador externo das experiências individuais para fins de composição, o coreógrafo seleciona os ingredientes nascidos neste processo e os adapta ao seu projeto” (KATZ, 2006, p.

21). Há também alguns registros do processo, principalmente no semestre de 2008/2, que resultou em uma videodança.

Nos semestres seguintes, 2009/1 e 2009/2, além da mostra do curso — que era uma apresentação em conjunto —, configuraram-se dois momentos de mostras em sala de aula relativos aos solos dos alunos (na metade e final do semestre). Cada um desses momentos era feito em dois *sub*-momentos, com a ideia de comentar e ajudar o aluno no processo de maneira mais formal. Assim, há registros dessas mostras em DVDs.

Em 2008/2, além das questões formuladas pela professora aos alunos, houve também o processo inverso. As aulas geraram perguntas, isto é, os alunos e as discussões em aula trouxeram questões recorrentes que foram anotadas no diário da professora e que acabaram por compor a videodança do final do semestre. Nesse material, trago algumas outras questões que apareceram na videodança de 2008/2<sup>12</sup> e que emergiram a partir do trabalho com a turma. A videodança, portanto, expõe questões da turma. Por sua vez, essas questões permeiam a ideia da *contraconduta*. São elas: (1) Qual o espaço da dança? (2) Criar é... (3) De onde vêm as ideias? (4) Isso é dança? (5) Para onde vamos? (6) Eu danço a música? (7) O que é mais importante: o processo ou o produto? (8) Crise, desafio, desconstrução, estranhamento, tecnologia; (9) A nossa dança não responde, pergunta...

## O PERCURSO DE ANÁLISE DA PESQUISA

---

Para análise, foram percorridos os seguintes passos: Reuni todo o material escrito e audiovisual coletado na disciplina de *Ateliê Coreográfico* do Curso de Graduação em Dança, referente aos semestres 2008/2, 2009/1 e 2009/2. Separei as chamadas e fiz uma contagem total de alunos por semestre e por gênero, uma vez que um dos enunciados que havia listado abarcava essa questão<sup>13</sup>. Organizei o material para a análise, agrupando os trabalhos de cada aluno por pasta. O material já estava, de certa maneira, com essa organização, mas ainda havia alguns sem plásticos e alguns trabalhos ainda não distribuídos dessa forma. Nesse momento,

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uvFiyUB8pc8&feature=plcp>>.

<sup>13</sup> Cf. essa contagem no capítulo 3, no subtítulo *Visibilidade e ausência do dizer*.

optei pela análise do registro escrito. Assim, separei o material escrito (esses que organizei em plásticos ou pastas) e agrupei os três semestres juntos, apesar de sinalizar com uma etiqueta no plástico ou pasta o semestre em questão. Os registros audiovisuais e registros de chamada ficaram à parte.

Aqui, é preciso destacar uma decisão importante. Num primeiro momento, pela grande quantidade de material, pensei em focar na análise o material audiovisual e somente ir para o material escrito a partir de percepções observadas no DVD. Afinal, dança é movimento, e o seu registro se deu pelo meio audiovisual. Contaria também com minha formação em Labanálise — sistema de análise de movimento para detectar marcas do corpo. Ao discutir isso no grupo de pesquisa, resolvemos inverter a lógica. Sendo esta tese um meio de comunicação pela língua escrita, o material focado foi o escrito, ficando o audiovisual para um segundo plano. A escrita seria mais objetiva, e a apreciação audiovisual ficaria mais sujeita aos riscos da interpretação.

Depois, li atentamente todo o material escrito, para marcar questões que me parecessem interessantes. Nessa fase, coloquei os enunciados iniciais na minha frente numa folha de papel ofício para refrescar minha memória sobre o que estava buscando nos textos dos alunos. Também fiquei atenta para outros enunciados e outras possíveis questões que poderiam emergir, devido à sua recorrência na escrita dos trabalhos. Quando observava alguma coisa importante, marcava com caneta marca-texto e escrevia uma nota para mim ao lado. Ao final de cada material por aluno, voltava tudo para a pasta e transcrevia as notas num pedaço de folha que colocava na frente de tudo, para sinalizar o que havia ali.

Na leitura, várias partes dos textos dos alunos me chamaram atenção. Neste momento, entretanto, preferi não considerar as partes que falavam bem ou não da disciplina. Não estava avaliando o trabalho da professora ou da disciplina, e sim o que poderia emergir nesses ditos, que poderiam ser pensados em termos de enunciados. Isso foi, de certa forma, desafiador.

Eu tabulei o que foi encontrado, apenas com o objetivo de nortear o que mais apareceu. A quantidade, entretanto, não representou uma informação relevante. Isso por três motivos. Primeiro, porque alguns enunciados se fizeram visíveis conforme foram recorrentes na leitura. Assim, foram marcados de um ponto em diante. Segundo, porque nos comentários, por exemplo, alguns alunos escreveram a mesma coisa muitas vezes. Isso contabilizaria número, mas não necessariamente

representaria o grupo. Terceiro, porque algumas recorrências poderiam ser classificadas em mais de uma categoria, isto é, ter outras aproximações possíveis.

Listei dezenove possíveis enunciações anotadas na análise do material, que tiveram como base as treze percepções pessoais anteriores e outros. Exponho-as com suas anotações variantes do processo de análise, que mostra a dispersão das categorias, suas sobreposições, seus antagonismos que se relacionam, e outras imperfeições que me parecem comuns na tentativa de agrupar tantas falas diferentes. Foram elas:

- 1) Cuidado com o corpo;
- 2) Processo e produto;
- 3) Dança é coisa de mulher;
- 4) Balé é a base de tudo (noções de beleza; “danço desde pequena”);
- 5) Tem de sofrer para chegar lá (“não gostei do que fiz”);
- 6) Quem não aprendeu a dança codificada não sabe dançar;
- 7) Professor dono do bailarino;
- 8) Mestres ríspidos e rígidos;
- 9) Uma dança melhor que a outra (noções de beleza);
- 10) Quem dança é mais feliz (amor pela dança, “danço desde pequena”);
- 11) Festival / competição de dança – local de se fazer ver;
- 12) Eu (não) danço a música (alegre e contagiante);
- 13) Ser profissional é ser professor (afiliações);
- 14) Dom, cor de pele, jovem, talento, cor rosa, preconceito, parâmetros;
- 15) Técnicas e estilos (*versus* improviso, repetição, espelho, filiações);
- 16) Discurso do desafio (*versus* vícios, zona de conforto, crise, “ambiente”, memórias, escuta do corpo);
- 17) Verdade;
- 18) Pesquisa no *youtube*;
- 19) Função do curso de dança (mostra, transformação).

Isso exigiu que eu voltasse ao material de análise, transcrevesse os trechos selecionados. Essa transcrição já pressupõe uma certa organização em grupos, que foram separados em arquivos diferentes no computador. A partir daí iniciei a escrita, esboçando diversas formas de sumários para organizar os dados. Em meio a isso, escrevi alguns textos para apresentar em encontros científicos, exercitando a organização de partes de todo o material. Eram vários arquivos digitados, vários

materiais de diferentes fases do doutorado. Num dado momento, recortei literalmente as páginas escritas para tentar uma outra forma de organização. Aos poucos, o texto foi tomando forma e encontrando uma forma de apresentar-se aos leitores.

Foi a partir da escrita e da citação dos ditos dos alunos que eu transcrevia no trabalho que fui buscar algumas imagens do material audiovisual dos referidos alunos para ilustrar coreograficamente esta tese. Na transcrição dos ditos dos alunos, procurei interferir o menos possível na escrita. Optei por ajustar apenas erros grosseiros de ortografia que pudessem interferir na leitura, e mantive as construções coloquiais.

Considero importante enfatizar que essas etapas foram uma tentativa de organizar um processo não tão organizado assim. Antes e durante a análise, muitas leituras e reescritas do projeto de tese foram feitas, e cada uma delas alterava o texto, alterava a ordem. Algumas cenas do material audiovisual vieram à tona para o corpo do texto, pois como a coleta desse material se deu paralelamente à escrita do projeto de tese, houve algumas situações bem pontuais da escrita que me remetiam a um caso específico de sala de aula, e pensei que fazer essa relação escrita e visual de dança seria produtivo.

O meu maior desafio talvez tenha sido deixar de lado o meu papel de professora (e para entender e me desprender disso, levou um tempo). Ao mesmo tempo, abandonar meu lado professora nesta tese foi um alívio. Dei-me conta de que não interessava o que eu solicitei e enfatizei na disciplina, e se isso emerge ou não nos escritos. Eu sou também um reflexo dos discursos da dança e propago-os. Não preciso julgar se os alunos foram bem ou mal no componente curricular, assim como não preciso analisar se as estratégias de *Ateliê Coreográfico* foram efetivas, apenas exercitar: **de que modos a trama dos discursos assume forma e se torna visível nos corpos em formação?**

## PARTES DA TESE

---

No segundo capítulo, apresento a ideia de *contraconduta* da criação como uma inspiração tomada do conceito de *contraconduta* ao poder pastoral que

Foucault desenvolve no livro *Segurança, Território e População* (2008b). Nele, o autor discute a *contraconduta* como alguns pontos de resistência entre o jogo do pastorado e do governo, cuja significação vai além da ideia de Igreja e Estado.

Com base nessa ideia de resistência, retomo os conceitos de poder, conduta e governos de si para pensar a ideia de criação em dança. Associo, a seguir, a partir do cuidado de si — outro conceito inspirado em Foucault —, quatro princípios para pensar a *contraconduta* da criação. Quanto às técnicas dessa noção, penso na atualização delas para uma sala de aula de dança, e elejo a escrita para pensar sobre a dança a partir da criação.

Se em algum momento, penso na *contraconduta* específica para a criação, de alguma forma a ideia de *contraconduta* se expande e torna-se um conceito (e um desafio) para operar toda a tese. No capítulo seguinte, portanto, a *contraconduta* desloca-se para pensar o jogo dos saberes nos registros dos alunos, a partir da discussão de enunciados do discurso. Mas o que é discurso? De que estou falando? Aqui é preciso já falar da perspectiva foucaultiana de discurso, que envolve os enunciados e a ideia de sujeito como uma *posição vazia*, isto é, “[...] indivíduos diferentes podem ocupar o lugar de sujeito de um mesmo discurso, ou seja, a origem do discurso não estaria em sujeitos individuais” (FISCHER, 2000, p. 3).

O capítulo 3, então, trata desses conceitos para um possível leitor menos familiarizado e faz uma relação de alguns enunciados da dança que emergiram na análise dos dados da tese. Falo do jogo de saberes, sendo que saberes são aqui entendidos como “as possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos” (CASTRO, 2009, p. 395) e também “o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados, em que os conceitos aparecem, são definidos, aplicam-se e se transformam” (CASTRO, 2009, p. 395).

Na análise dos dados, discuto a questão da técnica de dança como uma técnica de conduta e como um território demarcado pela ideia de estilos, modalidades ou gêneros de dança. Sigo falando de como esses enunciados convivem e se alteram, mostram-se e se consolidam no jogo do material analisado. Finalizo o capítulo mostrando a ausência de um dito, o que, contraditoriamente, não significa invisibilidade.

No capítulo seguinte, mostro alguns nomes da dança que têm grau de relevância na história dessa arte. Penso neles como acontecimentos. Para isso, exponho um pouco como a perspectiva foucaultiana pensa a ideia de história e

acontecimento, destacando a inexistência de origem em detrimento das emergências e das proveniências. Opero, assim, o conceito de *contraconduta* numa macroperspectiva, que é a cultura da dança com fortes referências euro-americanas.

Ainda no capítulo 4, penso a *contraconduta* como uma abertura ao múltiplo, desenvolvendo a noção de que a *contraconduta* não deve ser entendida como algo fixo, e sim como uma possibilidade de trazer um estranhamento. *Contraconduta* não é oposição à conduta, não é apenas procurar a forma contraditória à forma usualmente utilizada. Ilustro, assim, alguns trabalhos de aula que pesquisaram a *contraconduta* da criação, numa microperspectiva com relação aos acontecimentos históricos.



## 2 CONTRACONDUTA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

---

Esqueça todas as formas de arte padronizadas. Não pinte quadros, não faça poesias, não construa arquiteturas, não coreografe danças, não escreva peças, não componha músicas, não faça filmes e, acima de tudo, não pense que você irá fazer um happening realizando todas essas coisas ao mesmo tempo. [...] O objetivo é fazer algo novo, algo que nem ao menos remotamente lembre a você de cultura. Você tem que ser bem severo quanto a isso, abandonando de seus planos qualquer eco de uma ou outra história ou de um jazz ou de uma pintura que eu posso prometer a você que continuará surgindo inconscientemente.

(KAPROW, 1966, p. 2)

Início expondo a primeira regra de um jogo de onze que Allan Kaprow propõe com a lição de *como fazer um happening*. Na visita a essa exposição, pude notar que essa ideia compartilha alguns aspectos com as noções a serem desenvolvidas nas próximas páginas, e por isso, apresento-a aqui como uma inspiração.

Neste capítulo, gostaria de contar como tudo começou, isto é, fornecer um espectro mais aproximado da proposta pedagógica que gerou os dados desta tese. Foi a partir da sala de aula — seja como professora, seja como aluna — que o conceito de *contraconduta* emergiu, sendo posteriormente expandido para toda a pesquisa como um conceito operador de um modo de escrita.

Nesse primeiro momento, na proposta pedagógica, a *contraconduta* foi relacionada à questão da criação e/ou composição coreográfica dos meus alunos, e buscava ser um desafio para eles, um modo de desacomodação de suas supostas *verdades* pessoais a respeito da dança. Assim, nas próximas páginas, falo da ideia que desenvolvo e que intitulo *contraconduta* da criação em dança.

A partir de Foucault, apresento conceitos que atravessam esta tese, como os conceitos de conduta, lutas, poder, resistência e governo. Esses conceitos foram trazidos ao texto para mostrar como a ideia da *contraconduta* da criação foi constituída ao longo do processo.

Sigo trazendo a noção do cuidado de si, objeto de estudo de Foucault nos anos de 1980, e que foi inspirador da prática pedagógica. Penso o cuidado de si a partir de alguns princípios norteadores na relação com a *contraconduta* da dança, e como essa noção pode ajudar a pensar as relações na sala de aula, mais

especificamente na sala de aula que trabalha com aspectos da criação em dança. Nessa perspectiva, penso nas técnicas do cuidado de si e como elas podem ser potentes na sala de aula. Simultaneamente, exponho desafios que me foram colocados como professora-pesquisadora, exemplificando com alguns dados dos registros já mencionados.

Dito isso, a ideia não foi julgar a pertinência pedagógica dos registros, fazendo um julgamento de valor. A ideia foi olhar com maior distância neste momento, e esclarecer ao leitor um pouco mais sobre o que é esse material. Não se trata, ainda, de dar uma descrição detalhada dos procedimentos didáticos que aconteceram no componente curricular de *Ateliê*, como se houvesse uma verdade a ser revelada — que seria provavelmente, então, a verdade da professora.

Esse trabalho não é um manual de como ensinar a *contraconduta* da criação aos alunos de graduação em dança. Para mim, portanto, como pesquisadora e como docente, tratou-se de constantemente evitar uma autoavaliação, uma crítica ou o enaltecimento de minha prática. Nesta pesquisa, não me interessa a prática docente em si. Também não me interessa diferenciar minhas falas de professora dos escritos dos livros ou dos alunos. A ideia da pesquisa é visualizar a trama dos enunciados sobre dança que circulam no meio universitário. A prática docente, meu trabalho de sala de aula, foi somente (e isso não significa pouco) o ponto de partida e o campo de produção dos dados com os quais me atrevi a pensar a noção de *contraconduta*.

## CONTRACONDUTA DA CRIAÇÃO

---

Em um primeiro momento, posso pensar que criar em dança é criar formas corporais novas. Mas o que é novo em dança? Green (2004a) chama a atenção de que a definição de criar como sendo descobrir formas novas está longe de ser inocente. Muitas vezes, o que pensamos ser a descoberta de novas formas é, com efeito, um empréstimo de outras culturas e de outras pessoas. Não nos damos conta de que estamos usando a arte dos outros para criar a nossa própria. O problema não estaria em se deixar perpassar por esses saberes. O problema está em que, ao

centrarmos nesse *eu* como origem da criação do novo, nem mesmo estamos atentos de que fazemos esses empréstimos. Assim, o novo não é realmente novo.

Na dança, esse atravessamento de saberes adquire ainda um *tamanho* maior se pensarmos a partir da perspectiva de que, muitas vezes, aprender dança passa por aprender um repertório de movimentos codificados — os *passos* — que obedecem a um modo de fazer. Segue-se uma conduta de como fazer certo. Esse saber que reproduzo no meu corpo não é necessariamente meu, mas me aproprio dele — *incorporo* — e o reproduzo.

Green (2004a) ainda sublinha que a ideia da criação pessoal é uma ideia que traz o *eu* de forma romântica. Esse eu é tomado como essencial e como imune ao mundo de fora. Trata-se de um modelo limitado, pois individualiza a experiência e leva ao perigo de normatizar a criação fora de um contexto social. Esse modelo “afirma mudanças individuais, mas pode, na verdade, nos enganar nos caminhos que o corpo e a experiência criativa são culturalmente inscritos e controlados” (2004a, p. 44, tradução nossa<sup>14</sup>). Ela chama a atenção ainda sobre os perigos dessa alienação.

Nós talvez precisássemos repensar a criatividade em dança, considerando um contexto global maior. Ao invés de limitar o processo criativo em um sentido de autopreenchimento ou auto-atualização, com o foco no potencial humano de cada um e assumir que todos podem ser criativos e ter oportunidades iguais de acessar o sucesso artístico, nós podemos também olhar como nossa sociedade limita algumas definições de tentativas criativas e suprime as energias criativas de grupos desprivilegiados (GREEN, 2004a, p. 45, tradução nossa<sup>15</sup>).

A autora se afina com Foucault, pois ambos não defendem um *eu* fixo como lugar de origem e essência, seja do discurso em geral, seja do discurso coreográfico, e sim, defendem que “[...] indivíduos diferentes podem ocupar o lugar de sujeito de um mesmo discurso, ou seja, a origem do discurso não está em sujeitos individuais” (FISCHER, 2000, p. 3). Ou nas próprias palavras de Foucault

<sup>14</sup> No original: *It affirms individualistic change but may actually numb us the ways bodily and creative experience are culturally inscribed and controlled.*

<sup>15</sup> No original: *Rather than limit the creative process to a sense of self-fulfillment or self-actualization with a focus on one's human potential and assume that everyone can be creative and has equal access to artistic success, we may also look at how our society limits some definitions of creative endeavors, and suppresses the creative energies of disenfranchised groups.*

(2008, p. 107), o sujeito do enunciado “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”<sup>16</sup>.

Green (2004a) traz autores como Lee Quinby e Don Johnson — de campos distintos, mas afins — que têm trabalhado a ideia de criação como resistência pessoal e social. Eles evitam trabalhar com a definição de um sujeito estático e que não muda, por isso esse modelo resiste à normatização. Ao invés de ver a criatividade como um processo de autodescoberta, há que se ver a criatividade como o uso da liberdade para a resistência. A autora sublinha a criação como “uma expressão do esforço pessoal e social contra uma cultura hegemônica” (2004a, p. 44, tradução nossa<sup>17</sup>).

O uso da liberdade para a resistência, segundo afirma Foucault (1995), pressupõe uma relação de poder. Conforme o autor defende, não existe um poder, mas, sim, relações de poder. Essas relações não são estáticas e imóveis, são cambiantes. O poder não é mau e não há sociedade sem relações de poder. Trata-se de jogos estratégicos. Jogos estratégicos, neste sentido, podem ser entendidos como o jogo da “escolha das soluções ganhadoras” (CASTRO, 2009, p. 152). A estratégia “designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover” (CASTRO, 2009, p. 151).

O poder, portanto, não opera de um único lugar, mas em lugares múltiplos: na família, nas relações pessoais, no trabalho, na escola. Essas relações são todas políticas, pois direcionam nossa forma de nos posicionarmos em frente ao mundo. Ao criar, em dança, mostro no meu corpo minha visão de mundo, mesmo que transitória, e crio uma materialidade — mesmo que efêmera — na qual posso refletir: a coreografia.

O poder, nesse sentido, é mais da ordem do enfrentamento e concebido como luta. Mas não apenas no sentido das lutas que se opõem a formas de dominação étnicas, sociais e religiosas; nem no sentido das lutas contra as formas de exploração que separam o indivíduo do produto de seus trabalhadores. O poder concebido como luta, para Foucault, é da ordem das lutas que se opõem a tudo que

---

<sup>16</sup> Maiores discussões sobre discurso e enunciado serão feitas no capítulo *Contraconduta como jogo de enunciados*.

<sup>17</sup> No original: *It is an expression of personal and social struggles against a dominant culture*.

liga o indivíduo a si mesmo e asseguram, assim, a submissão aos outros (CASTRO, 2009).

O poder não pode ser visto como algo que se possui, e sim como algo que se exerce. Para Foucault, o poder não é uma substância ou uma qualidade passível de posse, é antes uma relação. Assim, as relações de poder são um conjunto de ações que têm por objeto outras ações possíveis, operam sobre um campo de possibilidades: induzem, separam, facilitam, dificultam, estendem, limitam, impedem (CASTRO, 2009). Por isso, para Foucault, um termo que capta as especificidades das relações de poder é o termo conduta.

O exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’. Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. [...] Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém, ao lado deste modo de ação singular — nem guerreiro nem jurídico — que é o governo (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Foucault constantemente amplia os campos de análise, agregando sentidos e complexificando termos por ele utilizados. Tem-se chamado a isso de deslocamentos: “por deslocamentos não entendemos abandonos, mas, sim, extensões, ampliações do campo de análise” (CASTRO, 2009, p. 189). Dito isso, podemos pensar a noção foucaultiana de governo em dois eixos: o governo como relação entre sujeitos e o governo em relação a si mesmo<sup>18</sup>.

No caso da *contraconduta* da criação em dança, mais do que buscar o governo dos outros, trata-se de fazer emergir uma espécie de governo de si mesmo.

---

<sup>18</sup> A ideia do governo de si (ou com relação a si mesmo) tem uma proximidade com a noção do cuidado de si, discutida mais adiante neste capítulo. A ideia de governo de Foucault como relação entre sujeitos tem fundido essa palavra com mentalidade: governamentalidade. A governamentalidade é o “conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como seu alvo a população” (FOUCAULT apud ROSE, 1999, p. 35-36). Ainda neste sentido, Veiga-Neto (2005) defende o uso das palavras governo ou governamentalidade, uma vez que, na Modernidade, a palavra governo começa a ser usada para restringir-se às coisas relativas ao Estado. Reforça ainda que na perspectiva foucaultiana, as “práticas de governo’ não são ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social [...]” (VEIGA-NETO, 2005, p. 21).

Luto comigo mesmo, no ato de criação, pois quero resistir ao hábito, à mesmice, à cópia, à simples repetição. Simultaneamente, não é um processo isolado.

A resistência em dança pode ser pensada como uma reflexão acerca de filiações éticas, estéticas e poéticas — que são filiações compartilhadas com grupos de pessoas. As filiações são estéticas porque trazem referências a estilos de danças, ou mesmo à ruptura e *borramentos* com esses estilos: estão sempre em relação. Elas são poéticas porque envolvem a construção de um sentido que se dá nas escolhas da construção da dramaturgia em si e que será colocada para a apreciação de outros. E elas são éticas, pois colocam um posicionamento, expõem uma verdade transitória e uma maneira de conduzir-se em dança diante da vida. Enfim, é um governo de si, que está sempre em relação com outros.

Se criação é o uso da liberdade para resistência, resistência envolve relações de poder, poder são lutas e enfrentamentos da ordem de conduzir condutas, assim, pensamos na *contraconduta* da criação em dança para operar um pensamento sobre coreografia e sobre si. O próprio conceito de *contraconduta* aqui foi, portanto, de certa maneira, parafraseado da obra de Michel Foucault. Para ele, as *contracondutas*

[...] são movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querem ser conduzidos de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo o caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir (FOUCAULT, 2008b, p. 256-257).

A noção de *contraconduta* de Foucault pode ser uma inspiração para pensar a criação em dança. Trata-se de insubmissões, de revoltas específicas de conduta. É importante notar que Foucault utiliza a palavra salvação não no sentido que essa palavra tem hoje. Na atualidade, essa palavra remete a uma ideia religiosa, dramática e de caráter binário. Vale lembrar, portanto, que segundo esse autor, a palavra salvação na Antiguidade consistia, para os gregos, em conotações positivas como o estado de alerta, de resistência, de domínio e soberania sobre si (FOUCAULT, 2006).

Pensar a criação em dança como uma *contraconduta* para a dança é pensar a composição criativa como um ato ou um pensamento que nos tira do fazer automatizado ou do pensamento rotineiro, estabelece uma conexão que ainda não

tinha sido feita ou realizada. Enquanto a coreografia como pensamento ou ato rotineiro se assenta em conexões já estabelecidas, isto é, em um fazer mais seguro do qual os resultados já são aguardados e previsíveis, o pensamento ou ato de criação como *contraconduta* traria certa instabilidade e uma atitude de abertura para o inesperado. A *contraconduta* estabeleceria novas relações e novas possibilidades. O pensamento ou ato de *contraconduta* seria, então, um ato rebelde e subversivo, pois ele altera uma ordem existente. Atua contra uma conduta esperada e previsível.

Assim sendo, pensar a *contraconduta* é pensar em se desafiar a fazer algo diferente. Mas no que exatamente consiste isso? Que modos de *contraconduta* em dança são possíveis? É importante dizer que tomamos esse conceito não como algo fixo, como um hábito ao contrário, mas como um jogo, como um movimento intermediado por práticas discursivas que constituem ao mesmo tempo em que atravessam os sujeitos da dança. Assim, penso a *contraconduta* como um modo de transformar-se, como uma maneira de jogar entre os discursos e entre as formações discursivas que constituem o campo de saber da dança.

## CONTRACONDUTA COMO CUIDADO DE SI

---

Foucault (2006) dedica os anos de 1981-1982 para estudar a noção de cuidado de si mesmo, o que resulta no curso *A Hermenêutica do Sujeito* ministrado no *Collège de France*, hoje transformado em livro. A noção de cuidado de si intitulada em grego *epiméleia heautoû*, era um conjunto de práticas e de técnicas que tiveram uma grande importância na Antiguidade clássica, e que estavam atreladas à prescrição délfica *gnôthi seautón*, que pregava: conhece-te a ti mesmo.

Em muito de seus estudos, Foucault deteve-se em descrever como as práticas se transformavam de tempos em tempos, como os conceitos se deslocavam. Em seus estudos históricos, o autor faz uma descrição das interpretações das coisas e da formação dos conceitos, mostrando para nós como os sentidos e as práticas vão se atualizando a partir de uma série de dispersões e de heterogeneidades.

Foucault reforça a ideia de Canguilhem sobre *deslocamentos e transformações* dos conceitos, na qual a “história de um conceito não é, de forma

alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 4-5). Foi nesse sentido que ele estudou o cuidado de si, nos mostrando sua transformação a partir do momento socrático-platônico.

Um dos mais importantes fenômenos, provavelmente, na história da prática de si e, talvez, na história da cultura antiga, é perceber o eu — por conseguinte, as técnicas de si, como também toda a prática de si que Platão designava como cuidado de si — desprender-se pouco a pouco como um fim que se basta a si mesmo, sem que o cuidado dos outros constitua o fim último e o indicador que permite a valorização do cuidado de si (FOUCAULT, 2006, p. 217).

Assim como a noção do cuidado de si se transforma ao longo dos séculos numa macroperspectiva, a ideia de *contraconduta* também se altera e complexifica ao longo do período da minha tese, numa microperspectiva.

Na Antiguidade, o cuidado de si pode ser localizado no momento socrático-platônico. Entretanto, as raízes são anteriores a Sócrates. Elas tiveram sua idade de ouro na época helenística e romana, nos séculos I e II, mas continuaram a repercutir e a ecoar nos tempos seguintes. Nos séculos IV e V, verificamos uma mudança da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão. Na modernidade, filosofia e espiritualidade romperiam por completo (FOUCAULT, 2006).

Na Antiguidade, a verdade não estava dada. O acesso do sujeito à verdade dependia de um movimento de conversão ao seu ser: uma ascese. Essa conversão se dava pelas técnicas de si que visavam a uma transformação de seu ser para pretender alcançar a verdade. Lembremos sempre que para os gregos, a verdade tinha o sentido de ser uma verdade provisória, uma vontade de verdade, e não uma essência a ser descoberta. Essa conversão, que se dava através das técnicas do cuidado de si, era objeto de prática dos senhores de posse, isto é, era um privilégio estatutário. Além disso, a referência “de si” não significava pensar apenas no bem pessoal, pois o alvo da ascese era o cuidado dos outros e da cidade. Nesse sentido, o eu e o outro estavam sempre relacionados.

Na época helenística e romana, diferentemente, a reciprocidade que havia entre o cuidado de si e o cuidado dos outros e da cidade perdeu sua ênfase, deslocando-se mais para a lógica pessoal do cuidado de si. Ainda assim, “o indivíduo envolvido na prática ascética saberá se comportar e cumprirá seus deveres enquanto membro da comunidade humana” (ORTEGA, 2008, p. 26).



Nessa época, portanto, o cuidado de si não consistia mais em governar os outros e a cidade. A finalidade era ocupar-se consigo. Essa mudança não transformou o cuidado de si, com suas correspondentes práticas ascéticas, em um exercício de solidão fora da comunidade, como podemos pensar num primeiro momento. Ao contrário, pressupõe a intensificação das relações sociais, pois nesses primeiros séculos houve uma generalização para todos do cuidado de si, pelo menos parcialmente. Nessa generalização de um privilégio estatutário para um princípio a ser exercido por todos — chamada de idade de ouro —, essa prática acabou se tornando um modo de existência e que foi chamada por Foucault de arte da existência.

Estas (“artes da existência”) devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu lugar singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2004b, p. 198-199).

Essas artes da existência envolviam uma nova ética na qual a noção de *parrhesía* era fundamental, isto é, na prática de si haveria de se ter franqueza, abertura do coração, abertura do pensamento. Era preciso ter sempre honestidade moral, e o homem moralmente bom teria como objetivo os fundamentos de sua ação. Não se trata somente de uma consciência de si, e sim de uma constituição de si como sujeito moral: “é a abertura que faz com que se diga o que tem a dizer, com quem se diga o que tem vontade de dizer, com que se diga o que se pensa dever dizer porque é necessário, porque é útil, porque é verdadeiro” (FOUCAULT, 2006, p. 440).

No cristianismo, vemos uma mudança com relação ao acesso à verdade. Se desde Platão — na Antiguidade — a questão era saber a que preço se pode ter a verdade, qual trabalho deve-se operar em si mesmo, qual a elaboração, qual modificação se deve efetuar para poder ter acesso a ela, no cristianismo o único meio de acesso à verdade seria a conversão, e ela não estava em si mesmo. Nesse sentido, a conversão tem uma relação de fé com um Texto, com uma Verdade Revelada. A verdade é a verdade de Deus. Não está mais em nós, está fora de nós.

O sujeito e a verdade não estão vinculados aqui [na Antiguidade], como no cristianismo, pelo exterior e como que por um poder que vem de cima, mas por uma escolha irredutível da experiência. Era possível, portanto, um sujeito verdadeiro, não mais no sentido de uma sujeição, mas de uma subjetivação (GROS, 2006, p. 618).

Mais adiante, na Idade Moderna, vemos que a relação entre filosofia e espiritualidade foi rompida por completo. O acesso à verdade seria tão somente o conhecimento, havendo regras e métodos formais: “[...] o sujeito da ação reta, na Antiguidade, foi substituído, no Ocidente moderno, pelo sujeito do conhecimento verdadeiro” (GROS, 2006, p. 634). Na filosofia moderna, que Foucault (2006) chama de momento Descartes — mas com raízes muito anteriores a ele — o sujeito seria *a priori* capaz da verdade. A verdade estaria dada pelo conhecimento exterior (e científico), e em referência a ela é que ele se posicionaria. O cuidado de si sofreria paulatinamente um apagamento.

Numa macroperspectiva de tempo, a noção do cuidado de si se transformou. Nestes últimos anos, numa microperspectiva, minha ideia de *contraconduta* também sofreu alterações. Num primeiro momento, ela foi pensada especificamente para a questão dos alunos, sujeitos da pesquisa. Para realizar a tarefa de *Ateliê*, o aluno deveria pensar sobre sua conduta de dança, especificamente com relação à questão da composição (o que não está de modo algum separado da conduta de bailarino ou mesmo apreciador de dança), para desafiar-se a fazer diferente. O próprio nome *contraconduta* surgiu posteriormente — ou talvez simultaneamente — à prática pedagógica, mas certamente não antes.

O cuidado de si foi uma inspiração para pensar as questões que foram desenvolvidas na proposta pedagógica. Mas o que quero dizer com cuidado de si na dança? Procuo assim, neste primeiro momento, desenvolver um pouco essa noção na perspectiva da dança, à luz do pensamento de Foucault e seus comentadores. Lembro que pensar as práticas do cuidado de si para a dança não é transpor essa prática tal qual elas eram realizadas na Antiguidade. Foucault, mais do que ninguém, nos ensina que não podemos transpor teorias e práticas como receitas metodológicas. A metodologia para Foucault “são fogos de artifício a serem carbonizados após o uso” (SIMONS apud VEIGA- NETO, 2007, p. 21).

A ideia não é um retorno à noção do cuidado de si dos gregos antigos e suas técnicas. Na atualidade, isso não basta para fixar, manter ou transformar identidades em função de determinados fins. Pensar os modos gregos de autoconstituição de si

é apenas uma maneira de desencadear uma reflexão sobre a nossa situação hoje. Não perdemos um modo de vida ideal em algum lugar do passado. Sabemos que as sociedades antigas eram problemáticas em vários pontos. A própria questão do cuidado de si era uma prática durante certo tempo restrita a poucos, isto é, era uma prática exclusiva dos homens, senhores de posses, que tinham escravos para fazer o serviço braçal, enquanto eles se preocupavam com as questões do pensamento.

Como pensar a noção do cuidado de si na contemporaneidade? Que técnicas de si podem nos ajudar a nos constituirmos como sujeito? Deleuze (1992, p. 123) diz que os processos de subjetivação são inteiramente variáveis, conforme as épocas e conforme regras bem diferentes.

Quais os nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? (DELEUZE, 1992, p. 124).

Vale lembrar que “os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (CASTRO, 2009, p.408). Nesta proposta pedagógica, que estratégias são normalmente utilizadas? Seriam essas estratégias práticas de sujeição ou práticas de liberdade? Eis algumas questões que foram levantadas na proposta pedagógica e que me levaram à ideia de *contraconduta*.

Ortega (2008), ao visitar a obra de Foucault, pode nos ajudar a entender melhor a noção do cuidado de si. Ele destaca quatro tópicos gerais que estão presentes na conduta ascética dessa noção. Primeiro, destaca que toda ascese implica um processo de subjetivação, isso é, constitui um deslocamento de um tipo de subjetividade para outro tipo. Esse deslocamento é atingido mediante a prática ascética: “o asceta oscila entre uma identidade a ser recusada e outra a ser alcançada” (2008, p. 20). Segundo, a ascese implica a delimitação e reestruturação das relações sociais. Nesse sentido, o rearranjo das relações sociais implicadas nas práticas ascéticas geralmente se encontra em conflito com os arranjos sociais hegemônicos. Terceiro, a ascese é um fenômeno social e político, isto é, preocupar-se consigo está sempre em relação aos outros e à cidade. E por último, a ascese está ligada à vontade, ou seja, há uma oposição entre o conhecimento e o uso correto e falso da vontade na prática ascética: “mediante o exercício ascético, o asceta recupera o conhecimento e o uso correto da vontade [...]” (2008, p. 21-22).

Assim, a partir da visão de Ortega (2008), reconstruo os quatro princípios do cuidado de si e uso a ideia de *contraconduta* para operar esses princípios a partir da dança. São eles: *contraconduta* como inquietude; *contraconduta* como crise; *contraconduta* como uma relação ética; *contraconduta* como disponibilidade. Apesar de quatro, eles são inter-relacionados e devem ser pensados num conjunto. A seguir, relato um pouco mais como nomeio e articulo esses princípios com a *contraconduta* em sala de aula.

### **Contraconduta como inquietude**

---

O cuidado de si “constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2006, p. 11). Assim como o cuidado de si para os gregos antigos, a *contraconduta* como inquietude na dança deve ter uma atitude que implique estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento — pensamento não separado do corpo.

A relação entre cuidado de si e verdade é estreita. Foucault (2006) explica que as práticas que envolvem o cuidado de si consistem em apropriar-se de um discurso verdadeiro. Entretanto, não se trata de aprender a verdade sobre o mundo nem sobre si mesmo, ou seja, a verdade não está dada e nem é uma essência a ser descoberta.

O cuidado de si tinha uma preocupação com o constante deslocamento do pensamento, pois a verdade não podia “ser atingida sem certa prática ou certo conjunto de práticas totalmente especificadas que transformam o modo de ser do sujeito, modificam-no tal como está posto, qualificam-no, transfigurando-o” (FOUCAULT, 2006, p. 59). O filósofo francês diz ainda que o cuidado de si era praticado no sentido de ter *paraskeué*, equipamento necessário para preparar-se para os acontecimentos: uma armadura (FOUCAULT, 2006). Assim, os discursos verdadeiros eram como apropriações da verdade como forma de conduta, não se tratava de uma forma de trazer à tona verdades latentes.

*Paraskeué* consistia em ter um equipamento de discursos verdadeiros. Esse equipamento permitia resistir aos acontecimentos e não deixar perder o domínio. Sobre esse modo de pensar na Antiguidade, Foucault ressalta que “estes discursos

verdadeiros de que precisamos só concernem àquilo que somos em nossa relação com o mundo [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 606). Deve-se absorver uma verdade dada por um ensinamento, uma leitura ou um conselho até que ela faça parte de nós mesmos, como

[...] um princípio interior, permanente e sempre ativo de ação. Em uma prática como esta não encontramos, pelo movimento de reminiscência, uma verdade escondida no fundo de nós mesmos; interiorizamos verdades recebidas por uma apropriação sempre crescente (FOUCAULT, 2006, p. 607).

Nessa perspectiva, o cuidado de si liga-se à ideia de conversão. Na Antiguidade, filosofia e espiritualidade estavam juntas. Assim, para ter acesso à verdade, o homem deveria passar por uma conversão. Conversão, aqui, teria mais o sentido da transformação ou ascese. Conforme já mencionamos, Ortega (2008) destaca que toda ascese implica um processo de subjetivação, isto é, constitui um deslocamento de um tipo de subjetividade para outro tipo.

A ideia de não pensar a verdade como algo dado e posto é percebida nos relatos da pesquisa, como quando o aluno reconhece

[...] a ideia de que a dança constitui-se de uma série de elementos, e que não devemos nos deter a regras estabelecidas, assim como não ditar verdades absolutas em relação a esta forma de manifestação artística (SCC, 2008/2).

Entendo a *contraconduta* como inquietude, como uma constante busca e questionamento das noções que temos sobre dança. A *contraconduta* foi, portanto, uma ferramenta para a inquietude. Mas como fazer os alunos narrarem suas *contracondutas* para mim? Assim, o desafio foi observar que apenas solicitar um memorial descritivo da coreografia para os alunos não era suficiente para que eles escrevessem e dissertassem sobre suas criações em dança (e que a partir desses escritos, eu pudesse observar suas noções de dança ou suas inquietudes). Talvez porque ao longo da pesquisa, uma questão que emergiu com força foi a questão da experiência em dança.

Alguns alunos tinham pouca experiência em dança; outros, pouca experiência em criação coreográfica. Se, conforme exposto anteriormente, para buscar uma *contraconduta* é preciso pensar sobre como se conduz coreograficamente até então, isto é, perguntar-se sobre qual é sua poética de criação, como fazer isso com pouca

experiência? Como dar-se conta de hábitos, vícios corporais, *passos* e estratégias usualmente tomadas (e descrevê-las no papel), para então poder se conduzir de outras maneiras?

É preciso chamar a atenção, então, para o fato de que muitos alunos não tinham experiência com criação. Apesar deste exercício de *contraconduta* ser previsto para alunos quase formandos, portanto com experiência em pelo menos outras disciplinas do curso de dança, não é isso que na prática se dava: não havia pré-requisitos, havia problema de horários dos alunos com as disciplinas recomendadas, problema de vagas em outras disciplinas, entre outros. A dificuldade de certos alunos se visualiza através de alguns registros, mas penso que essa dificuldade também reflete, de certo modo, uma inquietude:

*Primeiro fiquei triste, pois não me senti à altura da turma (MSFCA, 2008/2).*

Outros alunos com certa experiência em dança sentem dificuldade por terem experiência em outro tipo de trabalho que não o coreográfico:

*Para mim sempre foi um pouco difícil trabalhar com a criação e improvisação, por eu estar mais acostumada e me adaptar melhor com a técnica, ou seja, com as aulas técnicas, onde são passadas as sequências coreográficas (BLC, 2009/2).*

Mesmo os alunos que possuíam certa experiência em criação coreográfica apresentavam dificuldades. Como dar-se conta das filiações estéticas? Como entender nossos atravessamentos culturais? Como reconhecer que somos atravessados por saberes da dança, por movimentos corporais de outros que tomamos para nós, que nos apropriamos de técnicas e ideias como se fossem nossas? A escrita do memorial — que deveria trazer algumas questões que tratavam do cotidiano dos alunos, suas experiências e suas bases — não emergia com facilidade. Os alunos não estavam familiarizados com a verbalização e com a escrita de suas danças. No aprendizado dos cursos livres de dança se pratica dança, e não se fala sobre a experiência pessoal com ela. O curso superior, nesse sentido, busca ampliar as ideias e noções de dança.

*Resolvi entrar para um curso superior de dança, pois no mercado de dança, hoje, é um diferencial. Mas com o passar do tempo, vi que o curso superior não é apenas isso, não é só ter um canudo, e por fim*

*estar graduada. O curso me deu uma visão mais ampla do que é ou pode ser a dança (SMI, 2008/2).*

Ou ainda:

*A disciplina de Ateliê é aberta para ideias contemporâneas e inovadoras, e te faz pensar no que está criando e por quê... (FPA, 2008/2).*

Para levar os alunos à reflexão, portanto, utilizei perguntas para nortear a escrita e para fomentar o memorial descritivo dos alunos, bem como despertar para uma inquietude do pensamento. Percebi, então, uma possível faceta da inquietude acontecer nos registros que traziam a dificuldade de falar sobre seus fazeres em dança.

### **Contraconduta como crise**

---

Ortega (2008) destaca como segundo tópico, que a ascese implica a delimitação e a reestruturação das relações sociais. Nesse sentido, o rearranjo das relações sociais implicadas nas práticas ascéticas geralmente se encontra em conflito com os arranjos sociais hegemônicos. Dito isso, penso a *contraconduta* como crise, uma vez que a própria ideia da *contraconduta* da criação é de resistência. Resistência a quê? Resistência à nossa própria forma de coreografar, ao nosso próprio modo de nos conduzirmos, às nossas referências pessoais. Isso causou um estranhamento que gerou uma crise em algumas propostas.

Por onde começar? O que fazer? E o que é a *contraconduta*? É diferente de como eu me conduzo, mas até que ponto? Apesar de aparentemente os alunos aprovarem as tarefas, isso foi se dando aos poucos, pois a mudança do modo ordinário de ação gerou crises.

*São tantas formas de dança, como diferenciar o que é inovador do que foi apenas reciclado? E o reciclado não pode se tornar algo novo?...E o novo pode surgir do velho? (SGA, 2009/1).*

Muitos dos escritos relatam de forma direta a crise que os alunos passaram pelo semestre. Como professora, sentia essa resistência e acreditava que ela

poderia ser produtiva. Outras vezes, nem tanto, eu própria me encontrava no centro da crise. Diz MFA:

*Eu, inicialmente pensava que era indiferente desconstruir ou não. Pensava que era “coisa de louco”. Confesso que tive dificuldade de aceitar a proposta e fui resistente (MFA, 2008/2).*

Algumas vezes, achava que os alunos estavam num caminho interessante do processo, mas diferentemente da minha percepção, eles se percebiam em crise.

*Já escrevi e rasguei tudo mil vezes, já tive mil ideias que foram mudando com o passar das semanas; hoje me encontro no momento zero, zero ideias, zero ponto de partida. ...não estou me relacionando [com o componente curricular] nada bem (MRB, 2009/2).*

Essa tal crise era verbalizada em sala de aula e também nos escritos. Não achava ruim, de certa forma, os alunos passarem por isso. A palavra crise foi, ela própria, conforme estamos vendo, temática dos escritos.

A disciplina inicialmente trouxe uma certa “crise”, me fez repensar várias coisas, resgatar lembranças, me confundiu, me tirou noites de sono. Mas agora posso dizer que já me “familiarizei”, estou começando a perceber o “novo” que entra em minha vida, novas possibilidades, desafios, novos conceitos, novos horizontes (BFJ, 2009/1).

Com o tempo, a tendência da crise era ir se assentando, ou talvez apenas vencendo os alunos, de forma que a ideia acabava atravessando e permeando a maior parte deles. As dúvidas dos alunos não me deixaram indiferente. Em alguns momentos, fizeram-me questionar se aquilo fazia sentido. A *contraconduta* não era fácil, não era uma instrução clara de como fazer, não era uma receita e não tinha um manual. A tarefa era tão aberta que gerava incômodo nos alunos.

### ***Contraconduta* como disponibilidade**

---

A ideia de pensar a *contraconduta* como uma disponibilidade implica pensar o envolvimento voluntário do aluno com as tarefas. Observo que quem escolhe dança no ensino superior tem uma grande disponibilidade e paixão pelo que faz. Além disso, a carreira na dança não é normalmente um *sonho de consumo* para os pais



que mensalmente pagam a universidade em questão, pois a remuneração e o retorno no futuro tende a ser baixa. A paixão pela dança, nos relatos a seguir, fala mais alto, e isso ajuda na disponibilidade.

*Bem... Eu estou aqui hoje porque a dança é a minha única certeza na vida. Comecei a dançar aos 8 anos de idade, e desde então tive a certeza de que era isso que eu queria seguir; pois me “achei”. É o que eu gosto de fazer, com prazer, e me completa (AMF, 2008/2).*

Ou ainda:

*Entrei para essa cadeira, pois tenho um verdadeiro amor reprimido pela dança... (SGA, 2009/2).*

Esses sentimentos que os alunos relatam pela dança, entretanto, são por uma ideia de dança que normalmente é limitada a uma estética ou forma específica e de acordo com suas experiências anteriores. Se forem confrontados com outras danças, isso pode causar uma falta de disponibilidade.

No cuidado de si, é importante se ter disponibilidade. Foucault atenta que, a princípio, os gregos antigos eram capazes de praticar o cuidado de si, mas ele diz que “[...] poucos são capazes de aperceber-se da importância desta tarefa. Falta coragem, falta força, falta resistência — incapazes de aperceber-se da importância desta tarefa, incapazes de executá-la: este, com efeito, é o destino da maioria” (2006, p. 146). Ortega (2008) sublinha o que diz Foucault com relação à prática ascética estar ligada à vontade. Ele diz que para os estóicos, o *stultus* é um indivíduo que não cuida de si e que não possui constância na vontade. Nesse sentido, ele é incapaz de querer de forma adequada, estabelecendo uma desconexão entre vontade e si mesmo. A prática de si, portanto, se torna antagônica ao estado de *stultitia*, uma vez que a vontade do *stultus* é uma vontade que não é livre. O *stultus* é aquele que quer com inércia e com preguiça.

Na dança, pensamos nesse cuidado em sala de aula. Como despertar os alunos de seu estado de *stultitia* para uma atenção ao que se passa no próprio pensamento? Como despertá-los e motivá-los para o exercício constante, senão diário, das tarefas propostas? Como conduzir os alunos a se darem conta da importância da vigilância constante das teias das verdades da dança? Ao conduzir os alunos, não estaria o professor impondo ao aluno práticas de sujeição?

Se a *contraconduta* propõe se autoconhecer para fazer o rompimento da conduta até então conhecida, alguns alunos começam a disponibilizar-se para isso:

*Em um primeiro momento, pensei em tudo o que já havia realizado em dança, minhas experiências com movimentação e criação: um trabalho sempre com enfoque através de sentimentos, leve, suave, que trabalha certa técnica; a música amena, sem muita 'energia' e/ou velocidade; os movimentos sempre iniciados após começar a música; jamais o uso de qualquer som corporal; minhas criações sempre sem o uso de objetos cênicos, no local definido para a dança, somente o corpo (MAPF, 2009/2).*

### **Contraconduta como relação ética**

---

Penso a *contraconduta* como relação ética, como sendo o último dos quatro princípios. Na noção de cuidado de si mesmo, a ética, a justiça e a política se encontram intrinsecamente relacionadas. Reportando-se à época de Sócrates (470-399 a.C.) e tomando o diálogo de Alcibiades como referência, Foucault (2006) nos faz observar que o cuidado de si era uma ação política. Havia uma necessidade de ocupar-se consigo mesmo, na medida em que havia de se governar os outros. O consigo estava, então, sempre em relação com os outros. O que eu faço em benefício dos outros, faço em benefício da cidade e, portanto, em benefício próprio. Ocupar-se consigo mesmo era ocupar-se com a justiça.

Para Platão, não há diferença entre o político e o catártico: ocupar-se com a justiça (*dikaíosýne*) tem aplicação tanto na alma quanto na cidade. O cuidado de si é, pois, claramente instrumental com relação ao cuidado dos outros. A prosperidade de todos é em proveito do eu, na medida em que o eu faz parte da comunidade da cidade: “[...] esta prosperidade de todos, esta salvação da cidade, esta vitória que lhes asseguro, será de meu proveito na medida em que faço parte da própria comunidade da cidade” (FOUCAULT, 2006, p. 216). A catártica de si, como uma forma de reminiscência, faz “ascender à contemplação das verdades que permitem novamente fundar, com toda justiça, a ordem da cidade” (FOUCAULT, 2006, p. 217).

Pensar a *contraconduta* como relação ética é pensar uma prática que *inquieta* o pensamento e pressupõe a transformação de um modo de ser em outro — uma ascese — que seria ética, política e justa. No ensino superior de dança, diferentes corpos — com diferentes idades, de diferentes raças, experiências, técnicas, estilos,

(d)eficiências e gêneros — se encontram em sala de aula. Muitas vezes, atritos emergem dessa situação.

A *contraconduta* como relação ética pode ser pensada como se colocar no lugar do outro. Como estimular para que essa ética, que lida com a diferença e a alteridade, seja praticada em sala de aula e extrapolada para além desse espaço, como uma prática que pode transformar o sujeito e seu modo de ser no mundo? No curso superior em questão, a dança é o foco que normalmente desencadeia os estranhamentos, mas o pensamento da dança não é desvinculado do nosso modo de encarar a vida. A ética, como relação de retidão entre ações e pensamento, extravasa a dança. Penso que expandir os modos de pensar a dança, portanto, ajuda nos modos de lidar com os outros e com a diferença.

*Agora, nesta disciplina, algum tempo depois, estava mais aberta às novas experiências e possibilidades; desta forma, aprendi muito com as crises que surgiam com as dificuldades, com a insegurança, enfim, com todos os probleminhas. Entendi que é tudo isso que nos proporciona um deslocamento, que ficar girando em torno do que já é automático para o nosso corpo irá nos manter no mesmo lugar (ZP, 2008/2).*

Se, num primeiro momento, os alunos aparentam resistência à tarefa da *contraconduta*, aos poucos ela é incorporada na fala dos alunos:

*Inicialmente, pensei em montar uma coreografia de Jazz, mas não era o que eu queria, pois é o que sempre faço. Na realidade, queria me desconstruir (ASD, 2008/2).*

Ou ainda:

*[...] no vazio das idéias veio à mente aquela que deveria ter sido desde o começo meu foco, uma vez que procurava por isso há algum tempo. Vou fazer tudo que 'meu corpo' não está habituado (ARM, 2008/2).*

O jogo da *contraconduta* começa a operar na fala dos próprios alunos, uma vez que o ensino superior não deixa de ser um conjunto de práticas conduzidas pelo modo como o saber é aplicado, valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído, exercendo sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um poder de coerção (FOUCAULT, 1996).

*Às vezes somos intransigentes com algumas formas de dança e até mesmo um pouco preconceituosos com alguns estilos, e esta disciplina me faz pensar mais em abrir novas perspectivas e também quebrar alguns paradigmas que trago no meu histórico cultural e corporal (BMA, 2009/2).*

Ao mesmo tempo, a ética do cuidado de si é uma ética da distância. Distância vista não como uma prática de solidão, porém como recuo construtivo. Tanto na Antiguidade quanto na época helenística e romana, a conversão era uma busca, por intermédio de um processo longo e contínuo, para estabelecer ainda uma relação adequada e plena de si para consigo, e na qual se fixava a si mesmo como objetivo. Vejo, assim, a distância como um processo de reflexão, um tipo de meditação de si consigo mesmo e que despence tempo.

Foucault (2006) fala da meditação dos gregos e latinos, e fala da relação, naquela época, entre a meditação e o exercício de apropriação. Não se tratava, entretanto, de entender o que um texto queria dizer, e sim de “apropriar-se [de um pensamento], de dele persuadir-se tão profundamente que, por um lado, acreditamos que ele seja verdadeiro e, por outro, podemos constantemente redizê-lo [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 429). O autor diz ainda ser a meditação uma espécie de experiência de identificação.

Assim, o cuidado de si é, acima de tudo, uma escolha pessoal de viver. Por isso, liga-se a uma estética da existência: a arte de viver — posicionamento ético e político perante a vida.

O cuidado, para os antigos, está ordenado ao ideal de estabelecer no eu uma certa relação de retidão entre ações e pensamentos: é preciso agir corretamente, segundo princípios verdadeiros, e que à palavra de justiça corresponda uma ação justa; o sábio é aquele que torna legível em seus atos a retidão de sua filosofia; se esse eu comporta uma parte de conhecimento, é porque tenho de medir meus progressos na constituição de um eu da ação ética correta (GROS, 2006, p. 634).

A *contraconduta* como relação ética pode estimular que se pense a sua dança pessoal em relação às outras, que se pense em si e nos colegas, que se faça um exercício de “colocar-se no lugar do outro”, de se ver outros pontos de vista, de se pensar de outro modo como exercício de entender a relatividade dos modos de pensamento, as verdades sobre corpo, beleza, forma, gênero e sociedade como verdades historicamente construídas. A relação ética deve ser pensada, assim,

como um exercício de alteridade. Esse exercício, porém, não é apenas uma operação de tolerância em relação ao outro, mas um exercício de disponibilidade irrestrita para receber esse outro na sua plena diferença em relação a mim. A experiência da alteridade assim como sua elaboração pode nos levar a um modo de pensar totalmente estranho e que nem teríamos conseguido perceber e imaginar dada nosso apego ao que nos é familiar, cultural e evidente. É nos darmos conta, não necessariamente concordar, da multiplicidade dos modos de pensar. Nesse sentido, espera-se apresentar um modo político de ver a dança que se liga à ideia de um mundo mais justo, portanto, de uma visão mais ética.

## AS TÉCNICAS DO CUIDADO DE SI E A ESCRITA DA DANÇA

---

O cuidado de si é associado a diversas técnicas, tais como: exercícios de abstinências; memorizações; exames de consciência; meditações; silêncio; escuta dos outros; e a escrita, entre outras formas de exercício. Penso, assim, a criação coreográfica e seus escritos no papel, na proposta pedagógica, como técnicas de si — mais especificamente, exercícios de escrita.

A seguir, falarei um pouco das técnicas de si na Antiguidade. Após, farei uma relação da técnica de escrita de si com a escrita do corpo — tanto coreográfica quanto no papel. Na proposta pedagógica, essa escrita quer mobilizar os alunos para os princípios expostos (inquietação, crise, disponibilidade e ética). Posteriormente, esses escritos servem, então, de material para a pesquisa, que busca o jogo da *contraconduta* em dança. Assim, iniciarei com as técnicas de si para o cuidado de si dos gregos.

Na Antiguidade, os pitagóricos, os socráticos e os cínicos associavam o domínio das técnicas do cuidado de si ao exercício e ao treino de si por si mesmo. Tratava-se de uma atividade regrada e que necessitava de uma atividade vigilante, contínua e aplicada. Devia-se estar atento a si e examinar-se a si. Também exigia voltar-se para si para tratar-se, para abrir-se, para cultuar-se ou para envergonhar-se diante de si mesmo. Esses balanços do dia eram exercícios de memória e envolviam três grandes domínios: o da dietética (corpo), o da economia (familiares e casa) e o da erótica (amor):

O corpo, os familiares e a casa, o amor. Dietética, econômica e erótica. Estes são os três grandes domínios em que se atualiza, nesta época [século I e II], a prática de si, incluindo, como veremos, uma perpétua remissão de um a outro (FOUCAULT, 2006, p. 199).

A escrita desempenhava um papel considerável nas técnicas de si na Antiguidade, e esse papel constituía “uma etapa essencial no processo para qual tende toda a *askêsis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (FOUCAULT, 2004, p.147). A escrita era um meio de apropriar-se das leituras e de fazer, a partir delas, a própria verdade. Nesse sentido, não se trata de apropriar-se de uma doutrina. A escrita teria uma função ética, pois remeteria a um modo de se conduzir e de se governar, a partir da elaboração dos escritos que formam uma identidade própria.

Os gregos chamavam as notas ou os apontamentos em cadernos de anotações (sobre leituras, conversas e reflexões) de *hypomnêmata*. Esses apontamentos deveriam ser relidos de tempo em tempo como forma de reatualizar o que neles foi escrito. Eles eram uma memória material das coisas lidas, vividas, ouvidas ou pensadas. Assim,

[...] trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si (FOUCAULT, 2004, p. 149).

O sujeito constituía-se ao colocar-se em relação com as informações coletadas no *hypomnêmata*. Pelo treino, a escrita e as técnicas de si se tornavam uma experiência que revelava os movimentos dos pensamentos. Nesse sentido, as técnicas de si eram um meio de subjetivar pensamentos e constituir-se como cidadão ético.

As correspondências aproximam-se da função dos *hypomnêmatas*, 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 o aconselha por meio de seus próprios apontamentos. Essa seria, então, a ideia

[...] quanto à correspondência, correspondência que chamaríamos, por assim dizer, espiritual, correspondência da alma, correspondência de sujeito a sujeito, correspondência cuja finalidade não consistia tanto [...] em dar notícias sobre o mundo político, mas em dar um ao outro notícias de si mesmo, indagar sobre o que se

passava na alma do outro, ou pedir ao outro que desse notícias do que se passava com ele [...]. De sorte que quem se corresponde com o outro, servindo-lhe de diretor, faz continuamente exercícios de certo modo pessoais, uma ginástica que se dedica ao outro, mas também a si, e que permite, por esta correspondência, manter-se perpetuamente em estado de autodireção. Os conselhos dados aos outros, são dados igualmente a si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 433-434).

Como pensar as técnicas de si ou a escrita de si para a atualidade e, mais especificamente, para a dança? Atualmente, as técnicas de escrita são um instrumento possível de pesquisa em arte. Os diários de campo são um meio de registro de observações, de impressões, de estranhamentos e demais fatos previstos e imprevistos. Eles são um instrumento que se legitima nas ciências sociais e se ampliam para uma série de outros campos de conhecimento. Em um processo criativo de constituição de uma obra de arte, os diários de campo são muitas vezes recomendados, principalmente em um ambiente acadêmico. Rey diz o seguinte sobre o trabalho em Poéticas Visuais:

[...] então, manter um diário de anotações (secreto) durante o processo de elaboração do trabalho prático, onde se possa escrever todos os nossos pensamentos, sem censura, tem se confirmado como fundamental para a redação de qualquer texto teórico e/ou poético. Também é fundamental a elaboração de fichas de anotações sobre obras, artistas e conceitos que possam ser colocados em relação ao trabalho realizado (REY, 1996, p. 90).

Na dança, manter anotações sobre a construção de uma obra coreográfica e fazer apontamentos gerais sobre o cotidiano (de sala de aula, de espetáculos assistidos, de leituras diversas) podem ser formas de se constituir como um sujeito da dança, um intérprete-criador e/ou professor-artista? Que questões podem desencadear uma inquietação de posicionamento com relação à cultura da dança — esse corpo de saberes embebido em relações de poderes?

Nesta pesquisa, a escrita sobre o processo coreográfico foi tomada como uma possível técnica de si. Entretanto, acredito que a própria coreografia pode ser uma técnica de si, e é uma escrita. Ao criar, coloco meu corpo em movimento. Esse movimento já revela pistas de como eu me relaciono com o mundo. Ao fazer escolhas de movimentos, eu faço escolhas que são estéticas, poéticas e éticas.

Aqui, a dança como técnica de si é pensada a partir de seu lugar de criação. Ela se torna uma técnica de si quando — seja por intermédio de *passos de dança* já

codificados, seja pela composição do próprio bailarino que dança — ela ingressa no território da composição própria, da composição criativa. Por outro lado, eu poderia estar nada mais do que repetindo discursos de outros, e não necessariamente tomando-os de forma reflexiva, apropriando-os para, junto com outros conhecimentos fragmentados do meu corpo, torná-los meus de forma ética. Muitas vezes, o bailarino dança uma criação de outro, sem necessariamente ter uma identificação estética; dança apenas por ser parte da demanda do grupo ou da companhia na qual ele está inserido.

Pensar as técnicas do cuidado de si para a dança, aqui, consiste em fazer um exercício de como envolver o aluno, sujeito da pesquisa, na proposta de inquietar-se, disponibilizar-se, desacomodar-se, pensar suas verdades. Assim, a conduta da criação ingênua, fácil, que reproduz uma *receita* pronta, não pareceu suficiente para envolvê-lo na proposta pedagógica. Por isso, a pesquisa toma a criação como uma *contraconduta*.

## CONTRACONDUTA E ATRAVESSAMENTOS

---

Há algum tempo que percebo que a maior transformação talvez tenha sido na minha própria pessoa. Observo isso na minha prática docente, na clareza sobre o meu processo coreográfico, e também na minha escrita da tese. A escrita e a reescrita, demandada pelo meu orientador ou na minha própria releitura, me apontavam rever meus pensamentos. A crise e a inquietude, que por vezes perturbaram os alunos, me fizeram pensar e repensar os caminhos que tomava em *Ateliê*. Tudo isso me fez pensar então, entre outras coisas, a minha *contraconduta*, isto é, como eu faria esta tarefa.

A reflexão sobre o processo criativo e a conduta pessoal em dança me fez pensar na minha conduta e *contraconduta*. Mesmo para mim, a tarefa não era fácil. Pensei, então, em como tinha feito meus últimos trabalhos coreográficos. Ajudou-me a pensar em coreografias específicas, pois a criação não é uma fórmula que se aplica aleatoriamente. Agora, posso relatar com mais clareza alguns dos meus procedimentos coreográficos. Percebi algumas condutas que reproduzi nos anos de minha prática como criadora.



Muitas vezes, por exemplo, inicio uma coreografia com movimentos menores — talvez só de braços — ou talvez mais lentos, ou com menos gente em cena, como se fosse uma introdução. Sigo fazendo movimentos um pouco maiores. Logo após essa introdução, divido o elenco em grupos, que se apresentam pouco a pouco: primeiro grupo, segundo grupo, terceiro grupo — o lado professora me diz que todos os alunos devem participar. Quase ao final, talvez eu faça uma diagonal, que é a forma como denominamos movimentos de deslocamentos em dança. Estes vêm com possíveis saltos grandiosos e/ou movimentos de impacto visual como *lifts*<sup>19</sup> — aí está o clímax. Finalizo com todos em cena, numa grande pose final.

Outra forma que costumo coreografar é mapeando a música. Primeiro passo: escolho uma música com um pulso fácil de identificar. Conto a música, por exemplo: 16 tempos de introdução, 32 instrumentais, 16 refrão, e assim por diante. Penso em uma célula coreográfica (ou sequência, ou partitura, ou matriz coreográfica — terminologia da dança para designar uma acumulação de movimentos) para testar na aula com a música. Vou *casando* movimentos e ritmo. Uso o recurso da filmadora para registrar o trabalho em aula e estudar os procedimentos em casa.

E o trabalho solo? Na minha percepção, ele é mais desafiador. Certa vez, orientei uma aluna em seu trabalho de conclusão como forma de sair do *branco*: traçar uma trajetória no espaço que use a amplitude total do palco. Iniciar no canto esquerdo superior do palco e descer numa diagonal, circundar o espaço do palco para retornar à frente em linha reta e ir saindo pela direita. A ideia da utilização do espaço foi parte importante do processo.

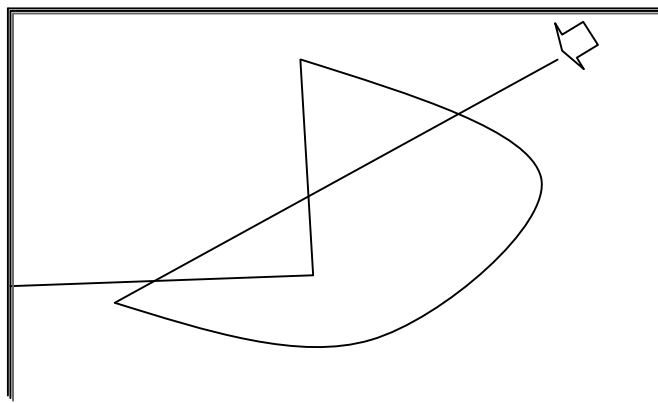


Figura 2 - Desenho da trajetória espacial pensada para trabalho solo.

<sup>19</sup> Movimentos em que normalmente o homem eleva a mulher nas alturas, também conhecido no balé como *porté*.

Na minha criação deixo, certamente, espaço para acasos, mudanças de rumo, participação dos bailarinos e todas as outras questões que acredito e prego em sala de aula. Entretanto, quando coreografo atuando na graduação, normalmente tenho pouco tempo para colocar em cena, e não posso me perder em grandes explorações. Recuso-me, então, a dizer que essas são sempre as minhas condutas, mas eu tenho referências que são frutos de estudos e experiências em dança. É importante se ter repertório de dança, este entendido como *bagagem*, experiências, vivências.

Se me conduzi nas formas citadas anteriormente, o que seria *contraconduta* para mim? Não é fácil. Hoje posso dizer que vejo minha *contraconduta* no trabalho realizado para mostra do curso no semestre de 2008/2: a videodança. Foi uma *contraconduta* para mim, pois foi uma primeira vez. Várias dúvidas e incertezas me cercavam sobre a captação das imagens, a questão da iluminação, a única tarde disponível para a edição no laboratório da universidade, a (in)disponibilidade dos alunos para sair da rotina, e outros aspectos. Ao mesmo tempo, tinha uma intuição de que era preciso experimentar e se arriscar. A ideia foi, então, sair da sala de aula e interagir com outros espaços que não aquele tido como *perfeito* para a prática de dança.

*As nossas células foram feitas para serem apresentadas em lugares apropriados, e ao serem levadas para outros ambientes, tivemos de adaptá-las ao mesmo. A improvisação teve participação direta com este trabalho, e para realizar esta tarefa, o corpo conta com o vocabulário e a experiência de cada um (PCV, 2008/2).*



Figura 3 - Imagem da videodança 2008/2.

Ao sair da sala de aula, criou-se um incômodo, principalmente com relação à sujeira que a rua ou outros espaços não adequados têm. Grande parte da turma, entretanto, se envolveu.

*[...] a experimentação da dança pode ser realizada em ambientes distintos para sentir e ver os efeitos produzidos em cada cenário, e quais mudanças que o ambiente acarreta no que está sendo dançado (BSA, 2008/2).*



Figura 4 - Imagem da videodança 2008/2.

A possibilidade de filmar essa experimentação e levar um vídeo-dança para a mostra do curso foi, para mim, uma inovação. Esse trabalho, até a edição estar pronta, era incerto. Felizmente aconteceu e na hora foi apresentado junto com um improviso dos alunos, pois não havia mais tempo para ensaios. A tarefa foi dada e eles resolveram o improviso por si só.

*A criação da célula foi, sem dúvida, um trabalho muito interessante. No entanto as modificações sofridas quando tivemos a proposta de filmá-las tornaram o processo e o resultado infinitamente mais fascinante. A videodança que criamos nos abriu possibilidades de criar e tornou o trabalho mais inteligente, uma vez que em diferentes lugares precisávamos fazer constantes modificações (BKN, 2008/2).*



Figura 5 - Imagem da videodança 2008/2.

Não foi apenas para mim que o vídeo inovou.

*A minha dança atual não tem muita relação com o vídeo, afinal faço ballet clássico! (ZP, 2008/2).*

E quais as minhas referências? Reconheço de imediato dois materiais que me atravessaram. Um diz respeito ao grupo inglês DV8 Physical Theatre. O trabalho deles me agrada. A linguagem corporal é diversa, incorpora do circo à dança inclusiva. Seus trabalhos chegam até mim através de DVDs, pois nunca os assisti ao vivo. Não faço nenhuma relação direta com meu trabalho da videodança, por exemplo. Entretanto, eles usam a ferramenta do vídeo para levar a dança para espaços alternativos.





Figura 6 - *The Cost Of living* – DV8 Physical Theatre.

Outro vídeo a que assisti e que achei interessante foi uma videodança de uma parceria latino-americana com o projeto brasileiro Dança em Foco. Assisti a uma coreografia intitulada FF, de direção de Karenina de los Santos e Leticia Nabuco. Nessa coreografia, aparecia no início uma faixa de segurança. Quando assisti, achei interessante e acabei por usar essa ideia no trabalho com os alunos. A tarefa era: é possível fazer a célula de vocês pisando no branco da faixa? É possível fazer a célula de vocês em deslocamento, como que “atravessando a rua”?



Figura 7 - *FF*, de direção de Santos e Nabuco.



Figura 8 - Imagem da videodança 2008/2.

O contato com o texto de Foucault intitulado *As damas de companhia* numa disciplina do doutorado, ainda no primeiro semestre de 2008, também foi uma interferência no meu trabalho da videodança. Nesse texto, Foucault dissecou a obra *As Meninas* de Velásquez, quadro do século XVII que hoje se encontra exposto no Museu do Prado, em Madri.

Nela vemos o pintor no seu estúdio no palácio Escorial diante de uma tela onde não se vê o que representa. Ao fundo um espelho que reflete o casal real, Felipe IV e sua esposa Marianna. À direita vê-se a infanta Margarita, repetidas vezes pintada por Velásquez, como que no meio de um turbilhão onde se encontram suas damas de companhia, uma anã e um anão, um cão, Nieto, tio do pintor, que se dirige para uma porta como que saindo de cena (FOUCAULT, 2001, p. 193).

Por mais que a relação da fala com a pintura seja uma relação infinita, conforme fala o autor, uma vez que o que se vê não está jamais no que se viu, me marcou a questão de nós, apreciadores, estarmos nesse “lugar de onde vemos o pintor que nos observa. [...] Aparentemente, este lugar é simples: ele é de pura reciprocidade. Olhamos um quadro de onde um pintor, por sua vez, nos contempla” (FOUCAULT, 2001, p. 195).



Figura 9 - *As Meninas*, de Velásquez.

Quem olha quem? Eu sou vista ou sou vidente? Esta indagação acaba por ser explorada no dia da mostra: a coreografia inicia com a plateia entrando. Lá, já há uma pessoa no palco — lugar de dar-se a ver. Entretanto, uma câmara filmadora projeta os espectadores numa tela branca no fundo do palco. Então, quem olha quem? Quando o cotidiano vai para o palco — lugar de obra de arte?

Aos poucos, os alunos que já estavam na plateia iniciam seus improvisos. Suas células de sala de aula vão para esse novo espaço. Depois de um tempo, apagam-se as luzes e inicia a videodança. De caso não pensado, eu, professora-diretora-coreógrafa, apareço na imagem abaixo, sentada na plateia. Sou vidente e vista.





Figura 10 - Imagem da videodança 2008/2.

A *contraconduta* da criação para os meus alunos mostrou-se, para mim, operadora de um pensamento coreográfico sobre a forma de se conduzir em dança. Mais do que o produto desse pensamento, foi o processo de reflexão em si deles que se mostrou interessante. Ao mesmo tempo, reconheço que, assim como eles, sou atravessada pelo que assisto, pelo que gosto, pelo que leio e admiro, pela própria atuação deles. Isso acaba por transparecer na minha criação. A *contraconduta*, portanto, atravessou meus procedimentos de professora e de pesquisadora, assim como de coreógrafa.

### 3 CONTRACONDUTA COMO JOGO DE ENUNCIÇÕES

---

A *contraconduta* se exerce, e é uma relação de desafio consigo mesmo, mas também está em relação aos outros, pois é a resistência a uma *cultura hegemônica*<sup>20</sup> — termo usado por Green (2004a; 2004b) para falar da criação em dança. Neste capítulo, explorarei a ideia de cultura hegemônica como sendo a rede de saberes que nos atravessa e nos constitui. Assim, muito mais do que saberes hegemônicos — que parecem estáveis —, trata-se de saberes imersos em relações de poder, e por isso, cambiáveis e escorregadios. Portanto, ao invés de falar em cultura hegemônica, opto por falar do jogo dos enunciados que compõem o discurso da dança e seus campos associados.

Nesse sentido, este capítulo tem o intuito de investigar um pouco o universo dos discursos que constituem o campo e a formação em dança, pensando a *contraconduta* com relação a enunciados que estão em situação de jogo constante, e que perpassam e constituem o campo da dança. Quero problematizar como os próprios sujeitos envolvidos ocupam e/ou passam de uma posição a outra — complementar, induzida, limitada, contraditória, divergente — nesses enunciados a partir dos registros da pesquisa.

Vale lembrar que o termo discurso, aqui utilizado, não se refere à fala de alguém ou à sua oratória. Não estamos falando do discurso do paraninfo, do discurso do presidente ou da fala do professor em determinada comunicação ou palestra. Discurso é algo mais amplo e que nos permeia, pois “[...] em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 6). Assim, se o discurso não parte do sujeito, ele atravessa o sujeito. Penso, portanto, tal qual Foucault, o sujeito como uma posição vazia, que é atravessada, preenchida e constituída constantemente por saberes e discursos. Fischer diz que “o sujeito do enunciado, conforme sua célebre formulação [de Foucault em *A arqueologia do saber*], é ‘um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes’” (FISCHER, 2000, p. 3).

---

<sup>20</sup> Essa ideia é trazida no Capítulo 2 a partir de textos como “*Emancipatory pedagogy? Women’s body and the creative process in dance*” e “*Docile Bodies: a threat or a necessity in education dancers*”, listados nas referências. Optei pelo termo cultura hegemônica para traduzir *dominant culture*.

Essa fratura do sujeito centrado traz, assim, uma outra perspectiva sobre o homem. O homem deixa de ser o centro ou origem do discurso: “ele não é o produtor de saberes, mas ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez, melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p. 44). Esses discursos não partem de um indivíduo e, também, não se originam em um lugar determinado, em um dia determinado, pois “[...] a ausência é o lugar primeiro do discurso [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 31).

Ao mesmo tempo, quando diz que

[...] o sujeito ocupa um determinado lugar na ordem do discurso, que ele fala de um lugar e, portanto, não é dono livre de seus atos discursivos, Foucault não está negando que as pessoas, individualmente, possam perceber-se como únicas, indivisíveis, senhoras de seu destino e de seus menores atos (FISCHER, 2000, p. 3).

Nessa perspectiva, não existe o discurso oculto por trás do discurso manifesto. O discurso é o discurso manifesto, que é um fazer e que se dá no corpo (FOUCAULT, 2008a). Veiga-Neto (2007) argumenta que metodologicamente, isso é mais fácil e mais difícil: “mais difícil porque é preciso ‘ater ao que efetivamente é dito, apenas a inscrição do que é dito’, sem imaginar o que poderia estar contido nas lacunas e nos silêncios” (DELEUZE apud VEIGA-NETO, 2007, p. 98).

Em termos metodológicos, pode-se dizer que aquilo que Foucault propõe não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem — como já referi — tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar os não-ditos dos discursos sob análise, um já-dito ancestral e oculto. O que importa é, tão somente, lê-los e tratá-los no jogo de sua instância. Neste caso, até mesmo os silêncios são apenas silêncios, para os quais não nos interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso (VEIGA-NETO, 2007, p. 98).

Penso, então, a coreografia como uma prática discursiva, pois nela não há divisão entre prática e escrita/teoria, ou entre fazer e pensar. Os discursos implicam posicionamentos sobre o mundo; são políticos e são o que são na sua instância.

Vale lembrar que os materiais analisados provêm de um suposto campo de saber da dança, mas também de diversos campos de conhecimentos associados,

pois os campos se relacionam e não estão isolados das coisas do mundo<sup>21</sup>. Os discursos constituem-se em e atravessam lugares múltiplos — o discurso da dança também não é único. Por isso, procuro ilustrar a análise dos enunciados a seguir com algumas outras situações da mídia ou da indústria do lazer, ou mesmo com produtos de consumo disponíveis no nosso cotidiano.

Se o discurso não é a fala ou a oratória de alguém, então pode ser definido como um conjunto de enunciados que provêm de um mesmo sistema de formação. Fischer entende o “discurso como o conjunto de enunciados de um determinado campo de saber, os quais sempre existem como prática” (2003, p. 84). Esses enunciados formam uma trama, por intermédio da qual os discursos sobre a dança assumem forma nos corpos em formação.

Poderíamos, a título de exemplificação, pensar num enunciado, tal como: *dança é coisa de mulher* — que será discutido posteriormente neste capítulo. Quem nunca escutou uma mãe dizer algo do tipo: “meu filho faz judô e minha filha balé”? Nessa fala, o enunciado *dança é coisa de mulher* não está escondido, mas também não é totalmente visível.

Em outro exemplo similar, a mãe compra a boneca “princesa” para a menina e o “carrinho” para o menino. Apesar de esses brinquedos não estarem diretamente relacionados à dança, a temática da princesa foi muito abordada pelos balés clássicos dos séculos XVII a XIX. Além disso, tais brinquedos encontram-se ligados a uma cultura que atribui papéis determinados ao homem e à mulher, ou ainda, à menina e ao menino, de como viver em sociedade. Assim, os enunciados referem-se

---

<sup>21</sup> Foucault (2007) fala da investigação dos procedimentos exteriores e interiores. Os procedimentos exteriores, ou de exclusão, são a interdição — o que não deve ser dito; a segregação — palavra nula, não acolhida, sem importância ou mesmo ingênua; e a vontade de verdade — oposição entre o verdadeiro e o falso. Também envolve os procedimentos do interior: os comentários — os discursos que se *dizem* no correr dos dias e das trocas na repetição; o autor — como unidade e origem da significação do discurso dando individualidade; e a organização das disciplinas — como campos de saber, que reatualizam permanentemente as regras. O controle dos discursos também se dá através de certos procedimentos de *rarefação* que determinam as condições de seu funcionamento, que impõem “aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras, e assim, de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 1996, p. 36-37). Esses procedimentos de rarefação seriam o ritual, a sociedade de discurso, a doutrina e a apropriação social. O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam, bem como os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso. A sociedade do discurso conserva ou produz discursos pra fazê-los circular em um espaço fechado. A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e liga os indivíduos entre si, diferenciando-os de todos os outros. A apropriação social do discurso tem a educação como principal ferramenta. Ao lidar com discursos, podemos observar os princípios de inversão — reconhecer um ponto de vista que se contrapõe; de descontinuidade — reconhecer os discursos como práticas que se cruzam, se ignoram e se excluem; de especificidade — não há significações prévias esperando para serem decifradas; e de exterioridade — o discurso não está escondido.

a objetos e a sujeitos, entram em relação com outras formulações e são repetíveis (CASTRO, 2009).

Para mim, investigar os enunciados que compõem o campo discursivo da dança e outros enunciados que estão imbricados é, de certa forma, atentar-se a ideias normatizadas. Isso passa por atentar-se ao jogo das *contracondutas*. Assim, a *contraconduta* aqui não é uma conduta ao contrário ou oposta a uma suposta conduta modelo, mas ao jogo que faz movimentar os enunciados, um movimento no qual não se pode estabelecer a origem de determinada conduta, tampouco sua autoria. No jogo dos enunciados, na trama dos discursos que constituem os sujeitos da dança, a *contraconduta* é lugar de ausência e anonimato.

A tarefa não é fácil, pois algumas vezes percebo um enunciado, mas também a dificuldade de verbalizá-lo na linguagem escrita, pois na perspectiva foucaultiana, o enunciado

[...] não é uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que tomados como uma manifestação de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

## TÉCNICA DE CONDUTA

---

Na dança, a palavra *técnica* é muito utilizada. Entretanto, não é só na dança que ela desempenha um papel relevante. Marcel Mauss (1974), por exemplo, pensa a técnica corporal em um sentido amplo. O autor fala que a técnica corporal é o próprio movimento humano. Ele diz que a criança, assim como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem-sucedidos em pessoas em que confia e que têm autoridade sobre ela. Assim, o ato impõe-se de fora, do *alto*, ainda que seja um ato biológico e concernente ao corpo.

Mauss refere-se ao aprendizado da técnica corporal definida como “a maneira como os homens sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 1974, p. 215). Diz ainda que sendo fruto de um aprendizado, toda técnica propriamente dita tem sua forma.

Portanto, desde cedo somos expostos ao aprendizado do movimento. Esse aprendizado se dá inserido numa cultura. Nosso movimento do dia-a-dia é uma técnica do corpo que está ligado a uma cultura de “como fazer”: como sentar, como dormir, como comer, como se portar, como caminhar, como gesticular. O aprendizado do movimento dessas técnicas está ligado à forma de absorver elementos da cultura e estabelecer trocas com ela. Sendo assim, a técnica corporal é comum a todos, e todos possuem técnica corporal.

As técnicas corporais envolvem o uso do corpo em qualquer movimento cotidiano, não apenas para trabalhar em dança. As técnicas corporais não estão apenas a serviço da dança e da *performance* corporal, e sim, acima de tudo, do ser humano. Essas técnicas corporais, então, são condutas que aprendemos com nossos pares e estão ligadas à forma como nos movemos cotidianamente. Portanto, eu as vejo como técnicas de conduta.

Foucault (1987) também utiliza extensamente o termo técnica. Em um de seus usos dessa palavra, ele aponta para as técnicas que a sociedade produz, nas quais as pessoas se autodisciplinam. Como resultado, a sociedade produz *corpos dóceis*. O corpo dócil já foi objeto de estudos detalhados que o analisaram desde as ideias do século XVIII. O autor diz que em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

Foucault chama a atenção, entretanto, que no decorrer dos tempos, essas técnicas, que são técnicas de controle, tiveram um aumento em sua escala. O objeto de enfoque deixa de ser, com o tempo, os elementos significativos da linguagem ou do comportamento do corpo, para agir sobre a economia, isto é, sobre a eficácia dos movimentos, sua organização interna, reforçando a disciplina.

A disciplina impõe uma relação de docilidade-utilidade. Ela acentua a necessidade que cada um precisa para dominar o seu próprio corpo, que quanto mais obediente, mais útil é na arte do movimento humano: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Essas técnicas, às quais Foucault se refere, não nascem repentinamente, e sim emergem de vários processos mínimos, de localidades diversas e de origens esparsas. Ele diz que as técnicas disciplinares têm sua importância no detalhe — por apresentar certa maneira de investimento político —, por isso constituem uma

microfísica do poder. A disciplina é uma anatomia política do detalhe. Ela se encontra em funcionamento em diferentes locais, como por exemplo, em escolas, em hospitais, em organizações militares.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p.127).

Assim, vejo também essas referidas técnicas — que a sociedade produz e com as quais os sujeitos se autodisciplinam e se *docilizam* — nas técnicas de condutas de dança. Green aponta que os alunos de dança talvez não entendam que suas escolhas não são tão livres como poderíamos pensar. Talvez eles não se deem conta do grande processo de normatização ao qual somos submetidos, e que nossos corpos são treinados na tentativa de alcançar um ideal externo.

O que estou tentando ressaltar aqui, é que os bailarinos podem perceber uma tal felicidade ou prazer em treinar seus corpos através de rigorosas ‘técnicas’ e eles podem usar a autovigilância para se certificar de que eles estão executando movimentos ‘corretamente’. No entanto, eles não podem ver que este ‘prazer’ é socialmente produzido e amarrado em uma determinada ética corporal que está ligada a uma economia social e política maior (GREEN, 2004a, p. 41, tradução nossa<sup>22</sup>).

Se pensarmos as técnicas de conduta em dança em um sentido amplo, aquela que acontece cotidianamente, nas festas, por intermédio da mídia ou no recreio da escola, também podemos claramente associar esse *modo de fazer* às técnicas corporais referidas por Mauss — técnicas, em geral, que são comuns a todos. Crianças, por exemplo, já dançam ao som de músicas nos seus primeiros anos de vida. Assim, tal qual diz Mauss, o aprendizado da dança é um ato imitativo

---

<sup>22</sup> No original: *What I am attempting to point out here, is that dancers may perceive a particular happiness or delight in training their bodies through rigorous ‘techniques’ and they may use self surveillance to make sure they are performing movements ‘correctly’. However, they may not see that this ‘pleasure’ is socially produced and tied up in a particular bodily ethics that is connected to a larger social economy and politics.*

que se impõe do *alto* e de fora — da cultura do ambiente — e que se dá num processo intrínseco ao corpo biológico, esse local no qual a dança se faz visível.

Entretanto, certas técnicas de dança foram tão codificadas pela nossa cultura, a ponto de serem acessadas apenas pelo aprendizado ministrado por instituições da área — os chamados cursos livres<sup>23</sup> — que provêm um treinamento do corpo para além dos movimentos cotidianos e de dança mais *livre* e informal. Essa codificação é como um *território* que fixa fronteiras sobre o que é ou não parte daquela dança e daquele estilo. Esse é o caso de técnicas de dança como o balé, a dança moderna, a dança de salão e outros estilos que as pessoas buscam para aprender a dançar de um jeito específico. Nesse caso, se pensarmos a dança como sendo *territorializada*, toda técnica de dança é técnica corporal, mas nem toda técnica corporal é legitimada como técnica de dança. Nos escritos dos alunos, podemos observar esses *territórios* dos estilos de dança.

*Na minha célula, pude perceber que fiz uma mistura da técnica Jazz, alguns movimentos que lembram o contemporâneo e algo do teatro (BA, 2008/2).*

Ou ainda:

*[...] penso em me desafiar colocando alguns passos de balé (pelo equilíbrio e classe que uma mulher batalhadora tem que ter), samba (por caracterizar a brasileira e a alegria) e dança sensual (talvez do ventre) para mostrar a sensualidade (SGA, 2009/1).*

A ideia de técnica de dança como um *território demarcado* está ligada a termos que normalmente são designados por estilos, modalidades ou gêneros de dança. Assim, quando falamos que somos da área da dança, uma das perguntas mais comuns que aparecem é esta: mas qual dança? Esses estilos e modalidades são uma forma de identidade dos sujeitos da dança. Essas fronteiras bem demarcadas me fazem pensar nesse possível enunciado: *dança e seus territórios*.

---

<sup>23</sup> Conforme já foi mencionado na introdução, os cursos livres são cursos de formação em dança promovidos principalmente por escolas de dança privadas. Esses cursos independem de órgãos oficiais da área da educação e se legitimam no âmbito da própria classe. O termo curso livre foi cunhado pelo Fórum de Dança, uma organização que se deu em âmbito nacional para lutar contra a regulamentação da dança, em 1998, como uma atividade a ser fiscalizada pelo Conselho Federal de Educação Física. O termo foi utilizado para diferenciar as danças de academia — termo ligado ao *fitness* — ou mesmo a dança de escola, que poderia ser confundida com a prática curricular.



É comum associar as aulas de dança a um treinamento de atleta. A dança, em variados estilos, pode ser uma técnica de movimento corporal que dita o como fazer e por quais posições passar. Há um modelo a ser seguido que é aprendido, seja de maneira mais formalizada ou não. Ao treinar em técnicas específicas de dança, o corpo cria um hábito e se autorregula. O corpo cria uma forma de se conduzir. As condutas das técnicas pensadas aqui, diferentemente da forma que Mauss pensou as técnicas corporais, não são comuns a todos, e sim estão ligadas a esses territórios.

Quando o indivíduo procura uma escola de dança que oferece cursos livres, portanto, é comum que ele procure um estilo específico. Há, assim, certas escolhas de movimentos, que são selecionados para caracterizar um estilo específico de dança. O termo técnica de dança é normalmente interpretado por *um* certo modo de fazer, caracterizado como *um* estilo de dança. A técnica de dança é composta por escolhas priorizadas de movimentos dentre todas as outras possibilidades possíveis.

Para aprofundar a ideia de técnica de dança, aqui tratada como algo codificado e sistematizado, posso destacar os movimentos realizados no balé — de uma maneira geral, em nível alto, com leveza, em postura vertical e com ênfase no trabalho de elevação. Faz-se uso das linhas longas e arredondadas, de um trabalho intenso de pernas e de braços em que as pernas atuam por meio de movimentos periféricos ou centrais, e os braços, por intermédio de movimentos periféricos<sup>24</sup>, privilegiando as direções básicas do corpo — frente, lado e atrás. Trata-se de certas formas de fazer, dentre uma gama de várias outras possibilidades.

Dançarinos começam uma seqüência diária padrão com um braço estabilizando o corpo, segurando uma barra. Eles executam movimentos, anunciados (em francês) pelo professor, originando de, e retornando para, posições básicas — primeiro de um lado e, em seguida, trocando os braços na barra, do outro. Os movimentos das pernas trabalham (sempre numa posição de rotação externa do quadril) e, em menor extensão, os braços para criar variações e enfeites sobre desenhos circulares e triangulares. O tronco fornece um centro tenso e geralmente ereto, conectando os quatro apêndices e a cabeça (FOSTER, 1997, p. 243, tradução nossa<sup>25</sup>).

<sup>24</sup> Segundo a labanálise o termo movimento periférico refere-se ao movimento que passa nos limites de uma esfera imaginária ao redor do corpo (cinesfera). O termo movimento central é entendido como aquele movimento que passa pelo centro do corpo, indo em direção à ele ou irradiando dele (VALLE, 2005).

<sup>25</sup> No original: *Dancers begin a standard daily sequence with one arm stabilizing the body by holding a barre. They perform movements, announced (in French) by the teacher, originating in, and returning to, basic positions — first on one side and then, switching arms at the barre, on the other. The*

A dança moderna, como a técnica de Graham, por exemplo, também é uma técnica de conduta de dança reconhecível e, portanto, codificada. Ela prioriza torções, ângulos, movimentos em nível baixo e que, ao invés de lutar contra a gravidade, usam-na a seu favor, como por exemplo, em movimentos de quedas e de recuperações. Ela tende a priorizar movimentos no chão, de torso e movimentos angulares.

Os exercícios privilegiam os movimentos do torso e irradiam com restrita tensão a periferia do corpo. A progressão lenta da posição sentada para em pé para os deslocamentos, e as tensões em sucessão do centro do corpo para a periferia, afirmam tanto a possibilidade e a dificuldade da expressão corporal. Exercícios repetidos com pequenas variações compostas pelo professor a cada dia, fazem o corpo espiralar em torno de um núcleo espinhal, estendendo e retornando em posições dinâmicas. [...] A principal metáfora explorada nesses exercícios, aquela da contração e relaxamento, promove uma conexão entre o funcionamento físico e psicológico (FOSTER, 1997, p. 246, tradução nossa<sup>26</sup>).

A dança contemporânea ministrada nas escolas de dança também tem usado técnicas sistematizadas a partir de certas escolhas de movimento, isto é, também estipula uma técnica de conduta. Por exemplo: na dança contemporânea, o trabalho se dá, muitas vezes, em nível baixo assim como na dança moderna, mas a partir de uma relação diferenciada com o chão. Na dança moderna, há uma relação de oposição com o chão na sua utilização como apoio, ao passo que na dança contemporânea, a relação é de ceder a ele, moldar-se a ele, soltar-se nele, com muito menos tensão e mais tranquilidade.

Em qualquer dos casos acima citados, podemos refletir sobre um corpo geometrizado, que supõe uma referência normativa, que coloca a motricidade no molde (VIGARELLO, 2005). Isto é, um corpo pensado em movimentos específicos das partes do corpo, que fazem um movimento padrão que é repetido, treinado, relacionado a um modelo.

---

*movements work the legs (always in a turned-out position) and, to a lesser extent, the arms to create variations and embellishments on circular and triangular designs. The torso provides a taut and usually erect center connecting the four appendages and the head.*

<sup>26</sup> No original: *The exercises privilege movements originating in the torso and radiating out with restrained tension to the periphery of the body. The slow progression from sitting to standing to traveling, and the tensile successions from central to peripheral body, affirm both the possibility and difficulty of body expression. Exercises, repeated with slight variations composed by the teacher each day, cause the body to spiral around a spinal core, extending out and pulling back into dynamic positions. [...] The principal metaphor explored in these exercises, that of contraction and release, promotes a connection between physical and psychological functioning.*

Essas técnicas de conduta da dança docilizam o corpo, tal qual Foucault fala. É através dessa prática que a eficiência da mecânica do movimento é exercitada. A disciplina do corpo para atingir a eficiência, como Foucault nos mostra, envolve o controle do tempo e do espaço. Assim como o termo disciplina é muito presente na prática dessas técnicas de dança, é visível como uma aula de dança também disciplina o tempo, o espaço e o corpo. Quando o indivíduo ingressa em uma escola de dança, entra em um ambiente cercado, em um espaço organizado, dividido em níveis de aptidões. Nivelam-se os corpos, organiza-se o espaço e distribuem-se tarefas.

Em uma aula de balé, por exemplo, temos corpos uniformizados, pois se argumenta que é a vestimenta ideal para propiciar um olhar mais atento do professor para a correção. Trata-se de um corpo exposto. Temos o espelho, que permite que o próprio aluno se corrija, de acordo com o modelo pré-estabelecido. Temos o aluno que *puxa* as combinações, isto é, serve de referência; normalmente, ele se encontra em uma posição espacial de comando. Toda a organização de uma aula, de variados estilos de dança, visa a um maior aproveitamento utilitário.

A docilidade corporal cria o que chamamos de vícios de movimento, e que são resistentes a serem quebrados. Os alunos mencionam a questão dos vícios de movimento em seus escritos:

*Vício de movimento — preso naquilo que sempre se faz ou gosta de fazer. Quando focamos num tema, abrimos portas para novas possibilidades. Estamos o tempo todo contaminados pelo exterior e tornamos essa percepção consciente como instrumento de trabalho (LVD, 2009/2).*

No processo coreográfico, os resultados nem sempre são previsíveis. Algumas vezes, avançamos; outras, retrocedemos.

*[...] é nítida a resistência do corpo e da mente em arriscar coisas novas, que foi exatamente a minha proposta inicial para este trabalho, mas quando colocado em prática, parecia não estar bom nunca, como se tudo que eu fizesse fora de meus movimentos corriqueiros ficasse ridículo (ARVM, 2008/2).*

Mesmo se propondo a *contraconduta* da criação, o *fora do normal* incomoda. Aí, a questão do vício corporal emerge, conforme coloca, mais uma vez, a mesma aluna anterior.

[...] comecei a analisar e vi que a movimentação que deveria ser tão contemporânea para mim, tinha vestígios do meu “vício corporal”, pois junto aos movimentos não corriqueiros estavam os óbvios, principalmente nas minhas mãos e braços. Minha movimentação, ao primeiro olhar, era trabalhar com desenhos, chão, saltos e coisas que fugissem do meu “vício corporal” que são técnicas de dança do ventre, mas a partir do momento em que comecei a criar, veio à tona muito desses movimentos pretendidos, mas “com vícios” (ARVM, 2008/2).

Nas condutas de dança, a técnica acaba por condicionar um modo de mover que se dá muito através da cópia de um modelo, normalmente do professor. Esses modelos são tão repetidos pelos corpos dos alunos que eles tomam essas formas corporais para si. Portanto, ao moverem-se *livres* em exercícios de improvisação, por exemplo, eles acabam por usar essas mesmas formas — os vícios de movimentos.

Essa ideia de aprender uma forma de mover-se ligada a uma técnica de dança usa o espelho como recurso estratégico. Ao olhar-se no espelho, o aluno compara o que vê (si mesmo) com a forma que ele busca na técnica. Assim, o uso do espelho tradicionalmente posicionado na aula de dança, da mesma forma que o uso do vestuário do corpo exposto — como ocorre no caso do balé, que usa roupas justas —, traz à tona a questão do sistema de vigilância explorado por Foucault na arquitetura das prisões: o panóptico, no qual se quer uma vigilância sobre o domínio do corpo para se atingir a perfeição e o controle.

O treinamento da dança ocidental provém de sistema similar para manter o comportamento apropriado. Nas aulas de dança, isso toma a forma de um estúdio com espelhos para monitorar o comportamento dos estudantes e criar um sistema de autovigilância. Por exemplo, os participantes num estúdio de formação onde trabalho continuamente referem-se ao local tradicional de dança ocidental, com particular relevância à existência de espelhos, como uma presença forte e ameaçadora que contribui para a autoavaliação física, regulação de comportamento, *objetificação* do corpo, e competição (GRENN, 2004a, p. 39, tradução nossa<sup>27</sup>).

A docilidade do corpo, então, está muito ligada à técnica de conduta das danças. O espelho é mais um detalhe da técnica que reforça o modo de conduzir-se

<sup>27</sup> No original: *Western dance training provides a similar system for maintaining proper behavior. In the dance class, this takes the form of a Studio with mirrors to monitor student behavior and create a system for self-surveillance. For example, the participants in a former study I conducted continuously referred to the traditional Western dance setting, with particular relevance to the existence of mirrors, as an ominous and powerful presence that contributed to physical self-evaluation, behavior regulation, body objectification, and competition.*

através da autovigilância. Nos registros recolhidos na pesquisa, a questão do espelho emerge, conforme colocado anteriormente. Em um deles, a questão do espelho aparece como uma opção nos modos de dançar:

*Meus 'passos' de dança do ventre fazem parte do meu corpo, quando danço na frente do espelho, quando danço sem o espelho, quando danço em uma festa, quando não danço (e talvez dance enquanto não dance) (MSC, 2009/1).*

Em outro escrito, no qual a aluna relata a experiência de apresentar ao grupo seu trabalho coreográfico, a questão do espelho mostra mais uma faceta. O espelho aparece como uma autovigilância da qual se sobrepõe a exigência pessoal acima do próprio estado de presença, ou seja, ignora a relação bailarino-público, revelando uma possível preocupação exagerada com a forma. Essa aluna escreve:

*Acharam também muito clara e boa minha transição de estilos, mas que eu deveria trabalhar mais não olhar tanto para o espelho, e sim para o público, de repente (CAG, 2008/2).*

A técnica de dança em uma aula é uma progressão didática que visa a treinar o corpo por certa coerência, para se obter um maior aproveitamento. Dito isso, a técnica de dança, assim como todo o ambiente onde ela é praticada, é uma técnica disciplinar e é uma técnica de conduta. A ideia da *contraconduta* pode ser pensada, então, como uma forma de romper ou *borrar* esses territórios?

A *contraconduta* da criação mostrou-se, para mim, operadora de um pensamento coreográfico sobre a forma de se conduzir em dança. Mais do que o produto deste pensamento, é o processo de reflexão em si que se mostrou interessante. A dança apareceu bem *territorializada* em estilos ou modalidades nas escritas dos alunos, uma vez que os alunos se identificam dizendo se são da dança do ventre, do balé ou de *coisa nenhuma* (termo que afirma não ter nenhuma formação mais oficializada).

O exercício da criação, muitas vezes, mostrou não ser realizado pelos alunos desses *territórios*, isto é, esses alunos não exercem a função do coreógrafo. Outras vezes, o exercício da criação pareceu restringir-se a ser uma junção desses passos já concebidos, numa certa ordem diferente. As técnicas de dança aparecem, então, não necessariamente vinculada à questão da criação. Quando a criação aparece ligada a essas técnicas, por sua vez, fica limitada a certo repertório de passos e

movimentos pré-estabelecidos. A *territorialização* nessas modalidades de dança transparece nos registros dos alunos da pesquisa:

*O fato de eu estar fazendo apenas ballet clássico no momento, que é uma forma de movimentação tão tradicional, me dificultou um pouco neste processo. Fez com que me sentisse um pouco presa, quando tinha de tentar me mover livremente, possibilitando a experimentação (ZP, 2008/2).*

Ainda temos, a seguir, o relato sobre o aprendizado de dança por imitação e reprodução de modelos, e como esse condicionamento transparece na criação. Neste caso, usa-se o que se aprende — os *passos de dança*, em uma nova configuração. O aluno escreve:

*Depois que ingressei no meio tradicionalista e no folclore de imigração, tudo era mera reprodução; mais adiante, com experiência adquirida, comecei a pesquisar sobre o folclore e repassar as coreografias para os demais bailarinos. Foi só na projeção folclórica e na dança de salão que comecei a ter orientações sobre o trabalho corporal e sua importância. Fui chamado para trabalhar com danças tradicionais, e foi aí que iniciei mesmo meu trabalho como criador, mesmo que fosse uma junção, um pouquinho de conhecimento de cada coreógrafo dos quais eu tinha convivido, mas era um trabalho meu (BFJ, 2009/1).*

A ideia da criação como a junção de *passos de dança* aprendidos é bem comum no universo dos alunos que praticam uma modalidade específica de dança. Essa criação fica, então, restrita a certos códigos pré-estabelecidos. Isso é relativamente claro no depoimento seguinte de uma das alunas da pesquisa.

*Comecei a fazer ballet clássico há 11 anos, e desde então é a única técnica que pratico, já fiz alguns cursos básicos de outras modalidades, mas nada muito específico. Atualmente, além de atuar como bailarina, trabalho como professora ministrando aulas somente para crianças. As coreografias que monto são todas de ballet, baseadas em passos e combinações treinadas em aula e que depois passam a integrar uma coreografia. Meu processo de criação parte da escolha do personagem que o grupo irá representar, dentro de uma determinada história, depois a música é escolhida e, então, começo a coreografia de acordo com a música e com as condições técnicas do grupo (HSC, 2009/1).*

Sendo assim, o corpo submetido a uma técnica de dança *territorializada* por longo tempo — como é o caso da formação em estilos específicos — pode

apresentar resistência para sair desse *território*. Ou, como o sujeito expôs a seguir, para sair desse *vocabulário*:

*[...] alguns sentiram-se desconfortáveis, ou acharam feio/ruim fazerem a célula modificando o 'vocabulário' do corpo (SMI, 2008/2).*

Muitas vezes, essas dificuldades permeiam o que os alunos alegam como problema para experimentar a *contraconduta*. Vejamos o relato de uma aluna nesse sentido:

*A ideia de criarmos algo novo fora do que estamos acostumados a fazer é muito relativa, e comecei a me questionar em relação a isso após um colega ter levantado esta questão em aula, pois como criar algo com movimentos que não estamos acostumados a fazer, se não temos subsídios necessários para isso? Não temos gravados em nosso corpo! Não carregamos esta bagagem! Não absorvemos esta determinada técnica! Mas se aprendo algo novo e absorvo isso no meu corpo, então já não é mais novo, tampouco diferente para mim! (TNA, 2009/2).*

O depoimento seguinte se assemelha ao anterior, mas de certa forma já tenta trazer uma resposta ou um alento à inquietação:

*[...] como, a partir de um vocabulário já interiorizado no corpo, improvisar e criar? Como fazer para usar este vocabulário em nosso benefício, e mesmo assim, tentar criar e adquirir um novo? Permeei exatamente nesses pontos, em tentar desarticular meu vocabulário para criar algo novo / inusitado, mas também tinha de levar em consideração tudo que meu vocabulário poderia me fornecer como ferramenta para quebrá-lo. É realmente um desafio praticar esta atividade, no entanto é muito válido para nos fazer pensar sobre estes pontos, nos proporcionando um deslocamento (ZP, 2008/2).*

A ideia de dança, aqui, é tratada como algo demarcado por uma construção cultural. A nossa cultura estipula fronteiras e critérios para compartilhar o entendimento do que é ou do que não é dança, e certo estilo de dança que passa por ter uma certa técnica. Por outro lado, essas fronteiras das técnicas (e, portanto, estilos de danças) estão sendo sempre demarcadas e repensadas.

As fronteiras do movimento de dança, do gestual, do movimento de trabalho, da ação teatral e outros são continuamente *borradas*. Assim, o próprio movimento cotidiano é levado a ser também um movimento dotado de potencial para a técnica de dança, isto é, essas técnicas de dança *territorializadas* ou essas condutas de dança. Criam-se outras técnicas de conduta com outros nomes para demarcá-los.

## O balé como lugar de formação legítima e verdadeira

---

Um dos enunciados recorrentes nos materiais analisados foi, com efeito, a questão do balé clássico em diversas modalidades de enunciação, fazendo movimentar, no interior das *contracondutas*, o jogo dos saberes. O balé é considerado, por muitos dos alunos da pesquisa, uma formação de dança de base.

Se pensarmos historicamente, a dança cênica em Porto Alegre tem suas raízes nas escolas de bailados clássicos, e ainda hoje, muitas escolas de cursos livres têm no balé o seu *carro-chefe*. É normalmente essa técnica que é ofertada às crianças que querem fazer dança, sendo um caminho considerado *natural* para toda menina. Esse costume do balé desperta certas noções que são tomadas como posicionamentos verdadeiros, e que merecem um olhar mais atento.

O balé é uma técnica extremamente *territorializada* e rígida com certos padrões. No âmbito profissional, ela requer um biotipo físico específico: corpo longilíneo, cabeça pequena, pescoço longo, membros longos e grande flexibilidade, principalmente na coluna e no quadril. As origens nobres dessa dança trazem noções europeias de beleza do século XIX, mas com raízes anteriores a essa época.

A grande legitimação dessa técnica de conduta traz o perigo de pensá-la como uma técnica melhor ou superior a outras. Vale lembrar que no século XIX, por exemplo, o balé era a única dança legitimada como arte. Após essa época, outras manifestações dançantes ganharam visibilidade artística, mas o balé ainda mantém seu *status*. No depoimento a seguir, podemos perceber a ideia de perfeição, muito ligada a essa técnica:

*Ballet sempre me encantou, não sei por quê! Danço desde os 5 anos. Pelo modelo de perfeição, talvez, pois tentei ficar na arquitetura até o final; afinal, continuava lidando com as formas lineares (mais segura!) e com o equilíbrio do belo. Chutei o balde, larguei a arquitetura, quase fui deserdada, enfim, eu e o ballet, finalmente (TMG, 2008/2).*

A ideia de perfeição, nesse sentido, se liga à busca de um padrão almejado. Essa ideia, que é sempre inatingível, me remete a certo sofrimento: a *busca eterna da perfeição* envolve *ter de sofrer para chegar lá*. O sofrimento para alcançar um ideal envolve, ainda, o sacrifício dos pés no uso das sapatilhas de ponta, o sacrifício



de ser corpo de baile em detrimento da hierarquia da solista ou primeira bailarina, o sacrifício da fome para buscar um corpo magro, entre outros.

A questão do corpo magro como ideal não é exclusivo do balé. Outras danças e campos associados têm considerado o corpo de aparência magra correlato à noção de saúde. Estudos em áreas como Educação Física e Saúde Pública, por exemplo, têm ressaltado que a valorização da aparência externa do corpo se sobrepõe à manutenção do funcionamento interno do corpo como visão de um corpo saudável. Carvalho (1995, p. 126) resalta que “[...] uma vez que ter ‘boa aparência’ é o caminho para um estilo de vida ‘de sucesso’, ‘de prazer’, as pessoas se veem impelidas a se sujeitar a hábitos que muitas vezes não condizem com ‘a promessa’”.

A referida autora diz ainda que a atividade física tem sido considerada como sinônimo de saúde, e essa associação foi incorporada tanto pelo senso comum quanto pelos discursos da universidade, das revistas e da mídia em geral. Esses discursos, por sua vez, têm em estrelas hollywoodianas, globais ou atletas de elite, muitas vezes, o modelo de perfeição. A revista Boa Forma, por exemplo, mostra o culto ao corpo magro. Neste número (Fig. 11), a capa é a bailarina-atriz Claudia Raia, que *mesmo tendo 44 anos*, é magra:



Figura 11 - Capa da Revista Boa Forma com a atriz-bailarina Claudia Raia.

O problema que Carvalho (1995) ressalta é que o padrão estético almejado de beleza, saúde, conservação do corpo é um padrão mítico, legitimado por um modelo “extra-humano”. Ao mesmo tempo, sabe-se que o alto rendimento não é sinônimo de saúde. Na dança — ou, mais especificamente, no balé — não é muito diferente.

Foster (1997) fala desse ideal do corpo magro e do sofrimento ao qual os bailarinos se submetem. Ela nota a grande quantidade de tempo que um bailarino gasta na formação de seu corpo dançante e ressalta que apesar de o bailarino ter momentos de ‘domínio de movimento’ e ‘sentimento de integridade com seu corpo’, a experiência que prevalece não é da sensação clara de melhora e progresso.

Dançarinos constantemente apreendem a discrepância entre o que eles querem fazer e que eles podem fazer. Mesmo depois de atingir a adesão oficial na profissão, nunca se tem confiança na fiabilidade do corpo. O esforço continua para manter o corpo em resposta a novos projetos coreográficos e diante das evidências devastadoras do envelhecimento. O treinamento cria, assim, dois corpos: um, percebido e tangível; o outro, esteticamente ideal (FOSTER, 1997, p. 237, tradução nossa<sup>28</sup>).

Nesse caso, há um corpo percebido e um corpo ideal, mas poucas vezes eles se integram na percepção dos bailarinos. A autora ainda fala de um terceiro tipo de corpo: o corpo demonstrativo, que aparece no corpo do professor e, algumas vezes, no próprio corpo exposto no espelho, ou mesmo no corpo do colega. Enquanto o corpo ideal se aproxima da perfeição, o corpo demonstrativo enfatiza didaticamente ou exagera alguma ação necessária para a melhora na dança: “ele isola momentos numa sequência de movimento ou parte do corpo em função de apresentar uma análise do ideal” (FOSTER, 1997, p. 238, tradução nossa<sup>29</sup>). Esse corpo, diz a autora, não é visto como um corpo amigo ou um corpo de conhecimento, e sim como um corpo desejado ou não, correto ou incorreto.

Como já foi demonstrado, a idealização da perfeição não é algo restrito ao balé. Entretanto, por ser um caminho comum de introdução à conduta da dança, o balé propaga bastante esse ideal inatingível. Poderíamos pensar, então, que ser a

---

<sup>28</sup> No original: *Dancers constantly apprehend the discrepancy between what they want to do and what they can do. Even after attaining official membership in the profession, one never has confidence in the body's reliability. The struggle continues to develop and maintain the body in response to new choreographic projects and the devastating evidence of aging, Training thus creates two bodies: one, perceived and tangible; the other, aesthetically ideal.*

<sup>29</sup> No original: *“it isolates moments in a movement sequence or parts of the body in order to present an analysis of the ideal”.*

*base de tudo* é, muitas vezes, o único caminho ofertado por muitas escolas, não havendo outras opções. Isso é visualizado na análise dos registros da pesquisa:

*Não consigo lembrar o dia em que a dança me chamou a atenção, mas lembro que com 3 ou 4 anos de idade, minha melhor visão era a fachada da única escola de ballet da cidade onde morava. Assim que tinha a idade apropriada, fui fazer ballet e sentia que aquilo era o melhor momento dos meus dias... (BCA, 2008/2).*

A interferência da figura materna como agente de perpetuação do discurso do balé ser um caminho de dança para a criança pequena aparece direta ou indiretamente.

*Bem, desde pequena (3 anos de idade), minha mãe me colocou em uma escola de ballet [...] (PM, 2009/1).*

Ou:

*Comecei a dança aos 7 anos. Fui dançar porque queria, e pedia para minha mãe fazer balé (PPN, 2009/1).*

Outras instâncias reforçam certos enunciados que observamos circular no ambiente da pesquisa. A mídia, por exemplo, muitas vezes traz um ideal de senso comum de balé. Ela reforça um discurso que, entre outras questões, associa o balé à figura feminina e ao cor-de-rosa, como é o caso do desenho da *Angelina Ballerina*, apresentado atualmente na televisão pelo canal de TV a cabo *Discovery Kids*.



Figura 12 - Desenho da Angelina Ballerina apresentado no canal Discovery Kids Brasil.

Com relação aos discursos no campo do lazer, inúmeros são os brinquedos direcionados às meninas que trazem a imagem da bailarina cor-de-rosa. No imaginário da bailarina, é muito comum a associação dela com a figura da princesa. Essa ligação — bailarina e realeza — é mostrada em diversos balés do repertório clássico, e tem também a ligação da própria origem do balé com as cortes europeias. No brinquedo *Barbie Bailarina*, por exemplo, a boneca vem acompanhada com uma coroa.



Figura 13 - Barbie Bailarina em pontas.

Vale lembrar que o ensino infantil do balé comumente não trabalha os elementos técnicos do balé com exercícios de barra, centro e diagonal. Trata-se de uma aula mais lúdica. Mesmo assim, reforça noções do balé em si que trabalham com o imaginário de ideais estéticos e também éticos. Por exemplo, temos o célebre trabalho de pés, passados de geração em geração: fazer o pé de bailarina (tornozelo estendido) e o pé de palhaço (tornozelo flexionado).

Esse exercício das aulas de dança infantil, assim como outros, me faz pensar na estética do pé estendido — priorizado no balé — como belo, e do pé de palhaço — priorizado em outras técnicas, como o moderno — como *engraçado*. A prática do aluno mais adiantado se tornar professor, tantas vezes já evidenciada, perpetua esses modelos de ensino sem muita reflexão.

*Com quatro anos, a minha mãe me colocou no ballet; desde então, cresceu em mim um amor enorme pela dança. Aos 14 anos, comecei a dar aulas para turmas de baby class, foi então que resolvi que iria seguir com a dança profissionalmente (CGAG, 2008/2).*

Este trabalho não pretende desvalorizar nem supervalorizar algum estilo de dança. Quer apenas mostrar o jogo dos enunciados, e como esse jogo constitui a *contraconduta*. Trata-se de refletir como o balé pode ser uma forma efetiva de base técnica de dança, mas não única. Pensar que se achou a fórmula ideal do treinamento, a base, é uma pretensão de se ter alcançado a verdade absoluta, de se ter descoberto a essência, isto é, de se *ter chegado lá*.

Quem continua apresentando a dança como linguagem universal ou o balé como uma técnica capaz de preparar o corpo para qualquer tipo de dança está colaborando para a difusão de lendas, não de conceitos capazes de promover uma investigação a respeito do movimento e da dança (KATZ, 2006, p. 15).

O discurso representado aqui pelo enunciado *balé é a base de tudo* encontra respaldo em muitos campos profissionais que têm outro *território* de dança como referência. Esse é o caso do diretor do Grupo Corpo, famosa companhia brasileira de dança contemporânea. A escolha pela prática do balé, mesmo sendo uma companhia de dança contemporânea, é comentada pelo sujeito da pesquisa:

*[...] percebo que ele [Rodrigo Pederneiras] valoriza muito a base do ballet, eu acho isso muito importante, e se um dia me tornar coreógrafa e/ou professora, o ballet com certeza será a base de tudo (ASD, 2008/2).*

O mesmo aluno minimiza sua posição, num momento posterior, mostrando o jogo dos saberes:

*Não considero o balé como a base de tudo, e que seja obrigado que todos os bailarinos façam, porém defendo que é importante o balé, não só pela técnica, mas também pela disciplina proporcionada por ele (ASD, 2008/2).*

Uma aluna ressalta como o balé ajuda na perfeição da execução dos movimentos da dança do ventre, novamente trazendo o balé como preparação para um outro *território* de dança.

*A bailarina que mais admiro entre inúmeras, por várias razões, é a Saida da Argentina. Ela tem técnica perfeita com base no ballet, conquistou no ano passado, devido a inúmeras viagens, estilo mais árabe e expressivo, tem carisma incomparável, uma preocupação com a estética corporal e facial num todo (cabelo, corpo, maquiagem) [...] (SGL, 2008/2).*

Através da análise do material da pesquisa, pude perceber uma grande importância dada ao *território* do balé, que muitas vezes é tomado como uma dança de base, mesmo para quem não sabe exatamente do que se trata essa dança e o que pode ou não ser relacionado e aproveitado. Noções de corpo e perfeição são comumente apontadas nesse estilo, mas não são exclusivas dessa prática ou mesmo do campo da dança. Todo o fazer corporal carrega ideias de corpo, identidade e perfeição, mas também, como observaremos a seguir, de beleza, de cor, de idade, de gênero e outros.

### **O novo corpo legítimo da dança contemporânea**

---

A dispersão de enunciações referentes ao balé clássico que se encontrou na análise dos materiais dos alunos se relaciona, às vezes estranhamente, a uma enunciação aparentemente oposta — o de dança contemporânea. Tal posicionamento se movimentam no dizer e no escrever dos alunos, ora se complementando às enunciações sobre o balé, ora se opondo a elas. De qualquer forma, a dança contemporânea, em vez de significar apenas a dança de nosso tempo, marca uma posição enunciativa de diferença ao balé. Uma aluna que ministra aulas de balé infantil diz:

*[...] já passei por diversas aulas, inclusive em aulas de dança contemporânea, é uma modalidade que mexe comigo, mas não consigo gostar (CAC, 2008/2).*

A ideia da dança contemporânea como um *território* demarcado tem sido muito discutida na literatura, exatamente porque ela parece ser uma prática que abarca muitas técnicas de conduta, mas ao mesmo tempo — e contraditoriamente — não quer buscar codificações.

Neste início de milênio, como estratégia para dar conta das demandas coreográficas contemporâneas, cada vez mais se tem sugerido que o bailarino

profissional não seja preparado em apenas uma técnica de dança, conforme veremos na literatura citada a seguir. Cada vez mais, o bailarino contemporâneo deve buscar um número maior de aprendizados. Muitas vezes, tais aprendizados vão além das técnicas corporais cotidianas e de dança. Os bailarinos buscam técnicas alternativas, como práticas de luta, do *yoga*, de esportes, ou práticas que têm sido agrupadas sob o termo de Educação Somática. Essa ideia atravessa a escrita dos alunos, como no dito a seguir:

*Uma coisa, porém, posso confirmar pela experiência, que quem já trabalha o corpo com uma modalidade ou mais de dança e/ou arte marcial, tem maior facilidade para apreender e desenvolver outras linguagens corporais (PDD, 2009/1).*

Reforçando essa ideia já mencionada anteriormente, Strazzacappa (1999, p. 165) afirma que “não podemos falar em técnica (singular), mas em técnicas (plural)”. Identificamos fronteiras que são mantidas e ultrapassadas no corpo que dança. O pensamento é que os corpos vão desvelando técnicas já rotuladas, mas ao mesmo tempo, vão *borrando* essas técnicas em um corpo que perpassa várias experiências. Trata-se de um corpo híbrido, que muitas vezes é assim denominado ao se falar do bailarino da contemporaneidade.

A hibridação é, hoje em dia, o destino do corpo que dança, um resultado tanto das exigências da criação coreográfica como da elaboração de sua própria formação. A elaboração das zonas reconhecíveis da experiência corporal, a construção do sujeito através de uma determinada prática corporal torna-se, então, quase impossível (LOUPPE, 2000, p. 31).

O bailarino da dança contemporânea tem sido, assim, desafiado a transitar por diversas experiências motoras, intelectuais e sensoriais — uma vez que essas experiências *andam* juntas. Os coreógrafos, atualmente, “não desenvolveram novas técnicas de dança para apoiar seus objetivos coreográficos, mas em vez disso, encorajam dançarinos para treinar em várias técnicas existentes, sem adotar a visão estética destas” (FOSTER, 1997, p. 253, tradução nossa<sup>30</sup>).

A dança contemporânea parece exigir, portanto, um novo tipo de corpo que seja competente em muitos estilos e capaz de transcender a própria noção de estilo

---

<sup>30</sup> No original: [...] *have not developed new dance techniques to support their choreographic goals, but instead encourage dancers to train in several existing techniques without adopting the aesthetic vision of any.*



de dança. Os autores de dança têm defendido que quanto mais experiências tiver, mais apto o bailarino estará a dar respostas ricas em termos de movimento corporal.

É interessante notar que essas ideias circulam em ambientes aparentemente distintos dos grupos que se denominam como dança contemporânea; elas estão também na mídia. No programa *So you think you can dance* — *reality show* americano de competição de dança que vai ao ar nos Estados Unidos no canal FOX e no Brasil na TV a cabo —, frequentemente os jurados demandam essa versatilidade por parte dos candidatos. A versão brasileira, *Se ela dança eu danço*, não é diferente.



Figura 14 - Jurados do *reality show* americano de dança.

Poderíamos pensar que esse novo corpo legítimo da dança contemporânea pode ser tão dócil quanto qualquer outra conduta de dança? A dança contemporânea exige, então, não apenas uma técnica de conduta, mas várias? Como ser eficiente em tantas técnicas diferentes? O quanto a eficiência se desvincula da docilidade? Ao circularmos por tantas condutas diferentes, não correríamos o perigo de ficarmos na superficialidade das técnicas?

A Educação Somática, uma das práticas que tem sido incorporada ao leque de opções da dança contemporânea, conforme já mencionei, tem sido pensada como uma educação que lida “com a possibilidade de escuta do corpo e como uma tentativa de devolver ao dançarino um pouco de autoridade e poder sobre o seu



corpo” (DANTAS, 2007, p. 154). A busca do natural e orgânico, nessas práticas, ganha um novo significado, conforme aponta Dantas:

Podemos ver certas abordagens da educação somática como um retorno à “natureza do corpo”. A noção de gestos fundamentais, a busca de um alinhamento corporal “neutro”, a utilização de parâmetros anatomofuncionais para uma reorganização do corpo em movimento são alguns aspectos a indicar uma possibilidade de recurso à natureza do corpo como base para a construção de corpos dançantes (DANTAS, 2007, p. 156).

Primo (2005) fala das práticas alternativas que têm se legitimado na dança contemporânea. Ela chama a atenção para o fato de que muitas produções de dança contemporânea têm sido contaminadas por um padrão de movimento que transita entre o natural, liberado de entraves ou organicamente fluido. Ela diz ainda que “ter consciência de seu próprio corpo, de seus gestos e movimentos tornou-se ‘material de moda’” (PRIMO, 2005, p. 113). Segundo essa autora,

[...] ao mesmo tempo em que na dança contemporânea a padronização dos movimentos é mais difícil — sobretudo pela abertura e pelas hibridações de estéticas e técnicas de trabalhos corporais nos quais o corpo assume como um feixe de forças, movimentando-se segundo estruturas maleáveis e móveis —, nunca antes houve uma tão intensa e rápida produção de clichês. Poderíamos aqui enumerar uma série de movimentos e estéticas comuns na dança contemporânea que beiram o modismo. É nesse ponto que se faz necessário pensar a subjetividade da dança contemporânea (PRIMO, 2005, p. 116-117).

A *contraconduta* da criação, neste trabalho, é a busca pelo diferente, pelo estranhamento, pelo desafio. Nesse sentido, aproxima-se da ideia de Primo, quando ela diz que o desafio das práticas contemporâneas passa pelo bailarino extrair ferramentas capazes de fazê-lo desembaraçar-se de seus próprios modelos sensório-motores-interiorizados: “não se trata de buscar o gesto próprio, mas estando nele e sabendo dele, procurar afastar-se dele” (PRIMO, 2005, p. 119). As práticas alternativas, assim, não devem estar vinculadas a uma ideia padrão, para não perderem o sentido.

Ao pesquisar a dança em bailarinos-coreógrafos que se intitulam contemporâneos, no Rio de Janeiro, Gomes (2003, p. 112) confirma “a opção por um discurso dançado e coreografado que tem como base a pesquisa de movimentos não codificados”, relacionando a isso o desejo latente de transformação. Essa

aproximação da pesquisa de movimentos com a dança contemporânea pode ser pensada no sentido de não formatar, necessariamente, uma linguagem moldada em conceitos fixos e vontades de verdade sobre estéticas, corpo, modos de composição etc. Gomes (2003) diz ainda que a opção por movimentos não codificados na dança contemporânea não irá necessariamente excluir codificações já instituídas, mas que não há uma predeterminação com relação a essa escolha, “até porque, quando se busca o gesto não-codificado, é possível que ele já tenha existido em outros contextos, por meio de outros criadores, em outros momentos, épocas e culturas” (GOMES, 2003, p. 113).

Ao mesmo tempo, essa mesma autora fala que, por outro lado, se existe o desejo de se transformar por meio das diferenças, há também o desejo de autoria. Isso faz com que os elementos mais utilizados por um determinado coreógrafo ou professor de dança sejam, aos poucos, geradores de novas codificações estilísticas e, portanto, de uma assinatura em forma de movimento. Ela reconhece que a simultaneidade desses desejos aparentemente opostos — o da pesquisa de movimento e da codificação em uma assinatura autoral — gera um paradoxo: da diferença *versus* o padrão, da diversidade *versus* sistematizações estilísticas. Autoria, nessa perspectiva, é ser reconhecido por uma assinatura que envolve uma codificação ou sistematização (modos diferenciados de usar movimentos, de estruturar uma cena, de usar uma música etc.). A transformação, por sua vez, é o desejo da diferença e da diversidade.

A *contraconduta* no modo de se conduzir coreograficamente é, conforme já dito, não acomodar-se e ter uma atitude próxima à atitude de pesquisa. Por outro lado, já falamos que somos atravessados constantemente por uma rede de saberes e poderes. Falamos da importância de dar-mos conta das interferências que nossa cultura tem em nossos trabalhos coreográficos e em nossos modos de ser. Nesse sentido, falamos que o *eu* não é a origem da criação. Como fica, então, a questão da autoria se o sujeito não é um *eu* absoluto?

Foucault (2001a) nos chama a atenção para a questão da autoria, pois foi somente a partir de uma determinada época que nossa cultura individualizou a figura do autor, instaurando “essa categoria fundamental da crítica que é ‘o-homem-e-a-obra’” (2001, p. 34). Ele reforça que

[...] o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer 'isto foi escrito pelo fulano' ou 'tal indivíduo é o autor', indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto (FOUCAULT, 2001a, p. 45).

Pensemos, por hora, que discurso possa ser substituído pelo termo coreografia. A autoria da coreografia na dança cênica é um traço importante na nossa cultura atual. Os alunos de dança, conforme falaremos mais adiante ainda neste capítulo, frequentemente têm seus professores como referência de composição, são seus exemplos de *autores*. Outros alunos têm outras referências mais *fortes*, no sentido de nomes de coreógrafos mais renomados. Entretanto, na dança folclórica, por exemplo, a autoria não é significativa, pois o que rege esse modo de pensar é a ideia de criação coletiva em detrimento do individual. Mesmo que uma dança tenha sido coordenada por um indivíduo, o que vale é o anonimato. A autoria na dança folclórica não é importante de se *fazer ver*.

Anonimato é uma expressão que, conforme Renato Almeida, cheira a ranço do século XIX, ao tempo em que se admitia a autoria coletiva dos fenômenos folclóricos ou que estes eram obra de todo um povo. Não há obra coletiva no folclore: tudo tem um único e exclusivo pai, que é determinado homem, um poeta, cantor, artista, artesão etc. Os nomes de muitos, porém, ficaram perdidos, esquecidos. Como, aliás, ocorre na própria criação erudita, na qual há produções cujos nomes dos autores se perderam (LIMA, 2003, p. 19).

Foucault ainda fala dos *fundadores de discursividade* para referir-se a um tipo de autor bem singular que não são os *grandes* autores literários, nem os autores de textos religiosos canônicos e nem os fundadores de ciências. Esses fundadores de discursividade “produziram alguma coisa mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (FOUCAULT, 2001a, p. 58). Ele exemplifica esses fundadores ou instauradores com nomes como Freud e Marx, pois eles não só tornam possível ser feito um número de analogias às suas obras, como também — o que é mais importante — tornam possível um certo número de diferenças.

Para falar de forma mais esquemática: a obra destes instauradores não se situa em relação à ciência e no espaço que ela desenha; mas é a ciência ou a discursividade que se relaciona com a obra deles e a toma como uma primeira coordenada (FOUCAULT, 2001a, p. 63).

Se pensarmos em grandes coreógrafos, muitos deles legitimaram uma forma de coreografar, isto é, uma assinatura. Pina Bausch (1940-2009), por exemplo, é um nome que nos remete a uma assinatura bem autoral. Apesar de a coreógrafa afirmar que ela não possui um método formatado de coreografia, é creditada a ela a ideia de editar os materiais dos seus bailarinos. A partir de ideias, palavras, frases ou tarefas dadas aos bailarinos, ela observa a criação deles, e a partir daí, seleciona o que pode ser material para a coreografia (FERNANDES, 2000). A bailarina brasileira da companhia, Regina Advento, narra que

há três tipos de respostas: por palavras, por movimentos ou ambos. Não somos obrigados a responder todas, mas tudo o que respondemos é gravado em vídeo e depois algumas cenas selecionadas e retrabalhadas individualmente com Pina. É importante ressaltar que ela não acha correto afirmar que este método é feito por improvisação, pois temos um tempo para pensar e responder. Além do mais, tudo é revisto muitas vezes. Há até respostas, de texto ou movimento, que são repassadas a outros bailarinos. Em geral, não temos ideia de para onde vai o material, tudo é centrado na Pina (CYPRIANO, 2005, p.33).

Esse modo de coreografar é inovador, uma vez que toma o bailarino como um cocriador, e não apenas mero reproduzidor de passos estabelecidos, apesar de não necessariamente participar da forma final que é dada pela coreógrafa. Ao mesmo tempo, diferentes corpos, com diferentes experiências, de diferentes culturas trazem diferentes estéticas para compor a cena de muitas de suas obras. Bausch, a meu ver, instaura um novo modo de coreografar, de lidar com os diferentes corpos, estilos de dança, nacionalidades, gêneros. Ela abre certo número de possibilidades de aplicação que instauram uma diferença. Portanto, isso me leva a crer que Bausch é fundadora de discursividade em dança.



Figura 15 - Registro da obra de Pina Bausch.

Bausch é um grande nome e uma grande autora. Ela instaura um novo modo de se pensar a dança, e nós nos relacionamos a partir dela e a ela. Se, como disse Launay (apud PRIMO, 2003, p. 119), “as danças contemporâneas não se definem por uma técnica, e sim pelo seu projeto estético”, talvez tenhamos uma dica de como pensar esse território. Essa ideia serve ao propósito de Pina Bausch, como também ao coreógrafo francês Jérôme Bel, sobre cuja carreira na dança a bailarina francesa Veronique Doisneau faz um relato verbal, com algumas ilustrações em movimento ou poses de balé<sup>31</sup>. É interessante notar como a dança contemporânea resiste a definições.

---

<sup>31</sup> Coreografia disponível nos seguintes links: <<http://www.youtube.com/watch?v=L10LIVPE-kg>>; <<http://www.youtube.com/watch?v=OluWY5PInFs>>; <[http://www.youtube.com/watch?v=FjPcRRH\\_4CM](http://www.youtube.com/watch?v=FjPcRRH_4CM)>; <<http://www.youtube.com/watch?v=TfsOj4a2ggA>>. A mesma coreografia foi adaptada e apresentada pela brasileira Isabel Torres na abertura da 7ª Bienal do Mercosul, no Theatro São Pedro, em Porto Alegre, no dia 17 de setembro de 2009.



Figura 16 - Veronique Doisneau – Coreografia de Jérôme Bel.

Assim, no grande leque de opções que compõe a dança contemporânea, não se rejeita necessariamente uma técnica de conduta, pois o corpo em cena na coreografia de Jérôme Bel é o corpo constituído pela técnica do balé. A transgressão contemporânea se encontra, no caso do coreógrafo, no rompimento de uma forma de apresentar dança que diminui a atenção à forma e mostra um lado não tão formoso, através tanto do movimento quanto também da palavra.

Nos registros da pesquisa, a dança contemporânea parece assustar alguns dos sujeitos envolvidos.

*Acho a arte contemporânea às vezes sem fundamento, não me identifico não gosto do modo como as coisas são abordadas, mas respeito e acho necessária (FMPA, 2008/2).*

No texto *A Música Contemporânea e o Público*, que descreve um diálogo entre Michel Foucault e Pierre Boulez em 1983, fala-se do estranhamento que a contemporaneidade traz para a música. A partir dele, podemos fazer um paralelo com o estranhamento causado pela dança contemporânea, observado nos registros desta pesquisa. Nesse sentido, a dança contemporânea acessa um conhecimento mais raro, mais eventual, uma prática menos determinada pelos hábitos e familiaridades. Foucault fala sobre isso com relação à música.

Uma certa eventualidade na relação com a música poderia preservar uma disponibilidade de escuta, e uma flexibilidade de audição. Mas

quanto mais essa relação é frequente (rádio, discos, cassetes), mais familiaridades se criam; hábitos se cristalizam; o mais frequente se torna o mais aceitável, e rapidamente o único admissível. Produz-se uma ‘facilitação’, como diriam os neurologistas (FOUCAULT, 2001b, p. 394).

Várias outras relações tratadas no diálogo de Boulez e Foucault sobre música podem ser relacionadas à dança. Foucault diz: “O *rock* oferece a possibilidade de uma relação intensa, forte, viva, dramática [...] com uma música que é pobre em si mesma, mas da qual o ouvinte se afirma [...]” (FOUCAULT, 2001b, p. 393). Se a familiaridade afirma e reforça uma identidade, a *contraconduta* como conceito operatório de criação aparece no estranhamento. Nessa relação entre familiaridade e estranhamento, várias falas dos registros trazem o incômodo causado pela dança contemporânea. Tal dança, nesse sentido, afina-se com o estranhamento solicitado pela *contraconduta*.

*Ainda tenho muita dificuldade em assistir as coisas muito malucas; assisto, mas não gosto, me incomoda* (CAC, 2008/2).

A mesma aluna reflete um discurso que se reforça e diverge ao mesmo tempo:

*Não sou mais clássica como era, mas também não me acho contemporânea. Ainda preservo o belo e preciso entender o que eu faço, e mais, preciso gostar do que danço (a coreografia)* (CAC, 2008/2).

Se ela parece não associar o belo à dança contemporânea, fala — e se contradiz — da admiração pela coreógrafa do mesmo estilo:

*Como coreógrafo, admiro HB. Coreografar é uma arte, um dom e é para poucos. Apesar de contemporâneo, as coisas feitas por ela sempre me tocaram* (CAC, 2008/2).

Boulez e Foucault (2001b) ainda chamam atenção para os perigos que os territórios demarcados trazem no caso da música, que estendo aqui à dança. Até mesmo a dança contemporânea, que é mais heterogênea, múltipla e contraditória, tem seus condicionamentos, o que entra em congruência com o que disse Primo sobre “material de moda” (2003, p. 113).

Assim, existe uma tendência a ver se formar um grupo maior ou menor correspondente a cada categoria de música, a se estabelecer um circuito perigosamente fechado entre esse grupo, sua música, seus intérpretes. A música contemporânea não escapa a esse condicionamento; mesmo que os índices de frequência sejam proporcionalmente baixos, ela não escapa aos defeitos do grupo musical em geral: ela tem seus espaços, suas reuniões, suas vedetes, seus esnobismos, suas rivalidades, seu público cativo; assim como o outro grupo, tem seus valores de mercado, suas cotações, suas estatísticas (BOULEZ apud FOUCAULT, 2001b, p. 392).

É importante atentar para os condicionamentos dos gêneros musicais ou de dança, no sentido de refletir e problematizar essas tendências. Mesmo que a dança contemporânea seja mais aberta à diversidade, alguns entendimentos podem parecer arbitrários, como no caso do escrito pelo aluno que sente uma supervalorização desse *tal contemporâneo* em detrimento de sua prática de dança.

*Hoje em dia o que está mais em alta é o contemporâneo, e a proposta é improvisar. Mas por eu não ter domínio desta técnica, escolhi fazer para a minha célula o que gosto e o que me sinto mais à vontade (AMF, 2008/2).*

Foucault (2001b, p. 395) já chama a atenção de que a escuta da música se torna mais difícil na medida em que se liberta de sua escrita, seus esquemas, sinais e estruturas repetitivas. Na dança não é diferente, tanto para o espectador quanto para o bailarino, quando este último é desafiado a adentrar em um território mais desconhecido, menos codificado e menos repetitivo.

## CONTRADIÇÃO E CONVIVÊNCIA DOS ENUNCIADOS

---

Os discursos da dança e seus campos associados são compostos de enunciados que se relacionam, convivem, compartilham e se contradizem. Os enunciados, por sua vez, também produzem ditos (e não ditos) que se mostram, se alteram, se consolidam, se estendem. Os sujeitos desta pesquisa, assim como nós, são atravessados por esses enunciados e os reconhecem, se posicionam a favor ou contra, mudam *de lado*. É esse jogo em movimento que associa à *contraconduta*.



## O jogo do local e do global

---

Conforme já mencionei, a escrita do memorial — que deveria trazer algumas questões que tratavam do cotidiano dos alunos, suas experiências e suas bases — não emergia com facilidade na sala de aula. Os alunos não estavam familiarizados com a verbalização e a escrita de suas danças. No aprendizado de dança ministrado fora da universidade, normalmente se faz e pratica esta arte e não se fala, lê ou discute sobre as experiências pessoais, as teorias ou princípios dela. Até os alunos com certa experiência em criação coreográfica apresentavam dificuldades para verbalizar e escrever sobre suas escolhas. Como dar-se conta das filiações estéticas? Como entender nossas interferências culturais? Como reconhecer que somos atravessados por saberes da dança, por movimentos corporais de outros que tomamos para nós, que nos apropriamos de técnicas e ideias como se fossem nossas?

Na análise dos registros desta pesquisa foram encontrados alguns comentários sobre o reconhecimento de filiações pessoais. Sobre o trabalho de BLC (2009/2), por exemplo, faz-se referência a uma necessidade de reconhecer o estilo que ali se torna evidente e não se verbalizou, mas reconhecido pelos colegas.

*Me parece que tem uma influência da tua formação em jazz? Quais as tuas referências? (VPF sobre BLC, 2009/2).*

E ainda:

*Sua leveza envolve aparentemente movimentos de jazz, vale a pena investir na coreografia para deixá-la bem clara (S/N sobre BLC, 2009/2).*



Figura 17 - Afiliações estéticas – apresentação coreografia G2.

Outro comentário chama a atenção com relação à professora e coreógrafa que a aluna trabalha no momento da coleta da pesquisa.

*Tua célula me remete diretamente aos trabalhos da LA, quem sabe inovar mais um pouco e colocar mais a tua expressão corporal e sentimental? (LIL sobre BLC, 2009/2).*

As questões como “quem você admira como bailarino? E como coreógrafo? Por quê?” foram uma tentativa de ajudar os alunos a descobrirem suas filiações e seus mestres estéticos. Pressupunha que os alunos poderiam ter uma identificação com esses mestres e ao se darem conta disso, talvez, teriam mais clareza sobre *contraconduta*. A ideia, então, era trazer à tona referências de quem se gostaria de ser, do que se gosta ou do quanto o trabalho pessoal está próximo ou distante desse patamar. Foi na escrita desses relatos que se evidenciou a proximidade — local — do profissional de dança com a profissão de professor de dança. *Brinco* com essa proximidade no seguinte enunciado: *ser profí é ser profe?*<sup>32</sup>

Diversos relatos trazem a figura do educador como exemplo. Muitos deles fazem referência a pessoas bem próximas aos alunos que escreveram tais relatos. Essa conduta de identificação com pessoas locais e próximas foram bem expressivas no material da pesquisa.

<sup>32</sup> É importante notar que *profí*, aqui, é corruptela para profissional, e *profe*, para professor.

*Como coreógrafa, minha ex-professora MAPA é ótima, ela consegue criar lindas montagens com um público leigo com relação a técnicas corporais, um elenco de corpos e idades bem variadas (MTA, 2008/2).*

Ou ainda:

*A bailarina que mais admiro é ES. Fui aluna dela durante dois anos. Isso aconteceu 15 anos atrás (BA, 2008/2).*

Isso me leva a um exercício de pensar o quanto a profissão de coreógrafo ou bailarino se aproxima da profissão de professor. Em Porto Alegre, a proximidade e o *borramento* entre essas funções se dá por uma falta de mercado profissional? Não há uma companhia estável na cidade, com cargos definidos. Há, entretanto, diversas companhias independentes que têm sobrevivido por intermédio de projetos. A cada projeto, uma proposta de configuração de tarefas àquela demanda. Talvez a informalidade das companhias e dos grupos tenha sido um fator que colaborou com esta proximidade *profí-profe*.

*Estava dançando há muito tempo em uma escola e com um coreógrafo, e quando conheci uma professora do curso, me identifiquei muito e entrei em crise sobre o estilo anterior, então mudei a escola e a professora, o estilo e tudo mais. Então, agora estou bem tranquila e contente com o gestual que escolhi e me identifico (AMF, 2008/2).*

Nos depoimentos seguintes, a figura do colega de aula aparece como uma referência.

*Como bailarino, admiro o meu colega P não me lembro do sobrenome, ele é simplesmente tudo. [...] Admiro como coreógrafo o professor CC [...] (PM, 2009/1).*

Assim como:

*Um bailarino que eu admiro muito é o meu colega WF. Ele é um bailarino completo, pois tem a base prática, a técnica e também a teoria... Uma coreógrafa que eu admiro é a minha professora AL. Admiro seu trabalho por ser único e autêntico. Adoro suas aulas, as coreografias e o seu método de trabalho... (AMF, 2008/2)*

Se em Porto Alegre temos uma mistura dessas funções — bailarino / coreógrafo / professor —, é possível visualizar essas configurações mescladas em algumas companhias internacionais. Por exemplo: George Balanchine (1904-1983) foi bailarino de formação clássica russa. Ao migrar para os Estados Unidos, assumiu o posto de coreógrafo e professor da companhia *New York City Ballet*. Para ele, a técnica de aula era procedimento essencial na execução de qualquer coreografia.

Cavalcante (2000, p. 43) diz que para Balanchine, não só a técnica atuava na atividade coreográfica, mas que essa atividade também o fez atuar na técnica, tendo em vista os efeitos cênicos que pretendia. Para ele, o treino realizado em aula fornecia o próprio material ou passos — no caso de balé —, que eram utilizados na composição artística. Assim como Balanchine, vários coreógrafos utilizam técnicas institucionalizadas em suas obras e/ou criam sua própria técnica sistematizada, a fim de atingirem suas necessidades. De qualquer forma, cabia a Balanchine — como professor e coreógrafo — a tarefa da criação.

Novamente trago Pina Bausch (1940-2009) para pensar a ideia das funções bailarino – coreógrafo – professor. Em muitas obras dessa coreógrafa, o bailarino era chamado a criar sua própria movimentação, contribuindo para a obra como um todo. Em sua companhia, o *Wuppertal Dança-Teatro*, os intérpretes criavam suas movimentações e eram dirigidos pela coreógrafa. Era partir das tarefas dadas por ela que eram gerados movimentos pelos bailarinos. Dito isso, o *Wuppertal Dança-Teatro* utilizava-se do processo criativo conjunto de coreógrafa e de bailarinos (FERNANDES, 2000).

Bausch não utilizava uma técnica específica de dança ou de corpo. Ela deixava que as respostas dos bailarinos aflorassem com liberdade de critérios estéticos e de estilo para que depois, pela repetição, se buscasse um recorte para o espetáculo. Ela não precisava ser professora para ensinar a sua técnica, para ter um grupo de pessoas dançando a sua dança. As funções da criação, entretanto, eram compartilhadas entre ela e sua companhia.

Ainda sobre as funções de professor, bailarino ou coreógrafo, é interessante notar a emergência de termos como criador-intérprete ou professor-artista no vocabulário da dança contemporânea — dos livros, das universidades, dos planos pedagógicos etc. Não se trata de posicionar-se a favor ou contra uma situação ou outra, ou sobre qual terminologia é mais adequada, mas dar-se conta das diferentes facetas sobre essas funções.

Marques (1999) chama a atenção para o fato de que a própria legislação, nos anos 1970 e depois nos anos 1990, a fim de abarcar as necessidades da escola, instituiu uma ambivalência de funções: a ênfase que era dada ao artista acabaria por ficar minimizada em função do professor. A autora deixa claro que concorda com “a ideia de que o papel do professor de Arte abarca uma consciência distinta da do artista e, portanto, não basta ser artista para ser professor” (1999, p. 58). Apesar disso, mostra o risco de incidir no antigo preconceito de *quem sabe faz, quem não sabe ensina*, o que leva a um segundo risco: o professor se resguardar de se denominar artista. O professor-artista, ao contrário, não exclui de sua aula o fazer eminente artístico, pois não exclui o “diálogo entre o mundo da arte e o mundo da educação *na própria atuação do professor*” (1999, p. 60).

O termo criador-intérprete procura contradizer o preceito de um bailarino como mero reproduzidor de técnicas e de ordens do coreógrafo. Por muito tempo, a criação das coreografias ficou relegada a uma ou duas figuras específicas, principalmente masculinas. Ao bailarino cabia reproduzir o que lhe era solicitado. Essa reprodução, muitas vezes, se guiava também pela técnica da sala de aula. Esses termos — intérprete-criador, artista-docente ou professor-artista — aparecem como uma forma de tentar vencer as dicotomias que a tradição da dança parece ter absorvido no seu legado, através dos tempos: enquanto uns criam, outros reproduzem; enquanto uns sabem ensinar, outros sabem fazer.

*Para mim tudo é novo, ter que ‘criar’, coreografar, é algo que sempre estive longe da minha realidade, tendo em vista que sempre fui coreografado (MRB, 2009/1).*

Ou ainda:

*Para mim sempre foi um pouco difícil trabalhar com a criação e improvisação, por eu estar mais acostumada e me adaptar melhor com a técnica, ou seja, com as aulas técnicas, onde são passadas as sequências coreográficas (BLC, 2009/2).*

As referências à figura do professor local são múltiplas, mas outras referências também aparecem. O local se mostrou forte na figura do professor ou dos colegas, mas isso não exclui do jogo as referências globais que hoje são facilmente acessadas pela tecnologia. Ferramentas como o *Youtube* e a comercialização de DVDs, por exemplo, são essenciais para isso, apesar de

surgirem ainda tímidas perante as referências anteriores. Disponível para a venda, há o DVD de sapateado irlandês, mencionado por CR.

*O coreógrafo que mais admiro não poderia deixar de ser o Michael Flatley. Ele é, como bem diz um de seus espetáculos “O Lorde da Dança”. [...] É feroz, exigente, perfeccionista em todos os detalhes. Participa ativamente desde a montagem nos mínimos detalhes de cenários, figurinos, efeitos especiais, enfim, nada passa fora de seu rigoroso padrão. Não é fácil trabalhar com ele, mas todos querem (CR, 2009/1).*

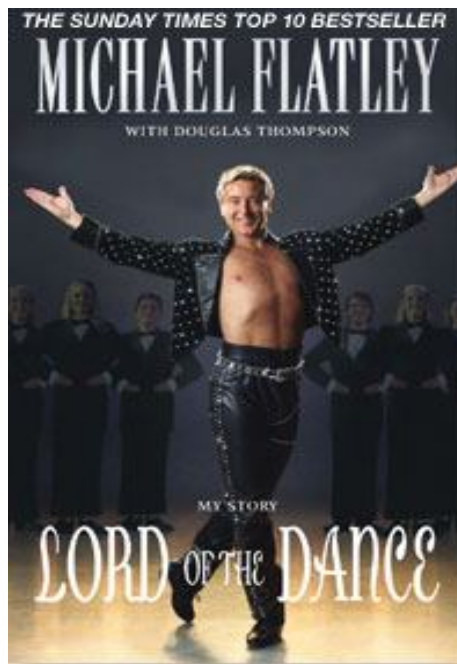


Figura 18 - Lord of the dance.

Numa época em que a informação e a imagem estão disponíveis e acessíveis em tempo real, parece natural que depoimentos envolvam as ferramentas audiovisuais e virtuais. O *Youtube* aparece nesta fala:

[admiro como bailarina] Leticia Zamorano do Chile. [...] Confesso que quando a vejo dançando, através do “youtube”, sinto como se estivesse fazendo parte da coreografia e com uma enorme vontade de dançar, pois acabo me envolvendo com a sua dança (FV, 2009/1).

Numa época em que cada vez mais se fala em ensino a distância, e com a imagem disponível através da tecnologia, algumas questões vem à tona na fala dos alunos. As pessoas aprendem dança pelo vídeo? Pergunta-se o aluno:

*[...] a questão do vídeo que invade a casa das pessoas pelo youtube e outros meios e que lá pelas tantas “substitui”? O professor (SCA, 2009/2).*

A mídia é um veículo que colabora para trazer referências aos alunos. Personalidades que aparecem em programas de auditório e quadros de saúde e lazer são recorrentes nas falas dos alunos. As falas a seguir são de profissionais renomados em dança, mas que a mídia ajudou a divulgar.

*Quem leva minha admiração como bailarino é Carlinhos de Jesus [...] sempre vibrante e alegre, consegue contagiar a todos com sua dança (BFJ, 2009/1).*

Carlinhos de Jesus é um profissional de dança de salão muito conhecido. Popularizou a dança de salão fazendo participações em escolas de samba, em duetos com a bailarina clássica Ana Botafogo e, frequentemente, participa como jurado no programa de auditório Domingão do Faustão. Ivaldo Bertazo fez, entre outras coisas, um quadro sobre movimento como promotor de saúde no Fantástico da TV Globo.

*Bem, minha experiência e tempo na área é muito pouca, porém Ivaldo Bertazo é, creio, um dos que me arrisco a afirmar que tem uma grande trajetória, não só como bailarino/dançarino e coreógrafo, como também educador [...] (PDD, 2009/1).*

Retomando aqui a ideia das questões, penso que foi uma tentativa de levar os alunos à reflexão sobre sua coreografia, sua corporeidade e demais assuntos de dança que poderiam surgir. Era preciso que eles entendessem que o processo de criação, fosse ele pessoal ou compartilhado com outro, envolvia o que acontecia nos ensaios da sala de dança. A questão “Explicar o que acontece nos ensaios. Se não tens experiência como coreógrafo, fala da experiência de criação no próprio curso” era sobre isso.

Alguns alunos, portanto, tinham pouca experiência em dança. Outros, pouca experiência em coreografia. Outros, ainda, faziam as tarefas, mas não reconheciam suas filiações, suas interferências culturais e seus modos de se conduzirem em dança. Nesse processo de conhecimento e reconhecimento, as tarefas se desdobravam e desvelaram o jogo das referências locais e globais que convivem, se interpelam, se mostram, se alteram, se consolidam.

## O jogo do bonito e do feio

---

A questão da beleza é um tópico muito presente na dança. Sabemos, entretanto, que o senso de beleza não está dado. Ele é construído de acordo com um sistema de referências que o sujeito vai constituindo com o tempo, pouco a pouco, e de acordo com o seu grupo de pertencimento. Ele não é fixo. Ele pode se relacionar tanto com “a ordem quanto com a desordem, com a religiosidade ou a obscenidade, com o tranquilo ou com o caótico. A beleza não é pautada em um discurso definitivo, e sim em códigos subjetivos” (MÖEDINGER et al., 2012a, p. 40). A preocupação em mostrar algo considerado belo transparece em diversos depoimentos da pesquisa:

*A célula não saiu exatamente como eu queria, mas resolvi não modificá-la muito. Ainda me preocupo muito com a beleza, isso limita muito na hora de criar (ASD, 2008/2).*

É interessante notar a proximidade da noção de belo com o ideal proveniente do balé clássico, que apesar de não ser diretamente associado na fala a seguir, é diretamente relacionado ao movimento longo de braços e pernas, assim como com a figura longilínea de corpo que é disseminado por essa técnica, mas também pelos modelos das revistas e da mídia em geral.

*Quando vejo uma coreografia, o que a torna bela, segundo as minhas noções, são as formas corporais e a maneira que tal corpo a executa. Dito isso, tenho comigo que as linhas dos braços, assim como as linhas das pernas, pé e todo o conjunto do corpo, quando apresentam linhas alongadas tornam a coreografia agradável. Desenvolvi esta coreografia com o intuito de sair da “zona de conforto”, procurando trabalhar as minhas dificuldades que são realizar movimentos alongados e principalmente trabalhar os braços com dignidade na dança (SSL, 2009/1).*

No depoimento a seguir, o belo mostra sua proximidade com o *alegre e contagiante em dança*. Isso pode ser visualizado em diversos trabalhos na sala de aula. Nesse sentido, a música parece ter uma grande participação nessa beleza e empolgação.

*Tenho a preocupação de agradar o público, gosto de apresentar trabalhos coreográficos alegres e dançantes, onde as pessoas sintam-se felizes em estar dançando e assistindo, acho que dançar por dançar não tem sentido, temos que transmitir o algo mais, o*



*interior. Na minha opinião, temos que expressar todo o lado bom que existe dentro de nós, e não ‘frustrações’ e traumas contidos (BMA, 2009/2).*

A mídia, por outro lado, reforça esse mesmo ideal de beleza ligado ao alegre e ao contagiante. A *Dança dos Famosos*, por exemplo, que teve várias edições no canal mais popular da televisão aberta brasileira, mostra a empolgação da música e dos passos *virtuosísticos* – que envolvem acrobacias, pernas altas, várias piruetas – nas suas coreografias de dança de salão.



Figura 19 - Ator Miguel Roncato e sua *partner* na *Dança dos Famosos*, TV Globo.

A conduta em dança ou a técnica de conduta em dança carrega, portanto, ideais de beleza que podem ou não estar associados à beleza da música ou à beleza ligada à noção de virtuosismo. Sendo a beleza uma construção sobre um sistema de referências que o sujeito vai construindo com o tempo, na imagem a seguir, por exemplo, vemos uma inversão do que é comumente associado ao feio: o lixo, que na Fig. 20 é levado para a elegância das passarelas. Assim, outra noção de beleza do lixo é trazida para o jogo. O belo se multiplica e amplia sua significação.



Figura 20 - *El Viento*, desfile. Obra da 7ª Bienal do Mercosul, 2009.

A obra acima retratada (Fig. 20) foi apresentada durante a 7ª Bienal do MERCOSUL em Porto Alegre, cuja exposição recebeu a visita da turma de 2009/2. Foi a partir da referida obra que a aluna BMA *criou* um bordão — o luxo pode ser lixo, ou o lixo pode ser luxo — em sua coreografia para discutir a questão da beleza. A ideia de levar noções associadas ao lixo — e, conseqüentemente, ao feio — e ao luxo foi então explorada pelos sujeitos da pesquisa.

*Legal a ideia do lixo, desde que fique bem claro o que realmente quer passar. Talvez a música possa mudar e mostrar o lado 'sujo' do lixo mesmo (TNA sobre BMA, 2009/2).*

E ainda:

*Um pouco de lixo também no corpo seria interessante (FCW sobre BMA, 2009/2).*

Se os depoimentos anteriores referem-se a um trabalho coreográfico específico, essa ideia extravasa para outros contextos, mostrando a tênue linha entre bonito e feio.

*Muito bonito o teu feio... hahahah! Não sei se era a intenção, mas no início fiquei completamente irritada (LIL sobre TNA, 2009/2).*



Figura 21 - Imagem das coreografias de TNA e FCW.

Se até então temos mostrado a ideia de beleza sendo explorada, é interessante notar também o que não parece associado ao belo. Outro aluno reforça o estranhamento com a dança contemporânea, associando esta prática ao oposto do belo:

*[...] não me identifico [com a dança contemporânea]. Prefiro o belo para dançar, mas não deixo de apreciar espetáculos, buscando sempre olhar de maneira diferente (CGAC, 2008/2).*

Se a questão da beleza é muito cara à dança, outras noções aparecem nos registros das pesquisas — idade e dom foram algumas delas. Com relação à idade, não é novidade o fato de que, na maioria das vezes, o corpo jovem está associado ao ideal de beleza na dança e em outros campos.

*Meu amigo me disse que eu estava gordo e velho, pois falei e insisti e disse que ia dançar (SLF, 2008/2).*

E ainda:

*Eu [...] comecei a entrar na arte da dança já com idade avançada, quis mostrar para as pessoas que na dança não há limite para a informação do corpo (SLF, 2008/2).*

A ideia do dom ou do talento como algo divino ou natural também aparece nos registros da pesquisa. Se essas questões são consideradas aptidões ou capacidades para a dança, poderíamos pensar: aptidão para que? Capacidade para que? Os critérios que usamos para determinar o que é ser talentoso ou dotado para uma tarefa são muitos difíceis de definir. Um bom artista, por exemplo, é um complexo de qualidades que não é passível de escrutinação. A própria ideia do virtuoso está associada ao belo e a essa ideia de talento ou dom.

*A crise de criar e resolver qualquer situação continua, por isso ser artista não é para qualquer um, é um dom ou tem de se preparar bastante para ser aperfeiçoado (SJFK, 2008/2).*

Green (2004a) fala que a capacidade de criação já foi vista como uma questão de dom ou talento. Antes disso, porém, ela era vista como um traço hereditário. Posteriormente, seguidores de Freud a viram como uma atividade disfuncional ou neurótica. Durante as décadas de 1960 e 1970, a criação passou a ser vista como um processo humano natural e parte de uma vida saudável. Portanto, todos seríamos criativos. Mais recentemente, a criatividade tem sido vista como um processo social, no qual o ambiente e as instituições afetam os sujeitos.

Essa constante mudança de ponto de vista com relação à criação nos faz atentar para que não tomemos, definitivamente, algo como dado. Mesmo para o balé clássico — no qual é exigido um corpo específico —, isso não significa a fórmula do sucesso. Numa sala de aula, até que ponto investimos em quem acreditamos ter talento? Quanto nos dedicamos a um aluno considerado fraco perante as tarefas solicitadas? O fato de ter de se falar e escrever sobre isso, de ter de dizer, denota a circulação desse enunciado.

*Não acredito em “talento”, pois, sendo assim, para que serviriam os professores? (LSS, 2009/1).*

Pensar em como se constrói uma coreografia, nos critérios e nas noções de corpo, beleza, etnia, geração e outros em que nossa dança está imersa, pode ser essencial na formação de futuros professores que são preparados para atuarem na escola. A movimentação desses enunciados revela bem que se trata de construções historicamente demarcadas, evidencia que o que dizem os alunos sobre beleza constitui um jogo que está sempre em movimento na *contraconduta*. Essa

*contraconduta*, portanto, é o próprio movimento dos enunciados, com os quais se fala sempre de um determinado lugar e tempo. A frase do aluno, em seu trabalho coreográfico, resume um pouco isso:

*Sociedade? Parâmetros e conceito. Por quê? Para quem?* (fala da coreografia de FCW, 2009/2).

## VISIBILIDADE E AUSÊNCIA DO DIZER

---



Figura 22 - *A Morte do Cisne* ou *O Cisne*.

*A Morte do Cisne* é uma célebre obra de dança de Michel Fokine, encenada até hoje. Originalmente data de 1905 e foi feita para a bailarina Anna Pavlova, acima representada (Fig. 22). Apesar de sua curta duração — tem por volta de um minuto e meio — e de seus movimentos deslizantes relativamente simples, alcançou grande projeção. Em parte, isso é atribuído à grande atuação da intérprete, que levava a audiência às lágrimas. *A Morte do Cisne* acabou simbolizando a própria vida de Pavlova, que faleceu de pneumonia em 1931 (ANDERSON, 1992).

Essa obra reforça a fragilidade, a suavidade e as linhas que podem ser associadas ao balé, mas também ao estereótipo da própria figura feminina. Usamos essa obra, portanto, para chamar a atenção para o fato de que a dança é um lugar

habitado predominantemente pelas mulheres. Um dos aspectos que pode ter contribuído para isso é reflexo da nossa própria história de dança, ainda fortemente enraizada na contribuição europeia, o que disseminou a hegemonia do balé clássico como arte dominante e idealizou a bailarina clássica como figura feminina, com reflexos na atualidade. Afinal, conforme já exposto, desde crianças convivemos com a ideia de que as “meninas vão para o balé e os meninos vão para o judô”, ou práticas similares.

Também no ensino superior, a dança é um lugar onde as mulheres predominam. Num primeiro momento, pensei que o enunciado *dança é coisa de mulher* fosse aparecer nos registros escritos da pesquisa. Não foi o que aconteceu. Ninguém — salvo um comentário — falou sobre isso. Mas se havia uma ausência quase total desse dizer, dei-me conta de que isso não precisava ser dito. Era um não-dito, mas totalmente visível.

Dos dados analisados, tenho as seguintes informações:

<b>Semestre</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>2008/2</b>	22	2	20
<b>2009/1</b>	18	4	14
<b>2009/2</b>	8	3	5
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>9</b>	<b>39</b>

Nesses dados, observamos que mais de 75% do público da graduação em dança é composto pelo sexo feminino. Essa perspectiva é confirmada, então, pelo relato da aluna a seguir, que comenta sobre um componente curricular que cursava paralelamente às aulas de *Ateliê*.

*[...] estou fazendo uma disciplina de Dança de Salão na faculdade, na qual geralmente, para não dizer sempre, faço o papel masculino. Primeiro porque falta homem, segundo porque já sei a técnica básica feminina, e terceiro porque, para ensinar homens, é preciso aprender os passos de condução, como eles (MSC, 2009/1).*

Se aqui temos dados de dentro da universidade, não é difícil identificar a mesma situação em diversos contextos, ou mesmo na literatura. Strazzacappa (2001) fala que “a dança ainda é vista como uma atividade predominantemente feminina. Embora nossa sociedade seja manifestamente dançante, o preconceito contra os homens ainda é muito forte” (p. 49).

A situação que a autora acima mencionada relata não ocorre somente na sociedade brasileira. Susan Stinson (1998a), pesquisadora e professora americana, nos mostra a mesma situação em seu país. Em uma pesquisa realizada com alunos de dança em ambientes escolares, a maior preocupação revelada pelos meninos entrevistados, de 10 a 15 anos, foi que a aula de dança fosse *uma aula de menina*, ou ainda, que as pessoas fossem pensar que eles eram homossexuais.

Tem sido discutido que as aulas de dança têm se caracterizado como um rito de passagem para gerações de meninas pequenas aprenderem o que significa ser mulher (STINSON, 1998a; SANTOS, 2009). Além disso, o *status* inferior da mulher e a homofobia presente na sociedade são parte constituinte dessa questão de gênero e dança.

Apesar de a dança ser um território bastante habitado por mulheres, os discursos da dança não fogem do atravessamento de outros discursos que normalmente têm o masculino como ponto referencial. Eles não estão isolados, e sim em coexistência com os variados discursos de áreas diversas. Nossa sociedade tende a determinar o que é *coisa de mulher* e o que é *coisa de homem*. Pensar o gênero é exercitar um pensamento plural que escape de argumentos biológicos e culturais da desigualdade.

Gênero deve ser entendido muito além das caracterizações dicotômicas que supõem dois universos opostos: o do homem e da mulher. Envolve compreender os papéis masculinos e femininos como múltiplos e complexos, e não representações arbitrárias dos padrões e regras que uma sociedade estabelece para seus membros que definam seus “modos de ser”, seus vestuários, seus modos de se relacionar e de se portar. Devemos “observar não exatamente seus sexos, mas, sim, tudo que se construiu sobre os sexos” (LOURO, 2008, p. 21).

Nessa perspectiva, há diversas formas de assumir masculinidades e feminilidades que envolvem, entre diversos aspectos, as desigualdades entre os sujeitos e as complexas redes de poder.

Na dança, as mensagens de poder, dominação, desafio e igualdade podem ser emitidas, habitualmente, sem um sentido de responsabilidade. Esse mesmo caráter não-responsável pode proporcionar um caminho de pouco risco para a mudança. O que tem sido historicamente construído pode ser politicamente reconstruído. Embora ver seja aprender e acreditar, acreditar também é ver o que conhecemos (HANNA, 1999, p. 17).

Nessa perspectiva, é importante entender a categoria gênero na sua complexidade, aproximando-a do conceito de identidade como múltiplo, contraditório e sempre em transformação. Segundo Louro (2008),

[...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2008, p. 21).

Na dança, é possível observar práticas que reforçam os papéis femininos e masculinos estabelecidos arbitrariamente pela sociedade, da mesma forma que se observam também manifestações que questionam essa divisão. Isso pode ser percebido na análise das coreografias de dança, conforme mostramos em *A Morte do Cisne* e nos outros exemplos a seguir. Assim, percebo que os sujeitos da pesquisa não falam sobre o ser homem e ser mulher na dança, mas isso está visível por todos os lados, inclusive no grande número de alunas do sexo feminino inscritas nos cursos de dança de ensino superior.

Onde mais vemos gênero na dança? Como pensar isso na dança? A ideia de gênero está em tudo e em todo lugar: na mídia, nas aulas, na literatura etc. A partir de agora, passarei a comentar, então, algumas obras e práticas da dança.

O balé clássico, por exemplo, foi por muito tempo a única manifestação de dança legitimada como arte pela sociedade. Suas raízes emergem das danças da corte, e é desse período que começamos a ter os primeiros registros coreográficos dos movimentos. É interessante notar que esses registros eram realizados por homens, isto é, tinham o masculino como referência. Cabia aos mestres de dança não só anotar, mas formar os nobres nas artes do movimento. É a esses mestres, também, que se registra na literatura, pela primeira vez, a tarefa de professor como profissão.

Com o advento do balé romântico, entretanto, o protagonismo da mulher na cena tornou-se bem conhecido: “a consequência negativa do período romântico, centrado em divas como Taglioni e a Grisi, foi colocar o homem como figura secundária no *ballet*” (PORTINARI, 1989, p. 95). Nessa época, o balé já era encenado em palco italiano e por profissionais. O Romantismo trouxe uma fascinação pelo exótico, o sobrenatural e o não-racional. O uso de sapatilhas de ponta pela figura feminina colaborou para a elevação *ao divino* requerido pelas



figuras românticas das sílfides e das *willis* — espíritos que habitavam as histórias de balés célebres, como *La Sylphide* (1832) e *Giselle* (1841).



Figura 23 - Maria Taglioni em *La Sylphide*.

Se o ápice do balé romântico foi em meados do século XIX, alguns de seus aspectos ainda podem ser encontrados mais adiante. Além disso, essas obras célebres continuaram e continuam a ser encenadas até hoje, colaborando para esse ideal etéreo feminino.

No entanto, uma mensagem das imagens que vem se repetindo é a dominação masculina e a proteção das mulheres por intermédio da parceria no balé: um homem forte que sustenta e manipula a mulher sobre seu pedestal *pointe*. E os produtores e coreógrafos homens continuam a tomar decisões nos bastidores. Procurando fugir do controle masculino, mulheres rebeldes do século XX interpretaram distantes e antigos modelos de mulheres — como servas — ou ilusivas encarnações de homens, assim como criaram novas formas de dança (“dança moderna”), dirigiram suas próprias companhias, e moveram-se descalças com suas próprias forças (HANNA, 1999, p. 15).

O balé clássico se faz presente tanto na discussão desta tese quanto se faz muito presente, também, nas discussões em sala de aula. O ideal do “corpo clássico”, comprometido com a leveza, linha, elevações e presença etérea — mais do que uma corporeidade real —, é reforçado em variadas práticas. Os papéis criados para as mulheres nos repertórios clássicos envolvem fadas, cisnes, meninas camponesas inocentes. Há também outros repertórios que reforçam um discurso que constrói, por meio do emprego do corpo para sua expressão, um “corpo feminino estranho descorporificado” (WOLFF, 1997, p. 95, tradução nossa<sup>33</sup>).

Poderíamos pensar, então, que no início do século XX, com a Dança Moderna, houve um novo marco do feminismo ocidental? É inegável a imensa contribuição que coreógrafas-intérpretes como Martha Graham, Isadora Duncan, Mary Wigman, entre outras, deram a um mundo que até então era comandado por homens.

Os protagonismos dessas mulheres não estavam somente em sua atuação como criadoras e intérpretes, mas estavam também num corpo *natural* que desafiava o ideal de movimento até então. Suas inovações vão desde o vestuário até os movimentos em si. Esses movimentos exploravam o torso em contorção, membros com linhas angulosas e quebradas, o peso e a ação da gravidade como motor principal de ação, entre outros. Suas temáticas variavam das temáticas de contos de fada e traziam um outro ponto de vista da dança: um ponto de vista feminino.

A dança moderna trouxe novos paradigmas para a dança, e trouxe um protagonismo feminino. Isso remete a um novo trabalho e conceito de corpo, pensado como *natural*.

Essa combinação particular, de uma concepção de um corpo natural e o comprometimento com histórias e vidas de mulheres, levou muitos praticantes e críticos a concluir que a dança moderna é um meio de transgressão política, assim como estética (WOLFF, 1997, p. 96, tradução nossa<sup>34</sup>).

Wolff (1997) relata os perigos de entender o corpo como natural, e não contextualizado em uma cultura. Martha Graham, por exemplo, representou uma

<sup>33</sup> No original: *strangely disembodied female*.

<sup>34</sup> No original: *This particular combination, of a conception of the natural body and a commitment to women's stories and lives, had led many practioners and critics to conclude that modern dance is a medium for political as well aesthetic transgression.*

essência de mulher através da representação dos mitos gregos, caindo na armadilha de uma concepção feminina nos moldes universais. Dessa forma, “o que isso significa é que dança pode ser apenas subversiva quando questiona e expõe a construção de um corpo em uma cultura” (WOLFF, 1997, p. 96, tradução nossa<sup>35</sup>).

A dança pós-moderna e contemporânea traz uma nova perspectiva de gênero nas suas coreografias. Com raízes ainda nos trabalhos dos coreógrafos Merce Cunningham e Alvin Nikolai nos anos 1940 e 1950, por exemplo, vemos uma atenção ao corpo em movimento. É famosa a frase de Nikolai, que defendia *movement for its own sake*<sup>36</sup>.

Os dois referidos coreógrafos pregam o movimento pelo puro prazer do movimento, sem querer narrativas, mensagens ou discursos além dos discursos do corpo, que não diferem o corpo biológico da mulher e do homem no fazer coreográfico, como também não escondem essas diferenças. Enquanto Nikolai se envolve com movimentos a partir de figurinos, iluminação e *props*<sup>37</sup>, Cunningham se preocupa com a independência entre si dos elementos do movimento, da música, cenário, iluminação etc.

Se em Cunningham e Nikolai não há uma preocupação temática além do próprio corpo, outros grupos e coreógrafos tratam questões de gênero diretamente em suas temáticas. Um grupo contemporâneo que tem abordado tabus frequentemente é o grupo inglês *DV8 Physical Theatre*. Na obra *Enter Aquilles*, transformada em filme, por exemplo, a questão do gênero é usada para tratar as questões do mundo masculino, pois “ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens” (LOURO, 2008, p.22).

Na dança acima referida, diferentes modos de masculinidade são trazidos à tona, apontando as pressões do universo masculino com suas identidades diversas e plurais. Num cenário de bar, um homem que se move diferentemente dos outros chama a atenção e desencadeia uma série de outras situações, nas quais as fragilidades dos outros personagens — e que compõem os seres humanos — são desveladas pouco a pouco.

<sup>35</sup> No original: *What this means is that dance can only be subversive when it questions and exposes the construction of the body in culture.*

<sup>36</sup> Essa frase é normalmente traduzida como *movimento pelo próprio movimento.*

<sup>37</sup> *Props* podem ser compreendidos como objetos que são utilizados como elementos cênicos e/ou figurinos.



Figura 24 - *Enter Aquilles*.

Outras obras de dança também fazem a relação direta com gênero. Abrimos este tópico com a obra *A Morte do Cisne*, que teve Anna Pavlova como protagonista. A mesma coreografia, numa remontagem feita pelo *Les Ballets Trockadero de Monte Carlo*, faz uma paródia aos códigos rígidos do balé, além de ser dançada por um homem travestido.



Figura 25 - *Les Ballets Trockadero de Monte Carlo*.

Outra versão desse mesmo balé foi recentemente apresentada no programa *Ela dança, Eu danço (SBT)*, sendo sucesso no *Youtube*. Nela, um bailarino de dança de rua reconstrói essa obra à sua maneira. Nessa versão, vemos um bailarino de dança de rua que, a partir de um projeto social, reconstrói “o cisne” na sua corporeidade, com sua própria roupa, ressignificando a obra.



Figura 26 - John Lennon da Silva no canal SBT de televisão, 2010.

Uma vez que o corpo e as profissões que lidam com o corpo são marginalizados no modo de pensar ocidental, poderíamos ver a dança — que tem o corpo como o *locus* de atuação — como uma arte à frente das atividades que subvertem os modos de pensar pré-concebidos e preconceituosos. O corpo, entretanto, não foge de sua cultura e carrega em si seus discursos. A dança está imersa nos discursos de gênero que se dão explicitamente através das temáticas ou personagens de seus enredos, em manifestações dançantes do nosso próprio cotidiano ou em manifestações tomadas como patrimônio cultural. Nesse sentido, ela pode ser apenas um meio de propagar um discurso já recorrente e enraizado.

Por isso, mais do que discutir se o corpo está ou não no discurso, é fundamental discutir o potencial político do corpo. Além disso, pensar a dança em suas diversas manifestações cênicas e sociais, assim como pensar a sala de aula de dança com relação ao gênero é fazer um exercício para que não se perpetuem discursos preconceituosos.

#### 4 CONTRACONDUTA COMO ACONTECIMENTO E MULTIPLICIDADE

---

Neste último capítulo, procuro dar um salto a mais para circunscrever a *contraconduta* e o faço a partir de uma operação complementar: mostrando como a *contraconduta* não é apenas uma oposição à conduta, mas, sim, sua possibilidade de multiplicação. Procuro fazê-lo em duas dimensões solidárias: numa perspectiva micro, na qual uso ainda o trabalho de meus alunos, e numa perspectiva macro, na qual realizo um voo histórico. Com isso, pretendo mostrar que os acontecimentos históricos, pensados como *contraconduta*, permitem mostrar a multiplicidade de sua emergência – seja no corpo do bailarino, seja nas rupturas históricas.

Para tanto, vamos primeiro retomar Foucault, pois é a partir dele que procuro oferecer o conceito de acontecimento para, num segundo momento, caracterizar de modo mais ilustrativo a multiplicidade que constitui a *contraconduta*.

#### HISTÓRIA E ACONTECIMENTO

---

Foucault afirmou que todo o seu trabalho são fragmentos de filosofia na pedreira da história e também que o sujeito é o verdadeiro tema de suas investigações. Na realidade, a relação entre sujeito e história constitui, sem lugar a dúvidas, o eixo em torno do qual se pode compreender toda a sua produção intelectual, desde as primeiras até as últimas obras.

(CASTRO, 2009, p. 203)

Foucault nos mostra uma nova forma de olhar a história. Ele se posiciona contra o ponto de vista que julga possuir uma objetividade absoluta ou que se desenrola numa continuidade e num encadeamento natural, em que a lei das essências é invocada, assim como a lei das verdades. Foucault se coloca contra a história dos longos períodos, das continuidades seculares e das supostas sucessões lineares.

Apoiado, num primeiro momento, em ideias de autores como Bachelard, Guérout e Canguilhem, o autor afasta sua atenção das grandes unidades descritas como épocas ou séculos para fenômenos de ruptura. Os acontecimentos da história,

então, não podem ser descritos de uma mesma forma em um nível micro ou macroscópico. A história contada não é a mesma, o que faz aparecer vários passados, várias formas de encadeamento, várias hierarquias de importância (FOUCAULT, 2008a).

Veyne (2008) sublinha, sobre a perspectiva foucaultiana de fazer história, que ao se observar com atenção, se percebe que na história há contornos bizarros e que normalmente não são percebidos. Por isso, a metáfora do iceberg é comumente usada para mostrar que as práticas estão ali, talvez *ocultas*, mas não necessariamente por falta de consciência, e sim porque não temos um conceito para elas — o foco está deslocado para outras questões e outras racionalidades. Isso exige um esforço para que se veja a prática tal qual ela é realmente. Ao mesmo tempo, Veyne aproxima a história tradicional do modo de fazer história foucaultiano.

A história-genealogia à Foucault preenche, pois, completamente o programa da história tradicional; não deixa de lado a sociedade, a economia etc., mas estrutura essa matéria de outra maneira: não os séculos, os povos nem as civilizações, mas as práticas; as tramas que ela narra são a história das práticas em que os homens enxergaram verdades e de suas lutas em torno dessas verdades. [...] ela não se especializa na prática, no discurso, na parte imersa do iceberg, ou antes, a parte oculta do discurso e da prática é inseparável da parte emersa (VEYNE, 2008, p. 280).

Nas próximas páginas, entretanto, a ideia não é fazer uma história-genealogia. A genealogia é a história das interpretações, isto é, são as histórias dos conceitos que emergem das diferentes interpretações. A ideia, aqui, é trabalhar com a ideia de acontecimento, com o que ele pode ter de “único e agudo” (FOUCAULT, 2000b, p. 272).

Acontecimento: é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra os seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena, e uma outra que faz sua entrada mascarada. As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta (FOUCAULT, 2000b, p. 272).

Castro (2009) sublinha diversos sentidos possíveis para a ideia de acontecimento nos escritos de Foucault. Detenho-me nos dois primeiros, a saber: o acontecimento que ele chama de arqueológico — que quer dar conta da novidade

histórica; e o segundo, ao qual ele se refere como acontecimento discursivo — como o que descreve as regularidades da história.

É interessante observar como o referido autor aponta a relação entre os dois acontecimentos, sendo que as novidades do primeiro é que instauram as novas formas de regularidade do segundo. Entretanto, é preciso pensar essa relação entre novidade e regularidade não como um *a priori* histórico, mas, sim, que “trata-se de pensar essa relação assumindo a descontinuidade dessas regularidades, o acaso de suas transformações, a materialidade de suas condições de existência” (CASTRO, 2009, p. 25).

Penso então em acontecimentos da história da dança. Como olhar isso buscando a dissociação, a dispersão e apagando a unidade em que normalmente esses movimentos aparecem? Nesse exercício, eu centro meus relatos em torno de alguns nomes, ao invés de épocas ou estilos. Reconheço, assim, nessas pessoas, algum tipo de instauração de modos diferentes de fazer dança. Tento mostrar as condições anteriores que propiciaram esses acontecimentos, mas não numa relação causa-efeito, e sim apenas uma série de condições diversas e dispersas que aleatoriamente propiciam certas transformações.

Um nome significativo para a dança cênica, por exemplo, foi Jean-Georges Noverre, coreógrafo francês que atuou amplamente no século XVIII. Noverre criticava a forma como o balé de corte era conduzido, no qual as danças, os cantos, as declamações líricas e as ações complementares não estabeleciam nenhuma relação entre si, ou apenas relações extremamente vagas.

Noverre não queria que a dança se limitasse a esse papel secundário, e pregava a favor de uma *dança de ação*. Ele procurava trazer maior expressividade à dança por meio da incorporação gestual — chamada de pantomima — e do enredo em si. Outra de suas *inovações* envolve a simplificação do figurino, que deixava os corpos com maior liberdade de movimentos.

Posso pensar a contribuição de Noverre como um acontecimento de *contraconduta*, dentro de uma forma de fazer dança. Entretanto, não vejo esse coreógrafo como se fosse a origem dessas transformações, como se ele fosse a essência de suas transformações. Referências na literatura apontam para outras figuras ilustres que já faziam, naquela época, uma crítica ferrenha à forma como a dança era conduzida. Citarei algumas delas a seguir.



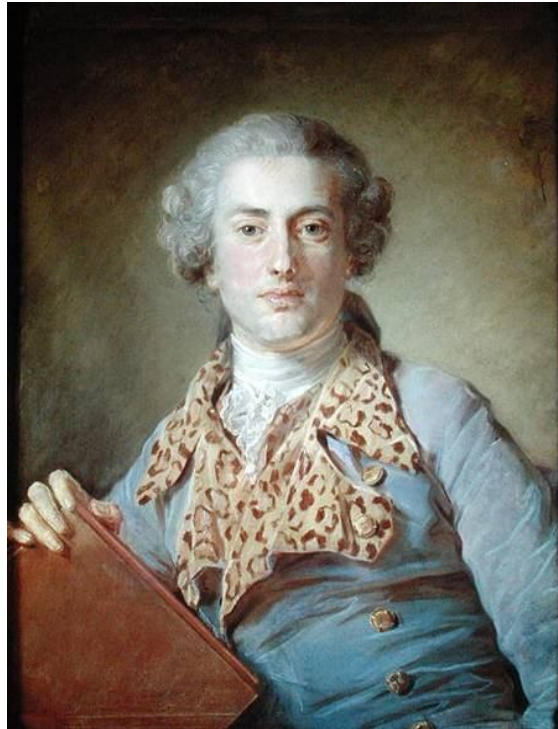


Figura 27 - Jean-Georges Noverre.

A primeira referência conhecida foi a obra *La danse ancienne et moderne* ou *Traité historique de la danse* de Luís de Cahusac, em 1754. Ele defendia que se o dançarino ou os coros (grupos) de dança entravam e saiam do palco sem ter uma função específica, isto é, sem que a ação representada os exigisse, todos os movimentos seriam contrassensos.

Outro crítico do balé da época foi o austríaco Franz van Weumen Hilferding (1710-1768). Hilferding estudou em Paris e, ao voltar a sua terra natal, passou a atuar como mestre de balé, introduzindo o realismo na dança — interferência de sua cultura germânica. Em suas obras, introduziu camponeses, carvoeiros e outros profissionais que faziam mímicas de suas profissões. Essas mímicas, entretanto, ainda eram gestos sem ligações (BOURCIER, 2001).

A ideia de que Noverre não seja a origem dessas transformações consiste em fazer um exercício de pensar o acaso. Ele concretizou e fez emergir como acontecimento uma nova dança, mas a partir de várias ideias dispersas. Foucault (2000b) se afina com Nietzsche, se posicionando contra a pesquisa de origem que é referida como *ursprung* — essa origem miraculosa que acredita ser uma identidade primeira, um segredo essencial, como se essa origem fosse o lugar da verdade na história.

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento nunca será, portanto, partir em busca de sua 'origem', negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, deter-se nas meticulosidades e nos acasos dos começos; esperar para vê-los surgir [...]. O genealogista tem necessidade da história para conjurar a ilusão da origem [...] (FOUCAULT, 2000b, p. 264).

Assim, termos como *Entstehung* ou *Herkunft*, proveniência e emergência respectivamente, frequentemente traduzidos por origem, indicariam melhor o objeto da genealogia.

Detenho-me, neste primeiro momento, na questão da emergência. A emergência é o ponto de surgimento que se produz em um determinado estado de forças. "A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças: é a sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria" (FOUCAULT, 2000b, p. 269).

Ver como acontecimento as obras de Noverre não é não reconhecer que houve diversas emergências anunciadas por outros artistas e outras histórias paralelas, conforme já citadas, mas exatamente mostrar a irrupção da multiplicidade. Sua contribuição como acontecimento se dá por sua grande contribuição tanto no corpo teórico quanto prático: no teórico, através de suas *Cartas sobre a Dança*, e no prático, através de suas numerosas e célebres obras, que reúnem noções sobre o *balé de ação* de forma clara e direta.

Burt (2004) relaciona a genealogia foucaultiana à história da dança e destaca que ela se concentra, sobretudo, "não nas preocupações coreográficas ambiciosas de determinados coreógrafos inovadores, mas na maneira com que as performances de sua coreografia tiveram o potencial de abrir novas possibilidades para agenciar discursos da dança teatral" (2004, p. 34)<sup>38</sup>. Vale lembrar que "a experiência individual da fisicalidade do corpo é inseparável daquele corpo que é construído através do discurso" (BURT, 2004, p. 34)<sup>39</sup>.

Se os discursos da dança são muitas vezes não-verbais, Noverre, em suas *Cartas sobre a Dança (Lettres sur la danse et sur les ballets, 1760)*, faz duras

---

<sup>38</sup> No original: [A genealogy of recent dance will therefore primarily focus,] not on the choreographic concerns of particular ambitiously innovative dance makers, but on the way in which performances of their choreography have had the potencial to open up new possibilities for agency within discourses of theater dance.

<sup>39</sup> No original: The individual's experience of the physicality of the body is inseparable from that body as it is constructed through discourse.

críticas verbais à tradição da época dos balés de maneira direta, mostrando também outra conduta de fazer dança através de suas obras.

Noverre combateu os *divertissements* que preenchiam as cenas com movimentos sem sentidos; simplificou os trajes ornamentados de lantejoulas e bugigangas; baniu as máscaras que escondem a expressividade do rosto; criticou as hierarquias e os privilégios dos bailarinos da época com relação aos direitos de números de *entrées*; combateu o virtuosismo exagerado dos movimentos sem significado; e defendeu que os balés deveriam ter uma temática que passasse por uma introdução, desenvolvimento e conclusão, entre outras mudanças. Sua contribuição mudou radicalmente a forma de se ver e fazer dança.

Ainda sobre a origem na genealogia, ela pode ser pensada como proveniência. Num primeiro momento, proveniência parece colocar em jogo a raça ou o tipo social como ideias de sangue. Entretanto, não se trata de uma categoria de semelhança. A proveniência se relaciona com o corpo, pois nele “se encontra o estigma dos acontecimentos passados, assim como dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros [...]” (FOUCAULT, 2000b, p. 267). Proveniência e emergência, ambas ligadas à ideia de origem, traduzem melhor a forma de ver da genealogia.

Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, sua intensidade ou seu desfalecimento e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de confrontação; ainda é preciso evitar concebê-la como um campo fechado no qual se desenrolaria uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; é antes — o exemplo dos bons e dos maus o prova — um ‘não-lugar’, uma pura distância, o fato de os adversários não pertencerem ao mesmo espaço. Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência, ninguém pode se atribuir a glória por ela; ela sempre se produz no interstício (FOUCAULT, 2000b, p. 269).

Na dança vista como *contraconduta*, o corpo é o local de resistência a uma cultura normativa. Muitas vezes, em análises coreográficas, ficamos restritos a ver a identidade de estilo de um coreógrafo e sua relação com a produção formal e com as inovações estéticas. Burt (2004) nos atenta quanto a isso. O potencial subversivo do corpo pode ser subestimado numa história tradicional. A proveniência fica apagada. Isso não significa que se deve deixar de lado o contexto social, político ou estético de danças, mas

[...] frequentemente uma análise de uma dança significa uma análise de uma essência ideal descorporificada chamada “coreografia” — ao invés de uma análise da performance dessa coreografia, que algumas vezes traz corpos dançantes como material problemático e perturbador (BURT, 2004, p. 30)<sup>40</sup>.

Pensar a *contraconduta* numa macroperspectiva é pensar algumas rupturas da história da dança. Essas rupturas são acontecimentos que têm emergências e proveniências, mas não numa relação causal. Por outro lado, pensar os acontecimentos históricos como *contraconduta* é trabalhar esse conceito numa operação de multiplicação das possibilidades.

## CONTRACONDUTA NÃO É OPOSIÇÃO À CONDUTA

---

*com a concorrência não consigo encontrar  
um ponto comum aonde se quer chegar  
a conclusão é um grande ponto de interrogação  
e não ter certeza é a melhor opção  
Será?  
(LVD, 2009/2)*



Figura 28 - Imagem coreografia LVD.

<sup>40</sup> No original: *[While the formation of the Canon does not necessarily entail an ahistorical detachment from the social and political contexts of the production of these works,] too often dance analysis means the analysis of a disembodied ideal essence conventionally called “choreography” — rather than a analysis of the performance of that choreography by sometimes troubling and disturbingly material dancing bodies.*

Na sala de aula, o exercício da *contraconduta* na microperspectiva não se mostrou um exercício simples. Simples é fazer o que sempre se faz, seguir uma tarefa passo a passo, copiar um modelo já dado. A *contraconduta* não mostrou ter *um ponto comum aonde se quer chegar*, conforme fala a letra do *funk* citado na abertura deste subcapítulo — música criada a partir do processo de criação de e por um aluno.

Nessa perspectiva, sigo explicando que não entendo a ideia de *contraconduta* como algo fixo, mas como um jogo de relações de saber-poder no qual os sujeitos da dança se apoderam e se *deixam levar*. Essa ideia de mobilidade do conceito de *contraconduta* foi, entretanto, se reforçando ao longo da pesquisa. Assim, busco mostrar como o conceito de *contraconduta* se multiplicou, ilustrando com alguns casos de coreografia e expandindo para outros modos de pensar a *contraconduta*, a fim de exemplificar um pouco essa multiplicidade.

No princípio, uma das primeiras ideias que permeou, para mim, a noção de *contraconduta*, foi a questão da variação dos movimentos corporais. Tratar-se-ia de resistir às relações de saber/poder que residem em seu próprio corpo, que são sujeitadas por uma cultura e suas redes sociais, através do movimento do corpo em si.

Poderia pensar que essa minha visão advém da minha própria formação de *labanalista*<sup>41</sup>. Entre outras coisas, essa formação consiste em ensinar e afinar a percepção para a análise do movimento corporal em termos de Corpo (o que se move), Espaço (onde se move), Expressividade (como se move) e Forma (com quem/envolvimento). Assim, ao conhecer ou visualizar uma sequência coreográfica,

---

<sup>41</sup> A formação de labanalista é uma formação equivalente a um curso de especialização no Brasil. É uma formação provida pelo *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies*, com sede em Nova Iorque. Considero importante dizer que a labanálise é apenas uma perspectiva de analisar movimentos, ou seja, há outras perspectivas possíveis. Não se quer dizer que apenas a labanálise forneça ferramentas para um olhar meticuloso do movimento sutil quanto à impressão geral deste. Por ser minha formação é que destaco esse sistema. Assim sendo, ainda sobre a possibilidade de analisar os movimentos corporais na perspectiva da labanálise, ressalto que esse sistema dá clareza na visualização das preferências pessoais de cada um ao mover-se, preferências essas que estão intimamente ligadas às experiências corporais de cada um. Essas preferências são detectadas na recorrência com que um sujeito realiza certos movimentos. Uma pessoa que pratica capoeira pode tender a realizar movimentos agachados e próximos ao solo várias vezes. Uma aluna da dança do ventre provavelmente utilizará o *quadril solto* ao movimentar-se em variadas maneiras e assim por diante. Trago aqui já uma relação com as técnicas de dança ou o que é designado por estilo, modalidade, gênero, ou tipo de dança (balé, popular, gaúcha, salão etc.). Para mais informações sobre a formação em labanálise, acessar a página do *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies* – LIMS na internet. Disponível em: <<http://www.limsonline.org/>>.

procuro entender o que está lá ou o que desponta como não sendo explorado com relação a essas categorias que se inter-relacionam.

Um exemplo disso poderia ser o seguinte: um sujeito que dança sempre no mesmo lugar na sala, sempre sobre os dois pés, com ênfase no movimento dos membros — braços e pernas — do corpo, mostra apenas um limitado repertório de possibilidades de movimento em termos de Espaço e Corpo. A tarefa de *contraconduta* poderia ser, então, dançar alterando o suporte do corpo (para três apoios, por exemplo, o que alteraria para o nível espacial baixo) e usando o centro do corpo (torso). Várias outras possibilidades (de Espaço – Expressividade – Corpo – Forma) poderiam ser propostas, pois não se trata de uma oposição direta.

A perspectiva de *contraconduta* trabalhada pela aluna SCN (2009/2), que é professora e bailarina de balé de uma escola importante da capital, busca jogar um pouco com essas diferenças de movimento. Perante a tarefa de fazer algo diferente do que normalmente se faz, ela tem inspiração em outro *território* de dança — a dança de rua — e compõe sua coreografia. Esse corpo busca seu desafio na pesquisa de um outro repertório de movimento. Do elegante, leve e delicado balé para a forte, abrupta e segmentada dança de rua.



Figura 29 - Desconstrução da técnica habitual de dança.



Mesmo assim, com o tempo, a *contraconduta* foi se mostrando muito mais múltipla do que desafiar as próprias preferências de movimento. Desse modo, exercitar resistências ao poder sujeitante era um exercício de liberdade que não era possível normatizar. Não havia um critério que desse conta do todo.

Nessa perspectiva, é interessante notar o jogo de *contraconduta* que a aluna CRM (2009/1) se propõe. Na dança cênica de moldes mais tradicionais, é comum a noção de “não dar as costas para a plateia”. Tal noção é reforçada em muitos livros sobre dança, como é o caso do livro *Dance Composition*, de Smith-Autard (1992), no qual a autora diz que “é vital que a perspectiva e a implicação direcional da colocação com relação ao ponto de vista [da audiência] sejam considerados” (p. 43, tradução nossa<sup>42</sup>). A autora ilustra o que seria o alinhamento certo e o errado a partir dessa ideia.

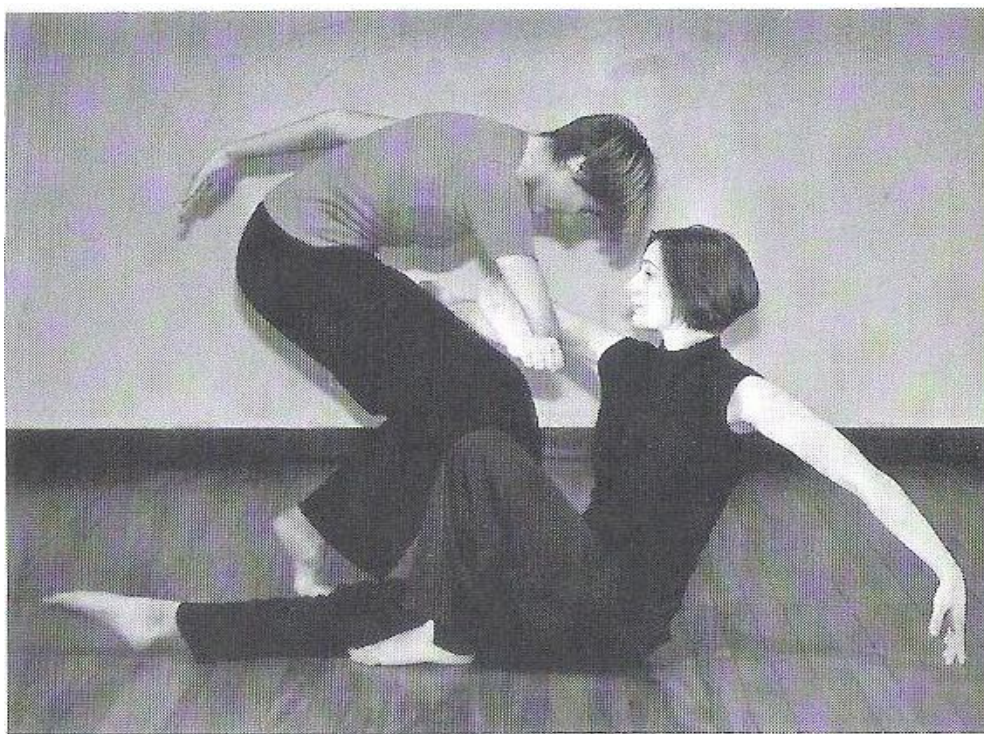


Figura 30 - Alinhamento correto segundo Smith-Autard.

---

<sup>42</sup> No original: *It is vital that the perspective and directional implications of placement in relation to the view are considered.*



Figura 31 - Alinhamento errado segundo Smith-Autard.

Assim, estuda-se o melhor ângulo para mostrar a forma — questão tão cara à dança e sua estética. A aluna da Fig. 32 capta essa nuance e posiciona seu solo de costas. Ela não só desafia a si, mas desafia todo um modo de apreciar dança.

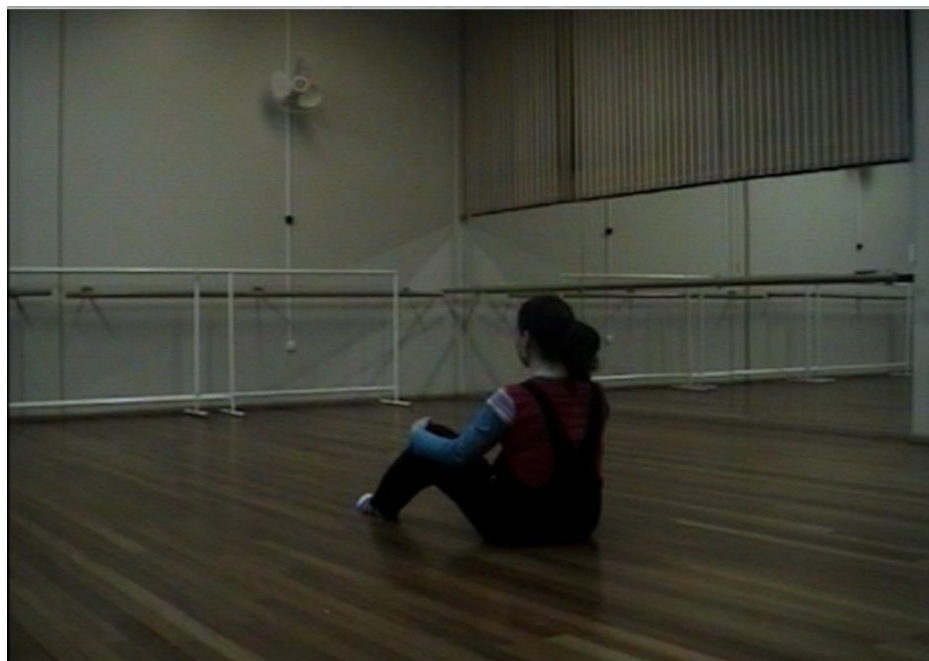


Figura 32 - Desconstrução de um hábito de apreciação.



Desafio é, também, a palavra que ilustra a postura múltipla e a multiplicidade que fizeram as ideias de Isadora Duncan emergirem e se tornarem pouco a pouco hegemônicas. Essa americana buscou, na virada do século XX, um território para suas experimentações. Tal território foi encontrado na América jovem que era ainda, de certa forma, livre de tradições estéticas. Entretanto, seu reconhecimento veio a ser coroado na Europa. Sua dança reverberou da Europa e dos Estados Unidos para o mundo.

Numa época em que a arte aceitável em termos de dança era o balé clássico, com seus viciados enredos de contos de fada, Isadora rompeu, através de sua dança, com as temáticas em questão — com suas vestimentas, com sua forma de mover — e ainda atuou como bailarina solista, não comum à época na dança cênica. Apesar de algum contato com a técnica de dança tradicional da época — o balé —, ela rejeitou tal codificação com veemência, considerando uma agressão à natureza do corpo. Sobre um curso de balé de Marius Petipa, ao qual assistiu em uma viagem à Rússia, colocou que era exatamente o oposto do que pregava: um treinamento que parece uma ruptura completa dos movimentos do corpo e da alma para o corpo translúcido que é intérprete do corpo, da alma e do espírito (BOURCIER, 2001).

Isadora consagrou também movimentos inspirados pela contemplação da natureza: o movimento do fluir das ondas, do vento, das tempestades, das árvores, das nuvens, entre outros, além da contemplação de imagens. Um de seus movimentos célebres é o movimento de jogar a nuca para trás numa alusão ao transe dos ritos dionisíacos, pois seu trabalho tinha uma releitura de imagens de vasos, pinturas e esculturas da Grécia Antiga.

Que emergências contribuíram para que o trabalho de Isadora fosse um dispositivo para uma *nova* dança? Isadora estudou, no início de sua carreira, com Geneviève Stebbins — que foi discípula de Delsarte —, de quem recebeu a recomendação de modelar suas atitudes a partir de vasos gregos ou de estátuas (e artistas) da Renascença Italiana, ideais que ela aprofundaria ao longo de sua vida (BOURCIER, 2001). Dantas reforça essa tendência, nos mostrando que

[...] na Europa, temos a ginástica rítmica ou eurritmia, desenvolvida por Jacques Dalcroze e, nos Estados Unidos, a Ginástica Harmônica, método ginástico criado a partir dos princípios do método Delsarte. Alunos de François Delsarte trabalharam nos Estados Unidos e divulgam os princípios do seu método através da Ginástica harmônica praticada principalmente por moças que pertencem a famílias de tendências liberais. Quando Isadora começou a dançar,

havia em alguns setores da sociedade norte-americana uma atmosfera mais favorável em relação ao corpo e, principalmente, um entendimento de que o movimento praticado em ambiente natural favorecia a saúde física e mental (DANTAS, 2007, p. 151).

Geneviève, assim, foi uma importante peça no contexto múltiplo que possibilitou a *contraconduta* de Isadora. Outras interferências são importantes, como a intensificação do movimento feminista nos Estados Unidos na mesma época. O fato de destacar interferências não significa apontar causas e efeitos, e sim apenas alguns fatos heterogêneos que podem ter contribuído para o desencadeamento de uma nova dança como a de Isadora Duncan.

Ainda, uma vez que Isadora defendia a dança como resultado de um impulso interno, pouco se elaborou em termos de codificações a respeito de seu fazer, e muito de sua dança se perdeu com o passar dos tempos. O único tratado que descreve sua técnica — no sentido de codificações de movimentos — foi escrito por sua filha *espiritual* e diretora de sua escola em Moscou, Irma Eric-Grimm, em 1937, que não está disponível na literatura mais imediata (BOURCIER, 2001). Contudo, isso não significa que seu legado foi perdido, pois “ela refletiu intensamente sobre sua arte, estudou o movimento, e a espontaneidade que dela emanava não deve ser confundido com falta de trabalho” (DANTAS, 2007, p. 152).



Figura 33 - Isadora Duncan.

Assim, a *contraconduta* não pode ser pensada numa relação binária de oposição, e sim numa relação de multiplicidade. A ruptura histórica de Isadora não foi uma simples oposição ao balé clássico, mas *contraconduta* múltipla que alterou, entre outras coisas, a dança em suas temáticas, seus figurinos, sua poética de criação, sua conduta ética. Sua *contraconduta* possibilitou a emergência de uma abertura a outras possibilidades que se refletiu em diversos criadores ao redor do mundo ocidental. A *contraconduta* de sala de aula, por sua vez, também se mostrou múltipla. Ela se mostrou além do desafio das preferências do corpo em movimento.

### CONTRACONDUTA COMO ESTRANHAMENTO

---

No segundo semestre de 2009, o aluno FCW busca a *contraconduta* no trabalho através de um rompimento com uma estética da dança normalmente exaltada: aquela das linhas longas, da suavidade, da fluência, questões que no senso comum são associadas ao belo. VPF (2009/2) comenta sobre esse trabalho:

*[...] contorções, 'en dedans', sacudidas, ajustes, debateções... mas sempre seguindo em frente, ou tentando... som, silêncio, grunidos, tosse, tombo... mudanças de rumo: qual caminho tomar? Linhas retas e depois um círculo! Final tem uma mudança: riso e frase! Gostei (VPF sobre FCW, 2009/2).*



Figura 34 - Desconstrução de uma estética exaltada.

Penso a ideia do estranhamento como uma forma de *contraconduta* ligada à ideia do desconforto. Isso é apontado num relato do aluno não só com relação ao desconforto, mas também à questão do rompimento com a ideia de beleza que cada um carrega em si.

*Pensar em dança e não se sentir confortável foi o ponto de partida que tínhamos para iniciar nosso trabalho corporal. Já que tínhamos que fazer algo que não estávamos acostumados a fazer e nos sentirmos feios. Tínhamos a tarefa de construir uma coreografia e desconstruir nossos personagens ao percurso do semestre (CTT, 2009/2).*

A noção de *contraconduta* como um estranhamento ao que comumente é associado ao belo, pode multiplicar essa ideia de belo, conforme o comentário a seguir:

*O contraditório dessa desconstrução é que já me sinto confortável com esse trabalho, e o estranho é que não parece mais tão estranho assim, ou tão feio quanto deveria ser. Assim, percebo que o tempo se adapta às formas e nos conforta, fazendo da prática de algum trabalho, seja ele qual for, construir nossos pontos de vista (CTT, 2009/2).*

Launay (2003, p. 3) diz que “mudar de dança, ir em direção a outras maneiras de investir um movimento, é então também convidar o espectador a mudar de olhar”. Se a autora fala tanto da perspectiva do bailarino quanto da perspectiva do espectador com relação à mudança, a partir do comentário citado, sublinho a ideia de que mudar nossos modos de fazer muda também nossa maneira de perceber a dança — entre essas mudanças, nosso modo de apreciar o belo.

Estranhamento, numa perspectiva macroanalítica, pode também ser pensado a partir do trabalho de Rudolf Laban. Antes de ser simples propositor individual, ele foi, com efeito, o ponto de convergência de múltiplas *contracondutas* que emergiram como forma de pensar a dança em determinado momento histórico. Seu trabalho tem uma relevância significativa no campo da dança, da criação às questões educativas. Se num primeiro momento, Laban não estava interessado diretamente na educação; seu trabalho foi, no entanto, uma ruptura com a maneira com que a formação do corpo em dança era realizada. Ele instaurou uma nova forma de educar o corpo em dança.

Desde cedo, Laban foi exposto a diversas culturas devido à carreira militar do pai, que impunha viagens constantes à família. Essas viagens proporcionam um contato com diversas danças, inclusive do oriente médio. Laban ingressou em 1900 na escola de Belas-Artes de Paris, na qual permaneceu por sete anos. Lá, se interessou por design de palco e se aproximou da dança. Ainda nesse período, ensaiou os primeiros sinais do que depois ficou conhecido como labanotação<sup>43</sup>.



Figura 35 - Rudolf Laban.

Labanotação, entretanto, é apenas uma parte do legado de Laban. Seu grande mérito foi possibilitar a emergência de um sistema maior, conhecido hoje como labanálise, que permite observar, perceber, analisar e descrever, seja verbalmente ou por forma de sinais. Essa sistematização inicia com Laban, mas se mantém aberta para outras teorias de análise de qualquer tipo de movimento

---

<sup>43</sup> Labanotação é um método para anotar o movimento humano meticulosamente, da impressão geral à sutileza da mudança de momento a momento. Possui um vocabulário para descrever o movimento qualitativamente e quantitativamente. Na labanotação, o movimento é dissecado em elementos que formam o alfabeto corporal. Cada um desses elementos tem subdivisões e várias possibilidades de se combinarem entre si, pois o movimento é formado por todas essas possibilidades.

humano ainda hoje. Por isso, se atualiza e é referência ainda na contemporaneidade. Trata-se de um sistema *guarda-chuva*. Sua *dança* é chave para um trabalho de corpo menos formatado em estilos e codificações de passos e mais em uso *livre*<sup>44</sup> de possibilidades diversas.

Assim como o sistema está aberto hoje a inserir diferentes teorias na sua organização — numa contínua construção dinâmica —, Laban absorveu diversas interferências de sua época. O sistema de notação musical, o uso do gestual de Delsarte, a liberdade de movimentos de Isadora Duncan e seus diversos colaboradores são alguns exemplos dessa abertura para a troca que resultou em diversas escolas espalhadas pela Europa e que ajudaram a disseminar suas ideias. Além disso, Laban foi desde cedo exposto a diferentes culturas devido à carreira militar de seu pai, que demandava viagens constantes, conforme já mencionamos. Ele também estudou outras artes até se decidir pela dança.

Todos esses elementos — e certamente muitos outros mais — estabelecem uma rede de relações que agem como um dispositivo para uma nova prática de dança de *contraconduta*. Laban desacomodou os modos como a dança era praticada e percebida até então. Sua *contraconduta* foi um estranhamento aos pensamentos de dança mais hegemônicos daquela época.

A ideia da *contraconduta* como estranhamento foi trazida pela proposta pedagógica através do uso da voz. Foi sugerido que os alunos experimentassem um texto — seus ou de outro, palavras, sons sem sentido, ou qualquer outro uso possível da voz na sua sequência coreográfica. A tarefa foi o exercício da fala em dança, prática não comum no exercício dessa arte. Interessante foi perceber como LVD (2009/2) constrói sua *contraconduta* ao recusar-se a usar a voz na coreografia, isto é, nega-se a realizar a tarefa na sua proposta inicial. O aluno LVD recusa-se a usar a voz, mas fala por intermédio da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Ao usar LIBRAS, o aluno joga e resiste à tarefa, dizendo “não quero falar”.

---

<sup>44</sup> A ideia do movimento totalmente livre é uma ideia romântica. Trazemos no corpo uma memória das práticas da nossa cultura. De qualquer forma, sem negar essa interferência, é um trabalho mais exploratório, e por isso, mais livre.



Figura 36 - Resistência à tarefa.

Se esse foi o resultado final do trabalho do aluno, é interessante observar seu trabalho inicial, que era bem diferente do mostrado acima. A primeira versão tinha música de raiz negra embalada, movimentos dançantes com um tempero de sensualidade. A última versão era intimista, depressiva, nada alegre e contagiante. A multiplicidade da *contraconduta*, nesse caso, pode ser observada na falta da fala oral, mas também na reconfiguração da tarefa do início ao fim do processo.



Figura 37 - Tarefa no início do processo.

No percurso da pesquisa, da coleta à análise do material, foi possível notar diversos casos de *contraconduta*. A partir dos exemplos trazidos aqui, procuro ilustrar de forma concreta algumas situações em que visualizo as *contracondutas*, para que o leitor entenda algumas formas de resistência na criação em dança. A *contraconduta* pode ser mais do que desafiar-se a si mesmo em termos de preferências de movimento. A *contraconduta* pode desafiar um hábito de apreciação de dança, uma estética, ou mesmo uma regra desse jogo. Múltiplas são as possibilidades.

A *contraconduta* como estranhamento, portanto, traz um desconforto às culturas hegemônicas. Se pensarmos em Laban, isso se dá numa macroperspectiva: a perspectiva histórica. Se pensarmos na sala de aula, se dá na microperspectivas das tarefas.

#### CONTRACONDUTA PÓS-MODERNA: A EMERGÊNCIA DEFINITIVA DA MULTIPLICIDADE

---

Assim, de todas essas possibilidades, a emergência do múltiplo se fez sentir, sem dúvida, com o aparecimento da dança pós-moderna. Essa temática não poderia deixar de aparecer na análise desta pesquisa, visto que por pós-moderno não estão apenas os sentidos do contemporâneo e de um movimento específico de fazer dança nos Estados Unidos na década de 1960, mas sobretudo a multiplicidade de formas de pensar o corpo, o movimento, a dança que a emergência desse movimento possibilitou.

Da perspectiva microanalítica, escolhi sublinhar a questão da relação entre música e dança. Na dança, uma das associações mais imediatas que fazemos com o ritmo é a presença da música. O movimento corporal por si só, entretanto, tem ritmo próprio. Ainda assim, o ritmo pode ser pensado muito além da música ou dança. Ele tem um significado amplo. Podemos falar do ritmo das máquinas, das estações, do aprendizado, do dia-a-dia. Em obras de artistas visuais, a partir da repetição ou alternância de cores, formas e movimentos, visualizamos um ritmo<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> As imagens visuais compõem também o livro de minha autoria em parceria com os colegas. Cf. MÖEDINGER; SANTOS; VALLE; LOPONTE (2012b).





Figura 38 - *Esfera Azul de Paris*, de Jesus Soto (2000).



Figura 39 - *A Estrela Matinal*, de Joan Miró (1940).

Na dança, conforme dito, quando pensamos em ritmo, uma das primeiras coisas que *vêm à cabeça* é o vínculo com a música. Ela é muito presente na dança numa relação bem tradicional, na qual eu escuto a música e me *deixo levar* por ela. Tal presença é percebida tanto na dança cênica, conforme veremos a seguir, quanto na dança do cotidiano. Seus acentos se refletem no corpo, assim como outros sinais sonoros. Apesar de a relação dança-sonoridade já ter sido explorada de maneiras diversas, o *seguir a música* ainda se faz muito presente nas criações dos alunos. Alguns alunos iniciam sua coreografia a partir dessa escolha.

*Para criar uma coreografia, geralmente escuto muito a música que pretendo trabalhar, presto atenção nas batidas da música e nos detalhes da música, e só então eu monto a coreografia [...] (GSB, 2009/1).*

Nesse mesmo caminho, temos uma relação bem clara entre música e passos de dança:

*Falando da dança do ventre, eu sempre escolho a música primeiro, após eu vejo todas as batidas, ondulações e tremidos. Escrevo em um papel o nome dos movimentos diversos, separando eles em ritmos, aí sorteio os da 'batida', da 'ondulação' e dos 'tremidos', depois vejo como fica, se acho que algo não ficou legal eu modifico (GFM, 2009/1).*

Além do alinhamento música-movimento, encontro o alinhamento música-movimento-palavra, como no caso a seguir, no qual se evidencia a importância da letra da música na ideia da coreografia. A temática da coreografia segue a temática da música, e o uso do gestual mimético aparece para dar conta dessa relação.

*A inspiração veio da música, que conta a história do cotidiano de uma garota, as coisas que gosta de fazer, como ir ao shopping, tomar refrigerante etc. É uma música que para mim sugere muitas coisas e que dá para ser explorada de várias formas, não usando só a dança, e sim podendo explorar um lado teatral junto (PCV, 2009/1).*

O uso da musicalidade é, no entanto, muitas vezes um jogo. Posso usar e negar o uso da música. Posso trocar e me inspirar nela. Isso transparece no que escreve a aluna a seguir.

*No início do processo, criei a movimentação sem música, mas semana passada senti a necessidade dela para tornar os movimentos mais contínuos e expressivos: sentir a música no corpo (SMI, 2008/2).*

A mesma aluna, num escrito posterior, relata:

*Mas aí surgiu um questionamento; eu apresentei minha pequena sequência sem música e me questionaram se ficaria assim. Com tal pergunta achei que ela seria útil, em função de deixar os movimentos mais leves e contínuos, mas não queria mudar os tempos dos movimentos, e como tive dificuldade de achar uma música que se encaixasse, farei sem música (SMI, 2008/2).*

Em dança, é muito comum a organização de exercícios ou coreografias numa contagem de oito tempos da música. Isso é próprio da cultura da dança ocidental eurocentrada, ainda que só seja possível de realizar se a música permitir ser escutada dessa forma. Como a cultura da música, principalmente a popular ou o rock, por exemplo, também constrói suas composições em grupos de quatro ou dois, é possível trabalharmos com esse agrupamento de oito tempos ou pulsos.

*Quando apresentei para o grupo, ela [a colega] me ajudou na contagem e na mudança de alguns movimentos, como o final (AMF, 2008/2).*

Ou ainda:

*Utilizei a improvisação para fazer as transições dos tempos de oito da coreografia (BA, 2008/2).*

A organização em oito tempos ou pulsos pressupõe uma organização regular e métrica. Há, porém, coreógrafos que trabalharam com construções bem complexas, mas ainda seguindo uma construção musical. A música *Sagração da Primavera* de Igor Stravinsky, por exemplo, foi coreografada por vários artistas da dança, como Vaslav Nijinsky, em 1913, ou Pina Bausch, em 1975, e é um exemplo da complexidade musical devido às suas irregularidades<sup>46</sup>.

Outros grupos geram ritmo através do próprio corpo, como é o caso do sapateado ou mesmo de grupos como *Stomp*<sup>47</sup>, que rompem a barreira entre dança e música. O trabalho de produzir som com o corpo tem sido chamado de percussão corporal.

*Primeiramente, pensei que não teria o que fazer, pois já fiz de ‘tudo’ um pouco; sendo assim, fui buscar nos textos o refúgio. Foi lendo o da Pina que ‘brilhou uma luzinha’ e comecei a lembrar das coisas que geralmente utilizava, descobrindo que uma delas era a música, então decidi fazer sem música. Mas o que poderia fazer a percussão? ‘Descobri’, que nosso corpo pode tornar-se a banda inteira. Realmente, nunca havia trabalhado desta maneira, o que certamente foi muito difícil (MSR, 2009/2).*

<sup>46</sup> Vídeos de Nijinsky disponíveis em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jF10QkHybEQ>> (parte 1); <<http://www.youtube.com/watch?v=iH1t0pCchxM&feature=relmfu>> (parte 2); <[http://www.youtube.com/watch?v=C\\_7ndqgwxCM&feature=relmfu](http://www.youtube.com/watch?v=C_7ndqgwxCM&feature=relmfu)> (parte 3).

Vídeos de Bausch disponíveis em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NOTjyCM3Ou4>> (Abertura); <<http://www.youtube.com/watch?v=s7pV2cX0qxs>> (Sacrifício).

<sup>47</sup> *Stomp* é um grupo de percussão fundado originalmente na Inglaterra. Ele utiliza o corpo e objetos comuns para criar uma experiência física que borra fronteiras entre música, teatro e dança.



Figura 40 - Stomp.

Se uma das relações mais imediatas que se faz com a dança é a presença da música e do ritmo musical, essa não é a única relação possível. Nessa linha de pensamento, temos como exemplo coreógrafos como Rudolf Laban, que trabalhou extensamente sem música no início do século XX, usando apenas o ritmo corporal. A relação diferenciada com a música pode propiciar, então, um exercício de *contraconduta*, como para o aluno BCA.

*Nesse semestre experimentei pela primeira vez a construção de uma movimentação sem o estímulo musical (BCA, 2008/2).*

A dança construiu diversas relações com a música ao longo dos tempos. A dança pode seguir a voz, a melodia, o ritmo da música. A dança pode ter ritmo próprio, o ritmo do corpo. A dança pode ser independente da música. A dança pode ir *contra a música*, numa relação dissonante. A ideia de ir contra a música foi explorada por um dos alunos:

*Usei a caminhada sem expressão para começar, para dar sentido ao que estava apresentando, era onde a música não alterava de velocidade e nem de tom. Iniciei com movimentos lentos logo que a música acelerou, e fui retornando para me preparar para acelerar quando a música diminuía. Busquei dar a impressão de briga e confusão mental, algo que tentava se conectar e ao mesmo tempo algo que não aceitava o que vinha externamente. Quando a música terminava no estribilho me afastava da cena para dar impressão de afastamento e distanciamento desse mundo confuso. [...] Avessos [a coreografia], significa estar defronte à realidade musical e se*

*apoderar de outra realidade corporal, como se dois mundos estivessem entre-ligados, mas cada um vivendo com seus órgãos de apoio. Estar confuso brigando com esses ritmos é o ponto de partida e o ponto de chegada para esse momento, então introduzi algumas respirações e pausas durante a execução da coreografia, finalizando com uma pane geral nesses mundos interligados do ritmo da música e do ritmo do corpo e da mente (CTT, 2009/2).*



Figura 41 - Trabalho de CTT na mostra do curso.

No processo coreográfico, a música pode ser o ponto de partida, pode organizar a estrutura da coreografia ou pode, também, ser colocada posteriormente, como um acompanhamento nos moldes de trilha sonora. As relações são múltiplas e construídas e desconstruídas continuamente.

Ao analisar o percurso criativo dos alunos de graduação em dança, é possível visualizar modos de fazer e pensar com relação à música atravessando suas obras coreográficas. O jogo da *contraconduta* é aqui exemplificado nos modos de usar a sonoridade na coreografia ou negá-la. Mas essa multiplicidade de usos (e formas de pensar) a relação da música com a dança é apenas um exemplo, uma ilustração da emergência histórica de multiplicidade, de *contracondutas* múltiplas, que se tornaram ainda mais visíveis a partir daquilo que se convencionou chamar de dança pós-moderna.

Assim, o movimento pós-moderno americano dos anos 1960 é um importante movimento de *contraconduta* na dança que pode, no meu ponto de vista, ser visto como um acontecimento. Desse movimento lembramos artistas como Trisha Brown, Douglas Dunn, Steve Paxton, Yvonne Rainer entre outros, que ficaram conhecidos como os bailarinos e coreógrafos do *Judson Dance Theater* ou *Judson Dance Church*. Se todos esses artistas são associados a um movimento, é importante destacar que ao mesmo tempo em que são agrupados por alguma semelhança, eles também são diferentes.

Burt (2004) destaca que a genealogia é a reapropriação dos registros históricos com finalidade de ver a diferença na união. Ele aponta alguns níveis dessa diferença. Os artistas do início dos anos 1960 apresentam “um ataque vanguardista nas tradições e convenções da dança teatral” (BURT, 2004, p. 31)<sup>48</sup>. Entretanto, “eles também procuraram se reapropriar das tradições e convenções através da revelação da essência dessas convenções como sendo uma ilusão fabricada de formas *alienígenas*” (BURT, 2004, p. 31)<sup>49</sup>.

Na dança pós-moderna se rompe com o pensamento universal, totalizante e globalizante a favor de uma fragmentação e uma rejeição ao natural de até então, entre outros princípios. Isso será desencadeado fortemente através das ideias do coreógrafo americano Merce Cunningham. As raízes do pós-modernismo como um movimento que rejeita o natural preconizado pelos bailarinos modernos e a totalidade harmônica dos bailarinos clássicos fica evidente na fragmentação das obras de Cunningham — que isola música, iluminação, cenário e figurino da coreografia. É bastante conhecido o fato de que muitas vezes os bailarinos de Cunningham estreavam um trabalho sem conhecer a música até então (MARQUES, 2003). Cunningham nos aponta que, mesmo que o Movimento Pós-Moderno seja pensado como uma ruptura e, portanto, um acontecimento, este último não é a origem pura e essencial de um modo de pensar.

Mesmo antes dos anos 1960, Cunningham já advogava que qualquer movimento pode ser dança; que qualquer procedimento pode ser um método de composição válido; que qualquer parte ou partes do corpo pode ser usada, respeitando as limitações humanas; música, figurino, cenário, iluminação e dança

<sup>48</sup> No original: [...] *work at Judson Memorial Church during 1960s engaged in] an avant-garde attack on the traditions and conventions of theater dance.*

<sup>49</sup> No original: *They too sought to appropriate traditions and conventions in ways that revealed the convention's essence to be na illusory fabrication of alien forms.*

têm suas lógicas e identidades separadas; qualquer bailarino na companhia pode ser um solista; qualquer espaço pode ser espaço de dança; dança pode ser sobre qualquer coisa, mas é fundamentalmente sobre o corpo humano e seu movimento (BANES, 1980).

É preciso entender que o termo natural, no campo da dança, pode ser entendido de diferentes formas por diferentes épocas. Isso é bem interessante, uma vez que o conceito de natural possui registros antigos na literatura, mas sua significação foi se transformando com o passar do tempo. Ele manteve sempre, entretanto, a conotação positiva. Loïe Fuller e Isadora Duncan, na virada do século XX, usavam esse termo para se referirem a gestos que imitavam ou representavam a natureza — flores, borboletas, árvores ou ondas.

Pés descalços, roupas soltas e livres de espartilhos... As descrições de suas danças [de Isadora Duncan] nos fazem ver movimentos desprovidos de virtuosismos, como caminhadas, suas famosas corridas, gestos esvoaçantes de braços e cabeça. Os registros que existem de seus movimentos — principalmente fotografias e desenhos — sugerem fluidez, continuidade, organicidade. Tais adjetivos podem ser ligados a uma certa noção de natural, compreendendo o natural como o que não é planejado ou calculado, algo sem artificios, desafetado e espontâneo (DANTAS, 2007, p. 151).

Nos anos 1920 e 1930, Graham e Humphrey usariam o termo natural com base no uso da respiração, que teria uma relação com a realidade social e psicológica da tensão do corpo. Para os pós-modernos dos anos 1960 e 1970, o natural se referia a passos, quedas, saltos, corridas e outros movimentos executados sem preocupação com a aparência visual, graciosidade ou habilidade técnica. O tempo das ações cênicas tinha o tempo exato do cotidiano, como se essas ações fossem feitas além dos muros do teatro. Os pés se cobriam com sapatos cotidianos e confortáveis, em oposição aos pés descalços dos modernistas e às sapatilhas dos bailarinos clássicos (BANES, 1980). Certamente, a estética dos pós-modernos não é única, mas circula por esses aspectos.

Cunningham estabeleceu uma parceria bem conhecida com o compositor John Cage, que pensava as mesmas questões na música. Cage foi inspirado pelas ideias do âmbito de teatro de Antonin Artaud, pelo uso do acaso de Marcel Duchamp e pela doutrina de negação à avaliação do filósofo Zen Huang-po (BANES, 1980). Na música, Cage é bem conhecido por suas ideias vanguardistas, como a transformação de ruídos e silêncio em música, desafiando a concepção de música



tradicional. Isso mostra novamente uma rede de relações entre elementos heterogêneos que emergem em um acontecimento na dança.

Sendo assim, se muitos atribuem o movimento pós-moderno aos bailarinos da *Judson Church*, é impossível negar os efeitos de Cunningham e Cage nesse processo — como fonte de admiração ou crítica ferrenha. Um forte *empurrão* ao movimento foi desencadeado por um workshop ministrado por Robert Dunn, numa oficina de montagem coreográfica realizada no Studio de Cunningham.

Adepto das ideias de Cage, do qual foi aluno, e casado com uma bailarina de Cunningham, Dunn ministrou uma oficina na qual a liberdade dada aos bailarinos para fazerem o que quisessem trouxe um grande estranhamento e inquietação aos bailarinos num primeiro momento. Ele propunha tarefas como: “uma dança sobre nada”, ou “faça o que você faria em cinco minutos em trinta”, ou ainda “use os procedimentos do acaso para escolher as partes do corpo que você vai usar em sua coreografia”. Foi Dunn, juntamente com seus alunos, que organizou a primeira mostra na *Judson Church*. Assim, Dunn também foi peça importante na emergência da Dança Pós-Moderna.



Figura 42 - Merce Cunningham.



A ideia de *contraconduta* pode ser ampliada para muitas formas. Aqui, trago elementos da cultura euro-americana. Esse corte, com esses acontecimentos, se faz muito presente na cultura da dança cênica brasileira, conforme podemos observar, por exemplo, na literatura de história da dança existente. Reconheço certa hegemonia da Europa e dos Estados Unidos nos discursos da dança como arte.

Castro (2009) aponta uma rede de relações estabelecidas entre elementos heterogêneos (como discursos, instituições, arquitetura, leis, enunciados científicos, o dito e o não dito). Eles são um dispositivo para que num dado momento se atualize certa formação, conceito ou prática com vistas a responder alguma demanda. A ideia da *contraconduta* como acontecimento passa por aí.

São muitos os nomes, grupos e épocas para falar de *contracondutas*. São muitos os que preparam o terreno para que as transformações se tornem aparentes. Os nomes trazidos aqui são apenas alguns entre tantos outros que poderiam ser citados. As *contracondutas* são também, portanto, acontecimentos históricos. Elas podem ser encontradas ao longo da história e são parte da renovação comum às artes como um todo. As *contracondutas* dos sujeitos desta pesquisa são um micro universo das *contracondutas* históricas, mas que se encontram atravessadas nos corpos. Elas procuram expor os alunos a uma renovação pessoal e a um terreno não familiar que abre o pensamento/corpo para uma flexibilidade tão necessária a uma reflexão ética em dança.

## CONCLUSÃO

---

Os cursos de graduação em dança no Rio Grande do Sul e em muitos outros Estados do Brasil são recentes em relação a outras formações de artes ou áreas afins. Pensar essa formação é urgente, assim como urge que pesquisas nesse campo sejam feitas e circuladas numa rede de dança, de artes, de educação e em outros campos associados.

No Brasil ainda são poucas as pesquisas na área da dança que trabalham na perspectiva foucaultiana. Penso que estas páginas podem aproximar o leitor da dança às teorias desse autor. Essa foi uma das razões da revisão de alguns conceitos no corpo da tese, para que o leitor não iniciado possa acompanhar o percurso da pesquisa. Sinto, também, que ao filiar-me a Foucault, consigo ter uma ferramenta para pensar a dança numa perspectiva diferente. Se minha pesquisa finaliza formalmente nesta tese, meu exercício de pensamento *perverso* ainda está em pleno deslocamento. Nesse sentido, o filósofo francês continua me inspirando quando fala que sua motivação é a curiosidade.

[...] a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação de saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente o que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p.15).

Dito isso, esta pesquisa buscou contribuir para o exercício de pensamento em dança, isto é, o que mais pode ser dito sobre dança? O que pensar além do que já foi dito sobre criação em dança? Se somos todos atravessados por discursos, que bom poder fazê-los plurais e múltiplos. Isso não deixa de ser um exercício de criação. A pluralidade da criação é exercitar, minimamente, nossa liberdade.

Para Foucault, não há uma sistemática de pesquisa ou uma prescrição a ser seguida. Suas ditas teorias propõem o exercício de problematização, isto é,

propõem não se assentar em bases seguras e estáveis. Assim, para esse filósofo, pesquisar é situar-se num território de incertezas, imprevisões e riscos. Riscos de que? Risco de dizer outras coisas, arriscar-se a pensar diferente do que se pensa, transpor os limites e tensionar o que se pensa e o que é dito. Questionar (e questionar-se) os múltiplos modos de ver e reconhecer essa pluralidade. Dizer outras coisas não é ancorar-se num porto seguro. Pelo contrário, é correr riscos de emaranhar-se em outras sujeições. Por fim, dar-se conta que, talvez, “a ironia desses esforços feitos a fim de mudar-se a maneira de ver, para modificar o horizonte daquilo que se conhece e para distanciar-se um pouco” tenham, no máximo, permitido “pensar de modo diferente o que já se pensava e perceber o que se fez segundo um ângulo diferente e sob uma luz mais nítida. Acreditava-se tomar distância e no entanto fica-se na vertical de si mesmo” (FOUCAULT, 1998, p.18).

É interessante pensar a pesquisa que fiz e relacioná-la à situação em que me encontro atualmente. A pesquisa foi realizada numa etapa adiantada do curso em questão (sétima etapa de um total de oito). Por outro lado, eu me encontro atualmente em outra universidade, ministrando um componente curricular do mesmo assunto — composição coreográfica, mas no 3º semestre. Ou seja, atualmente eu ministro uma disciplina de criação mais de base. Nessa mudança, dou-me conta do quanto essa pesquisa reverbera na minha prática docente atual. Se antes, supostamente, os alunos — sujeitos da pesquisa — tinham passado por duas disciplinas de um eixo de criação para chegarem a Ateliê Coreográfico, além da experiência semestral das mostras de final de semestre, atualmente sou eu que me sinto comprometida em introduzi-los em uma cultura coreográfica que não é fixa e inerte, mas sim, múltipla, conforme meu trabalho pretende humildemente mostrar.

Minha pesquisa, então, parte da minha própria prática docente, na qual desafio os alunos à *contraconduta* da criação. Eles têm de criar solos, isto é, a responsabilidade é demandada para cada aluno individualmente. Não é, no entanto, um trabalho solitário. Eles não são abandonados ao *laissez faire*. Ao mesmo tempo em que, sim, eles têm de apresentar qualquer acumulação de movimentos, gestos ou ações de autoria pessoal, essa composição é dançada no espaço grupal da sala de aula, e lá, tarefas são propostas — como sair do espaço da sala de aula, usar a voz, dançar sentado, pensar a trajetória espacial da sua composição, entre outras. Além disso, sugestões são dadas pelos próprios colegas e, muitas vezes, incorporadas ao trabalho solo dos alunos.

O conceito de *contraconduta* nasceu dessa prática do desafio, da inquietação, do estranhamento, e acabou por atravessar a pesquisa, sendo expandido para o jogo dos enunciados. A composição coreográfica, atravessada por jogos de saberes e poderes, não é mais centrada no eu imune ao mundo exterior.

Compreender que a criação é um jogo de ideias de corpo, beleza, gênero, geração, etnia e outros pressupostos é entender a criação como política. Ao mesmo tempo, experimentar outros jogos discursivos, outros modos de fazer, é ver o estranho como algo não mais tão estranho assim, é multiplicar percepções. Mostro, assim, que essa ideia de multiplicidade não é tão inovadora na dança.

Por alguns momentos, parece tão banal dizer com o corpo o que alguns artistas dessa arte já *acontecimentalizaram* há tanto tempo. Entretanto, ao me deparar com meus alunos de graduação — parte deles com pouca experiência ou com uma experiência restrita em alguma prática —, cada vez mais me convenço da necessidade e do compromisso da graduação em dança em multiplicar as visões dessa arte.

Assim, a arte conta com muitos exemplos de desestabilização que fomentam a multiplicidade. A graduação é um espaço para apresentar um pouco dessa *contraconduta* artístico-cultural. Isso se torna especialmente relevante numa licenciatura que forma futuros professores, na qual trabalharão com a multiplicidade de corpos, infâncias, espaços, bagagens, entre outros aspectos.

No início da minha pesquisa, parti da ideia da criação como um dar-se a ver aos olhos dos outros. Neste momento, dou visibilidade à minha escrita, que é uma criação: uma nova escrita de dança que não se acaba aqui e quer se recriar a todo instante. Detive-me a pensar a criação dos meus alunos a partir de dados produzidos na sala de aula, mas a criação e a sala de aula são apenas uma possibilidade para pensar a educação e a dança. Outros espaços e outros focos são possíveis.

A partir da fala de um aluno que menciona a Internet e a possível substituição da figura do professor pelos meios digitais, penso: que produção de dança seria acessada na Internet? Há vídeos didáticos que ensinam a dançar? O que eles dizem? Que enunciações são visíveis nessa trama? Fica aí uma possibilidade de um próximo estudo, um novo ponto de partida. Ao conjecturar outros discursos e outras possibilidades, almejamos outras formas de ser sujeitos neles.

Por fim, a *contraconduta* da criação dos sujeitos da pesquisa mostrou-se, para mim, operadora de um pensamento coreográfico sobre a forma de se conduzir em dança. Mais do que o produto desse pensamento, foi o processo de reflexão em si deles que se mostrou interessante. Não necessariamente os alunos saíram satisfeitos com seus trabalhos, nem sempre eles acreditam ter conseguido a *contraconduta*, nem sempre eu cheguei a ter certeza se alguns trabalhos cumpriam necessariamente com a proposta.

Foram tantos alunos, tantas ideias, tantas experiências anteriores. Acredito que seria prepotência minha dizer que sei tudo sobre as condutas e *contracondutas* dos sujeitos da pesquisa. É importante reforçar, então, que nesse processo de criação como *contraconduta* não é o resultado coreográfico em si dos trabalhos dos alunos que se mostra relevante na formação, mas é o processo, com todas as suas dificuldades, crises e compartilhamentos, que interessa. É nesse processo de inquietação do pensamento que o sujeito vai se constituindo como experiência, vai se subjetivando pelos saberes que, como vimos, não são estáveis e estão em constante deslocamento.

Ao mesmo tempo, reconheço que, assim como os sujeitos da pesquisa, sou atravessada pelo que assisto, pelo que gosto, pelo que leio e admiro, pela própria atuação deles. Isso acabou por me transformar. Se por um lado, é difícil ver a transformação de todos dos alunos em um semestre, época em que a tarefa foi proposta, por outro lado me apaixonei e, acima de tudo, acreditei no que fiz. A pesquisa, nesse sentido, foi a responsável por desencadear esses pensamentos que tento, por meio desta tese, narrar nestas páginas. A *contraconduta*, portanto, me atravessa e me transforma. A escrita da tese, com suas demandas de leituras, orientações, conversas em grupo, apresentações em eventos científicos, foram operadores dessa minha transformação.

Defendo, portanto, que a *contraconduta* da criação, com seus princípios e aproximações, pode ser um caminho para constituir um sujeito de dança ético. Defendo, também, que o curso de graduação em dança — em especial, a licenciatura — mostrou-se um espaço fértil para a *contraconduta*. Não restrinjo, entretanto, esse comprometimento apenas aos cursos superiores, mas ressalto que a graduação é um lugar privilegiado para deslocar pensamentos.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Jack. **Ballet & Modern dance**: a concise history. 2. ed. Pennington, EUA: Princeton Book Company Publishers, 1992. 287p.
- AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (Orgs.). **Lições de Dança 3**. 1. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, s/d. p. 37-51.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 184p.
- BANES, Sally. **Terpsichore in sneakers**: post-modern dance. 1. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1980.
- BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão Corpo**: identidade e autonomia do movimento. São Paulo: Summus, 1998, 117p.
- BOND, Karen. Como “criaturas selvagens” domaram as distinções de gênero. **Proposições**, v. 9, 2 (26), p. 46-53, jun. 1998.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001. 339p.
- BURT, Ramsay. Genealogy and Dance History: Foucault, Rainer, Bausch, and de Keersmaeker. In: LEPECKI, André (ed.). **Of the presence of the body**: essays on dance and performance theory. Connecticut/EUA: Wesleyan University Press, 2004. p. 29-44.
- CARVALHO, Yara Maria. **O “mito” da atividade física e saúde**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 477p.
- CAVALCANTE, Sofia. George Balanchine: a dança como ofício. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (Orgs.). **Lições de dança 2**. 1. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002. p. 41-54.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. p. 7-18.
- CUNHA, Morgada; FRANCK, Cecy. **Dança**: nossos artífices. Porto Alegre: movimento, 2004.
- CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac Naify, 2005. 176p.

- DANTAS, Mônica. O corpo natural de Isadora Duncan e o natural no corpo em educação somática: apontamentos para uma história do "corpo natural" em dança. In: GOELLNER, Silvana; JAEGER, Angelita (orgs.). **Garimpando memórias: esporte, educação física, lazer e dança**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2007.
- DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 2008. p. 118-126.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2000. 150p.
- FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 200p.
- FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- FISCHER, Rosa Maria B. O sujeito em Foucault: problematizações contemporâneas. In: III Seminário de Pesquisa em Educação, 2000. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, UFRGS/PPGE, 2000. p.1-17. CD-ROM.
- FISCHER, Rosa Maria B. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 159p.
- FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa (CEDES)**. [online]. 2001, vol. 114, n. 197-223. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: ago. 2009.
- FOSTER, Susan Leigh. Dancing Bodies. In: DESMOND, Jane C. (org.). **Meaning in motion: new cultural studies of dance**. EUA: Duke University Press, 1997. 398p.
- FOUCAULT, Michel. Corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes: 1987. 280p.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 79p.
- FOUCAULT, Michel. Modificações. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 9-16.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, Freud, Marx. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Ditos & Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 40-55.

- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Ditos & Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. p. 260-281.
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Ditos & Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c. p. 335-351.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a. p. 29-87.
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault/Pierre Boulez – A música contemporânea e o público. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b, p. 391-399.
- FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p. 253-266.
- FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 335-351.
- FOUCAULT, Michel. Omnes et singulatim: uma crítica da razão política. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c. p. 355-385.
- FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 144-162.
- FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. P. 192-217.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 680p.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. 236p.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 573p.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 13. ed. São Paulo: Edições Graal Ltda., 2009. 333p.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 215p.



GOMES, Simone. A dança e a mobilidade contemporâneas. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). **Dança e Educação em Movimento**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 271p.

GREEN, Jill. Creativity and management in dance institutions. **Ethics and Politics Embodied in Dance Conference Proceedings**. Helsinki, Finland: The Theatre Academy of Finland, 2004a. p. 43-48.

GREEN, Jill. Docile Bodies: a threat or a necessity in educating dancers. Panel discussion, **Ethics and Politics Embodied in Dance Conference Proceedings**. Helsinki, Finland: The Theatre Academy of Finland, 2004b. p. 38-42.

GREEN, Jill. Emancipatory Pedagogy?: women's bodies and the creative process in dance. **Frontiers**, 21(3), 2001. p. 124-140.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-661.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

H'DOUBLER, Margaret. **Dance: a creative art experience**. 3ª edição. Madison: The University of Wisconsin Press, 1998.

HUMPHREY, Doris. **The art of making dances**. 2ª edição. Pennington: A Dance Horizons book, 1987.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**. São Paulo: Hucitec, 2010.

KAPROW, Allan. **Como fazer um happening**. Material distribuído na exposição Horizonte Expandido. Santander Cultural, julho, 2010.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (Orgs.). **Lições de dança 1**. 2. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006. p. 13-23.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 35-86.

LAUNAY, Isabelle G. Ser bailarino apesar da escola. Tradução de Neuriel Alves em 01/01/2003. Disponível em: <<http://idanca.net/lang/pt-br/2003/01/01/ser-bailarino-apesar-da-escola/22>>. Acesso em: 04 set. 2012.

LIMA, Rossini Tavares de. **Abecê de folclore**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOUPPE, Laurence. **Corpos Híbridos**. In: PEREIRA, Roberto (Org.). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000. p. 27-40.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação**. 9. ed. Porto Alegre: Vozes, 2001. 184p.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 126p.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003. 206p.  
MARSHALL, James D. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 259p.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. 248p.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974. p. 211-218.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klaus Vianna**. São Paulo: Summus, 2007. 126p.

MÖEDINGER; VALLE; HUMMES; LOPONTE; KEHRWALD; RHODEN. **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: EDELBRA, 2012a.

MÖEDINGER; SANTOS; VALLE; LOPONTE. **Práticas Pedagógicas em Artes: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: EDELBRA, 2012b.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre: Cartas sobre a Dança**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ FAPESP, 1998. 392p.

NAVAS, Cássia. Centros de formação: O que há para além das academias? In: Tomazzoni, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). **Seminários de dança: algumas perguntas sobre a dança educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 57-66.

NÓBLEGA, Jorge Gerardo. **Subjetividade e texto: um estudo introdutório na educação de adultos/as**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. 89p.

NOGUERA, Carlos. Governamentalidade e Práticas Pedagógicas: o governo do homem moderno. In: **Memórias do IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: filosofia, aprendizagem, experiência**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 20-22/08/2008.

OLIVEIRA, Denise. A imagem na cena contemporânea. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (Orgs.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, s/d. p. 53-76.

ORTEGA, Francisco. Do corpo submetido à submissão ao corpo. In: ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 19-65.

PEREIRA, Roberto. Gruas Vaidosas. In: PEREIRA; SOTER (coord.). **Lições de Dança 1**. 2. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

PEREIRA, Sayonara. **Rastros do tanztheater no processo criativo de ES-BOÇO: espetáculo cênico com alunos do Instituto de Artes da UNICAMP**. São Paulo: Anablume, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino da escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 396p.  
PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PRIMO, Rosa. Lições de dança contemporânea nas sociedades de controle. In: PEREIRA; SOTER (coord.). **Lições de Dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

REVISTA EDUCAÇÃO. ESPECIAL BIBLIOTECA DO PROFESSOR. **Foucault Pensa a Educação**. São Paulo: Segmento, 2007.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes visuais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004 (Coleção Visualidades; 4). p. 123-140.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. **Porto Arte**, v. 7, n. 13, p. 81-95, Nov. 1996. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, 1996.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 30-45.

SANTANA, Ivani. Ação dança- tecnologia. In: SANTANA, Ivani. **Dança na cultura digital**. Salvador: Bahia, 2006. p.99-121.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos Santos. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 205p.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOS, Tatiana Mielczarski. **Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 247-258.

SMITH-AUTARD, Jacqueline M. **Dance Composition.** 4. ed. New York: Routledge, 1992.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. **Pró-posições**, v. 9, 2 (26), 55-61, jun.1998a.

STINSON, Susan. Vozes de meninos adolescentes. **Pró-posições**, v. 9, 2 (26), 62-69, jun.1998b.

STRAZZACAPPA, Márcia. As técnicas corporais e a cena. In: GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (Orgs). **Etnocenologia: textos selecionados.** São Paulo: Annablume, 1999. p. 163-168.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos.** São Paulo: Papyrus, 2001.

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

TRINDADE, Ana Lúcia. **A Escrita da Dança.** Canoas: Editora da ULBRA, 2008. 144p.

TOMAZZONI, Airton. O zoológico dançante da TV: lacraias, cachorras, tigrões e outros bichos. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto (Orgs.). **Lições de dança 5.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005. p. 39-53.

UBERTI, Luciane. **Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. 210p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VALLE, Flavia Pilla do Valle. **Análise do Movimento Corporal.** Caderno tecnológico, nº 08. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. 71p.

VALLE, Flavia Pilla do; STRACK, Miriam Medeiros. Registros de Dança: a dança teatral gaúcha e Carlota Albuquerque. **Anais do I Seminário e Mostra Nacional de Dança-Teatro.** Viçosa: UFMG, 2009.

VALLE, Flavia Pilla do. Dança e dança contemporânea: discursos e jogos de verdade. In: ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

VARELLA, Drauzio; BERTAZZO, Ivaldo; JACQUES, Paola Berenstein. **Maré, vida na favela**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002, 128p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Material de curso**. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disciplina Governamentalidade e educação, 2008/2.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-34.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. 285p.

VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. 192p.

WOLFF, Janet. Reinstating Corporeality: feminism and body politics. In: DESMOND, Jane C. (org.). **Meaning in motion: new cultural studies of dance**. EUA: Duke University Press, 1997. 398p.