

# ENSINO DA DANÇA

## Caderno II



Jair Mario Gabardo Junior  
Mariana Hilda Batista  
(Orgs.)



SYNTAGMA



# ENSINO DA DANÇA

## Caderno II

CURITIBA

2025

1ª Edição

Jair Mario Gabardo Junior  
Mariana Hilda Batista  
(Orgs.)



SYNTAGMA

**Capa e Projeto Gráfico** > Ubiratã Brasil  
**Diagramação** > Jonathan Figueiredo  
**Editoria** > Marcos H. Camargo (Unespar)  
**Foto da Capa** > Cayo Vieira  
**Produção Eletrônica** > Syntagma Editores

**Avaliação** > Textos avaliados às cegas e aos pares

**Conselho Científico Editorial:**

Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UEL)  
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)  
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)  
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)  
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)  
Dra. Pollyana Notargiacomo (Mackenzie)  
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)  
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)  
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR)  
Dr. Marcos Henrique Camargo (UNESPAR)  
Dra. Rafaeli Lunkes Carvalho (UNICENTRO)  
Dr. Ralph Willians de Camargo (C. UNIVERSITÁRIO A. GURGACZ)

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

E59 Ensino da Dança - Caderno II / Organização Jair Mario Gabardo Junior, Mariana Hilda Batista – Curitiba : Syntagma Editores, 2025.  
140 p.

ISBN: 978-65-83934-06-2

1. Dança - ensino. 2. Estados do corpo. 3. Dança - Estudos Corporais I. Gabardo Junior, Jair Mario. II. Batista, Mariana Hilda. III. T.

CDD: 700 / 792.8

CDU: 793.3



**SYNTAGMA**

Syntagma Editores, Curitiba (PR), 03 de novembro de 2025.

[www.syntagmaeditores.com.br](http://www.syntagmaeditores.com.br)

# SUMÁRIO



- 9** Apresentação
- 12** Corpo: este selvagem que ninguém quer conhecer?!
- MABILE BORSATTO**
- 29** TRAVESSIA: Ritos de passagem entre coletivos feministas e processos de criação em dança
- LUDMILA AGUIAR VELOSO**
- 38** Dançando com as matérias: reflexões sobre corpo, coisa e improvisação
- MARIANA HILDA BATISTA**
- 50** Corpo sem órgãos: aberturas para as experimentações
- DANIELLA DA COSTA NERY**
- 61** Dança na Escola? Dança na Escola! Dança na Escola. Entre a incerteza, a ênfase e a afirmação de espaços
- JAIR MARIO GABARDO JUNIOR**

**72** Formação e atuação profissional:  
reflexões sobre o compromisso  
político-social no ofício  
docente em Dança

**NAYARA CALIXTO, ISABELA BUARQUE**

**87** Cultura ballroom: entrelaçamentos  
com a educação performativa

**MARIA LUÍSA MARTINS DOS REIS**

**MICHELLE BOCCHI GONÇALVES**

**109** Referências

**133** Autoras & Autores



# APRESENTAÇÃO



---

## APRESENTAÇÃO

---

Criar-ensinar-aprender dança é um processo contínuo e cíclico que se compõe mediante trocas e reverberações de múltiplas vozes produzindo, assim, infinitas possibilidades para outras lógicas tão capazes de tensionar o que compreendemos acerca do tema, como abrir caminhos para incertezas, intuições e fazeres. Ouvir o saber do corpo com toda a sua dinâmica e complexidade tem nos possibilitado descobrir um conhecimento vivo, sensível e, sobretudo, político.

Assim, organizar um caderno de publicações de pesquisas em dança é um convite tanto para firmar e afirmar um terreno fértil de produção de saberes, quanto lançar perguntas sobre territórios há tempos sedimentados quando tratamos sobre a sua criação e ensino.

O presente livro, intitulado “Ensino da Dança - Caderno II”, se apresenta como a segunda publicação de textos, inéditos e/ou revisitados, vinculados às pesquisas de docentes do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), além de contar com escritas de autoras que, ao longo dos anos, têm tecido parcerias investigativas no campo artístico-pedagógico como profissionais egressas desse mesmo curso. Ou seja, uma iniciativa que busca juntar ideias e movimentos que transitam entre a formação continuada e os desdobramentos investigativos de artistas-docentes-pesquisadores da área, a fim de propor um material composto por práticas e saberes compartilhados para possíveis intervenções críticas *com e para* a Arte.

Esta nova edição nasce frente à necessidade e à urgência de propor reflexões sobre dança, tomando, a partir dela, o pressuposto de que em nossas práticas pedagógicas reside um potente espaço para ampliar as conversas e ações a respeito da Arte. As próximas páginas são, assim, um desejo de partilha com novos leitores que, porventura, possam chegar até aqui.

Os textos dispostos possibilitam que as investigações respirem e continuem a existir a partir das trocas com diferentes sujeitos, estudantes,

pesquisadoras/es e artistas. Possibilitar a circulação de pesquisas artísticas é uma atitude de sobrevivência para o campo da dança como produtora de conhecimento e sua constante afirmação como um saber subjetivo que impacta, transgride, pergunta e sugere modos de ser e se relacionar com o nosso entorno.

Nesta brevíssima apresentação, porém não destituída de longa estima e admiração por cada proposta aqui debatida, apresentamos um livro composto por sete textos que, juntos, formam uma polissemia dançada, cujo dossiê verte para os amplos estudos e perspectivas críticas dessa linguagem artística e, principalmente, o ânimo didático e criador para sua (re)formulação na contemporaneidade.

Por fim, desejamos fortemente que o presente material possa cumprir o seu principal objetivo: ampliar por vias de diálogos teórico-práticos nossas relações corporais e dançadas na/com a sociedade, nossas salas de aulas e para além dela mesma.

Jair Mario Gabardo Junior.

Mariana Hilda Batista.

**Organizadores**



1



# Corpo: este selvagem que ninguém quer conhecer?!

---

*Mabile Borsatto*

---

Eis que a selvageria é chamada para dançar e mover o quadril duro dos formatos<sup>1</sup>. O selvagem é aqui a introdução para tudo aquilo que burla as convenções, as normas, mas que sobrevive por uma questão de autorregulação. Sobrevive, pois escolhe o corpo como lugar de existência, resistência e potência. Escolhe a intimidade do corpo como o lugar de conversar com o(s) sistema(s).

Selvagem como consciência íntima e coletiva. Consciência corporal para ampliar a percepção dos sistemas envolvidos no movimento e também como uma necessidade de mover com mais prontidão e abertura. Uma atitude corporal viabilizada pela atenção consciente para o corpo que move, observador de si mesmo. A dança começa por dentro e o desejo é que tu sejas estimulad<sup>x2</sup> a investigar por onde o ar passa, o músculo contrai e o osso encaixa.

Ela fica nua e amarrada pela cabeça bem forte na árvore, utiliza uma fita zebraada.

---

<sup>1</sup> Este texto é um trecho adaptado da tese de doutorado intitulada *Formalismo Selvagem: artista-docente, dança e a solidariedade entre os discursos*, de minha autoria, realizada no Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, orientada pelo prof<sup>o</sup> Dr. Flávio Desgranges.

<sup>2</sup> A escolha pela utilização do “x” é um posicionamento no mundo, não um erro. A grafia do “x” diz respeito a uma posição política contra as estruturas excludentes da língua. É uma tentativa de (re) construção e da possibilidade de contemplar os gêneros não binários, desnaturalizando o uso sexista da linguagem. A linguagem é entendida aqui como uma elaboração móvel, que abarca mudanças e que se situa politicamente no discurso, com o esforço de diminuir as tendências machistas, a misoginia e as categorizações conservadoras dos lugares de fala-escuta da língua portuguesa. Este discurso é reflexo do mundo, mas também é capaz de produzir mundos. Inspiro-me e borro esta escrita pelo encontro com x artista-docente Princesa Ricardo Marinelli, que, dentre tantas coisas, ensina-aprende sobre o lugar ultrapassado das categorias.

Interditadx.

Antes de amarrá-la a amiga passa a fita várias vezes pela cabeça dela, um ritual de quase morte. (Des)controle entre o êxtase e o colapso. Sobra pouco espaço nos buracos do nariz para a entrada e saída de ar. Entrar e sair, entrar e sair. Se estou dentro não estou fora? Com o cotovelo direito ela bate em direção as costelas, fica roxo depois! As pernas tremem e a sensação de troca organiza o que é condição humana de aprender-ensinar. Começa a tocar Sandy e Junior<sup>3</sup>.

Mas que corpo é este sobre o qual tanto falo? Que corpo é este que está aqui e está lá? É torto, troncho, belo, assumido? Este que tanto interessa à arte, este que choca, que dói, que traz desgosto, mal-estar, repulsa, e que tanto se revela, se desvenda e se desnuda. Este corpo é o meu, o seu, dxs alunxs, pais, professorxs, mães, dx padeirx, dx pedreirx e por aí vai. Vai, corpo! Corpo real, vital e mortal.

Não sou capa de revista. Do outro lado da rua, aqui, logo atrás, mora, a céu aberto, uma família de mendigos. Eu não consigo mais ver tanto cachorro abandonado, tanta gente, tanto bicho. Dói na minha carne! A família tem um menino de cerca de três meses e a mãe está grávida, faz 5 graus à noite. Meu vizinho tem uma bandeira do Brasil na janela e minha tia está numa cadeira de rodas há oito anos, meu irmão tomou o Kit Covid<sup>4</sup> e está internado com anemia profunda, o filho do dono da padaria é cego. E nós?! Nós somos corpos reais.

Corpo: este selvagem que ninguém quer conhecer?!

A história do corpo é a história da civilização, estamos completamente ligados a tudo aquilo que a ideia de evolução é e trouxe com ela, desde as eras mais antigas até a revolução da informação dos dias atuais. O cor-

---

<sup>3</sup> *Sandy & Junior* é uma dupla vocal brasileira formada pelos irmãos Sandy (n. 1983) e Junior Lima (n. 1984). Sandy era geralmente a vocalista principal do duo, enquanto Junior era responsável pelos vocais de apoio, além de tocar instrumentos como guitarra, violão e bateria. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sandy\\_%26\\_Junior](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sandy_%26_Junior)>. Acesso em: 08 jun. 2019.

<sup>4</sup> A ivermectina, cloroquina e hidroxicloroquina são medicamentos que fazem parte do “Kit Covid”, distribuído por algumas prefeituras e redes de saúde, além de ser defendido por membros do governo federal como tratamento precoce da Covid-19. Mas o uso dessas drogas com ineficácia comprovada pela ciência é rejeitado por cientistas e entidades nacionais e internacionais, como a Agência Europeia de Medicamentos, a Associação Médica Brasileira (AMB), a Sociedade Brasileira de Infectologia (SBI) e pela própria Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), entidade reguladora vinculada ao Ministério da Saúde. Disponível em: < <https://www.medicina.ufmg.br/radio/2021/03/26/kit-covid-o-que-a-ciencia-diz/>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

po racional, estável e cheio de esforços para controlar tudo que o cerca no projeto moderno<sup>5</sup> é colocado à prova no que chamamos de mundo contemporâneo. A fraqueza desse projeto utópico de controle moderno é o alto preço da existência de um corpo que se humaniza sendo e preenchendo espaços. Esta forma de pensar limitou a complexidade do corpo vivo para um corpo mecânico e é justamente para sair desse emaranhado de reduções que entendo o corpo selvagem numa perspectiva mais móvel e atenta aos diálogos.

Como ponto de partida, a autora Denise Najmanovich<sup>6</sup> (2001/2014) rompe com os discursos tardios e ultrapassados da modernidade, buscando um entendimento de corpo como uma organização viva e sensível do sujeito, ou seja, sua corporalidade. A ideia é criar abertura para o pensamento complexo de corpo, trazendo à tona uma mente corporalizada e um corpo cognitivo emocional. Assim, a primeira coisa a saber é que corpo e mente interagem numa totalidade. É o corpo-sujeito discursando na sua integralidade.

Desmembrado em “dispositivos” e “sistemas”, isolado de seu meio nutriente, o corpo tornou-se antônimo da alma. O homem se separou da comunidade, a pessoa do organismo, a humanidade do cosmos. Sujeito e Corpo nasceram por um processo de dilaceração, de divisão de experiência na passagem da sociedade camponesa feudal para a sociedade urbana moderna. Este processo levou vários séculos e ocorreu em ritmos diferentes, seguindo itinerários diferentes e expandindo-se para diferentes dimensões da experiência: dos modos sociais e protocolos às práticas políticas, a partir da experiência espacial consubstanciada na construção de mapas e cidades “planejadas”

---

<sup>5</sup> Esclarecimentos sobre perspectivas da Modernidade e suas implicações no ensino-aprendizagem da dança ver minha dissertação *Ensino e aprendizagem como processos emancipatórios em dança: uma ode ao fim dos modelos e formalismos*. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19373/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mabile%20Borsatto.pdf>>.

<sup>6</sup> Denise Najmanovich é professora do Mestrado em Psicologia Educacional da Universidade de Buenos Aires, do Mestrado em Comunicação Estratégica da Universidade Nacional de Rosário e de outras universidades do país. Foi professora visitante na Espanha, México, Brasil, Uruguai, Colômbia, Costa Rica, Guatemala, República Dominicana e Chile, entre outros. Ela é a autora de *The Link Game. Subjetividade e vínculo social: figuras em mutação* (2005), *Olhando com novos olhos. Novos Paradigmas em Ciência e Pensamento Complexo* (2008), *Epistemologia para Iniciantes* (2008) e *O sujeito Encarnado. Questões para pesquisa no/do cotidiano* (2001), além de outros artigos em revistas nacionais e internacionais. Disponível em: <<https://denisenajmanovich.com.ar/>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

para as distinções entre as esferas pública e privada, de Galeno à Medicina Experimental, passando pelo “De Humani Corporis Fabrica” de Vesalius, das “criaturas de Deus” ao indivíduo. Todos os aspectos da vida humana foram moldados por um estilo de pensamento que dividiu o sujeito de seu corpo e o indivíduo da comunidade (NAJMANOVICH, 2014, p. 02, T.A.).

Deste modo, podemos ressaltar o quanto todo o corpo é responsável pelo nosso comportamento e discussão de pertencimento. Nossa consciência nos leva para um caminho de escolhas e renúncias que nos proporcionam uma regulação da vida mais flexível, seja no âmbito biológico, como no social, cultural, artístico e político. O corpo é entendido e provocado aqui como o lugar de intenção e desejo do sujeito de voltar-se para si e para o mundo, onde os abalos e diálogos sofridos pelo corpo não são mecânicos, e sim, funções dos atravessamentos. Em tempos em que o corpo cambaleia num jogo ambíguo, tapando-se e destapando-se, mostrando-se e iludindo-se, provooco os entendimentos de/sobre o corpo para garantir a mobilidade.

Este modo separatista de entender o corpo acaba reforçando muitas atuações nocivas que privilegiam o resultado sobre o processo, o conteúdo sobre a forma, a certeza sobre a dúvida e o mecanicismo sobre o fluxo de vida da experiência contemporânea. Esta foi a perspectiva amplamente difundida na Modernidade, e ainda é encontrada. “Desse olhar, é possível quebrar com o feitiço do dualismo, com o pesadelo de um mundo em preto e branco, um mundo de oposições dicotômicas (NAJMANOVICH, 2014, p. 03, T.A.). O que podemos perceber é que nas últimas décadas, felizmente, outros pontos de vista começam a gerar inquietações, quebrando as barreiras dualistas e favorecendo a expansão sobre noções de corpo e a experiência da corporalidade.

Faz-se importante ressaltar a implicação do corpo no ambiente, pois elimina a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto passivo, aguardando um observador. De modo que as informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo. A partir das propostas da autora, evidencia-se que o corpo não é um recipiente, mas sim, nesse processo coevolutivo, um ambiente de trocas com outro ambiente. O corpo, portanto, não é um lugar onde as informações são processadas

para serem depois devolvidas ao mundo. O corpo é selvagem!

Esse sujeito complexo vê a si mesmo construir o mundo, se vê unido ao mundo, pertencente a ele e com autonomia relativa, inseparável e ao mesmo tempo distinguível. O sujeito complexo ocupa um lugar paradoxal: é ao mesmo tempo construído e construtor (NAJMANOVICH, 2001, p. 94).

Cada área de conhecimento, não importa a sua matriz, deveria considerar o corpo como uma via fundamental de contato com o conhecimento. Assim, a escola, um espaço que deveria privilegiar o entendimento de corpo, pode revelar e/ou reforçar padrões de pensamento, valores e crenças, bem como cercear os diferentes tipos de corpos e conseqüentemente os diferentes modos de aprender.

Revolução é corpo!

Registro do nosso modo artístico, purpurinado, engajado e cidadão de questionar e convidar o mundo para reflexão/revolução.

O desmonte segue o curso junto dos ataques aos processos democráticos.

Desmontam nossa educação pública, nossa previdência, agem com abuso e cinismo sobre nossa existência.

Mas o contrário de desmontar é resistir. Resistência é e está no corpo. E de resistência nós entendemos, fascistas!

O desafio de compreender e se comprometer com tais pressupostos, traz o entendimento das discussões acerca de corpo e contexto a partir da defesa destes como ambientes híbridos. Assim, o ensino-aprendizagem assume um corpo como sujeito encarnado, complexo, corresponsável pelo mundo em que vive, “[...] um mundo que não é mera subjetividade, nem pura objetividade” (NAJMANOVICH, 2001, p. 95).



**Fig. 1.** Manifestação dos servidores estaduais do Paraná em frente ao Palácio Iguaçú, sede do Governo do Paraná, em Curitiba. Protesto contra a histórica precarização na educação. Dezembro de 2019. Foto: Romana @porqueromana. Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. No centro inferior algumas pessoas agrupadas e deitadas no chão performam sobre o desmonte na educação.

---

Um mundo atravessado por emoções, criatividade e possibilidades. Desse modo o questionamento recai em toda forma de pensamento unilateral, dogmático, quantitativo ou instrumentalista que poda a noção de corpo e ambiente.

Ao mover e ampliar as noções de corpo mudam as sensações, se ampliam as possibilidades da experiência e percepções pelo movimento e mudam as estratégias de como lidar com a relação discente-docente-conhecimento. Restringir o corpo é restringir a experiência. Ignorar o corpo em supremacia da mente é eliminar diversas possibilidades do aprender. A experiência do corpo no espaço é a experiência do movimento do corpo em contato com o ambiente, que é implícita a como o estímulo se dá, e a como lidamos com ele.

Najmanovich (2001) afirma que para conhecermos o mundo precisamos nos incluir nele, ou seja, precisamos nos dar conta de que estamos incluídos em nossos processos de conhecimento. Ouso dizer que para dançar precisamos mover junto. Para estudar um corpo em movimento é preciso olhar para sua própria intimidade e abrir uma conversa com ela. Como sujeitos encarnados temos o desafio de discursar nossas questões que são e estão no corpo, participando de procedimentos inventivos de si, dx outrx e do mundo, um intenso e desafiador mo(vi)mento de partilha [...] não podemos conhecer os objetos independentes – sem relação alguma – de nós (NAJMANOVICH, 2001, p. 22-23).

E desta conversa de dentro e de fora, sem hierarquias, provooco para pensar o corpo que dança como algo selvagem, impuro, contaminado, infectado pode abrir para a possibilidade de compreensão de que a tessitura da linguagem é relacional e que o discurso versa sobre a coevolução entre corpo e ambiente, e dessa conversa ninguém está ou sai imune. Processos de ensino-aprendizagem em dança ancorados em perspectivas selvagens de corpo habitam lugares investigativos abertos para o mo(vi)mento e para não separação corpo-mente. Entende x outrx como potência inventiva e criativa e encara o jogo de regras e desejos como uma estratégia metodológica incerta, móvel e possível.

As especificidades dos estudos em dança são reorganizadas e redefinidas por este olhar sobre o corpo, os seus relacionamentos e sua experiência vivida em cada um dos lugares em que esse corpo transita, vive, relaciona-se. Jussara Setenta<sup>7</sup> argumenta a favor desta ideia da coexistência entre corpo e ambiente, construindo um pensamento do fazer-dizer do corpo. E é este fazer-dizer que atualiza e ancora os modos de estudar corpo e dança numa perspectiva selvagem.

A organização corporal da fala da dança faz das informações trocadas entre corpo e ambiente, o seu material do mundo. Re-

---

<sup>7</sup> Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia e professora do Curso de Graduação em dança na mesma Instituição. Possui doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2002), especialização em Coreografia pela Universidade Federal da Bahia (1996), graduação em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Bahia (1992). Tem experiência na área de Artes, atuando nos seguintes temas: dança, performatividade, performance, políticas de criação em dança, ensino da dança e coreografia. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1994310477310296>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

gistros, traços e vestígio de vida; histórias de vida. Do contato que se estabelece entre as informações que vêm de fora com as informações existentes em um corpo, ocorre um movimento de reorganização, que desencadeia a produção de outras informações. O movimento nascido dessas informações pode tomar a forma de falas construídas, estruturadas e organizadas como um discurso de dança, onde, a cada nova situação do estar no mundo, já outras informações se configuram (SETENTA, 2008, p. 40-41).

É pertinente ressaltar, o quanto a dança gera reflexões sobre nossas funções e atuações no contexto. Uma operação singular do corpo, na qual a crítica do próprio fazer particulariza e, ao mesmo tempo, expande suas reflexões, fazendo com que o corpo expresse suas experiências individuais e coletivas e ressignifique seus entendimentos sobre dança. Entende-se, aqui, que a dança pode mover a pensar nela, e por ela se pensar o mundo e, principalmente, mover para agir com o ambiente do qual faz parte.

Ao dançar, o corpo apresenta, então, ações-movimentos que implicam modos de pensar e podem ser tratados como ações-atitudes. A organização das ações se dá através das mediações e nas relações mútuas com o ambiente. O ato de organizar o pensamento no corpo que dança traz à cena o sujeito-agente que, num processo de subjetivação, produz subjetividade e significado num fluxo de troca entre o sujeito – entendido como aquele que não prescinde do mundo e, portanto, não se apresenta isolado – e o mundo (SETENTA, 2008, p. 64).

Nesta perspectiva, a pesquisadora em dança Adriana Bittencourt<sup>8</sup>, que foi orientadora da minha dissertação de mestrado, dona de uma voz forte, uma presença profunda e uma risada que atravessa a Bahia inteira, fortalece a ideia de que pensar na dança significa pensar no corpo atravessado por in-

<sup>8</sup> Possui Graduação em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Bahia (1987), mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é Associada III da UFBA, professor e membro permanente do Mestrado em Dança-Programa de Pós-graduação em Dança vinculada a linha II. Tem experiência na área de Artes com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, corpo, imagem e memória, sistemas comunicacionais/complexos, semiótica. Nas funções de gestão atuou como vice-chefe e chefe de departamento, vice-coordenadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança e vice-diretora da Escola de Dança/UFBA.

formações oriundas do ambiente, que ao serem processadas pelo corpo juntamente com as informações presentes, se reconfiguram continuamente.

Se o corpo está sempre mudando, está sempre mudando seu modo de perceber o mundo. Uma percepção que nunca é a mesma está sempre transformando o mundo, que se torna, então, o mundo que se é capaz de perceber a cada vez, a cada instante dessa simultaneidade das ações envolvidas no fluxo da semiose (BITTENCOURT, 2012, p. 30).

Faz-se importante ressaltar a implicação do corpo no contexto de ensino-aprendizagem, pois elimina a possibilidade de entendimento do corpo passivo, aguardando um mobilizador. As informações do mundoagem contaminando e sendo contaminadas, evidenciando que o corpo que ensina-aprende não é um recipiente vazio, mas sim, nesse processo coevolutivo, um ambiente de trocas com outro ambiente. O corpo que ensina-aprende não é um lugar de passagem e devolução de informações, o que existe é um fluxo intenso de negociações entre o que já existe e o que chega. O corpo que ensina-aprende é resultado destas conversas entre dentro e fora.

É condição de complexidade e o corpo longe de ser um espectador, é parte de um fluxo de acontecimentos, já que o que está no corpo é corpo, e o mesmo não está no mundo, é mundo. Não se trata de um objeto que ocupa um lugar em um espaço previamente determinado. Mundo e corpo vão se desenhando através de suas trocas de informação, na rede tecida de cruzamentos entre natureza e cultura (BITTENCOURT, 2007, p. 54).

Assim, acredito que o ensino-aprendizagem em dança sensibiliza para um corpo selvagem que é discurso, performando seus (des)controles, fazendo-dizendo-olhando para o que já existe e para o que desconhece.

Mesmo porque, processos de aprendizagem da dança, exigem atualizações de conexões. Uma pirueta só é uma pirueta a cada vez que é realizada. Corpo é processo e repetição é ação modificada. O corpo não congela experiências, as reorganiza (BITTENCOURT, 2007, p. 109).

O corpo em parceria com outros corpos, sejam eles presenças reais, virtuais, síncronas ou assíncronas, sempre permitindo o descanso e a reorganização das nossas ignorâncias. O corpo selvagem como a possibilidade de discursar com o desconhecido de modo delicado e feroz é o desafio corporal de autorregulação e do descongelamento das ações que estão no limite do êxtase e do colapso. Corpo selvagem é o discurso da intimidade! Corpo selvagem é noção de coletivo! Estudos do e no corpo selvagem como provocação de um ensinar-aprender que vibra e faz vibrar.

## PISTA PARA ESTUDOS DO CORPO SELVAGEM OU MANUAL RADICAL DE CONDUTA

Começo do fim, ou seria do meio, não sei!

Neste momento estabeleço um desafio, começo me desafiando, pois demorei para entender que escrever uma pista não é dar um caminho único, muito pelo contrário, escrevo pistas como quem oferece alguma condição, quem partilha experimentos, quem doa e recebe. A tal metodologia de quem cria-ensina-aprende.

Te convido para chegar junto, assim, bem perto. Tão perto que tu possas sentir a tua respiração. Te convido para estudar o corpo, esta FENDA dentro-fora de nós.

Pista como mais um lugar de teste, como uma condição móvel, um território movediço e um espaço para viver a CRISE. Pista sem restrição de idade, é possível mover em qualquer fase da vida. Digo isso, pois na minha experiência de 15 anos como artista-docente, pude experimentar essas elaborações nas minhas criações com xs alunxs, desde o maternal até a graduação em dança. Além de outros momentos formativos com pessoas com e sem experiência em dança.

Pista com algumas possibilidades, mas nenhuma pretensão de conduzir o teu entendimento. Pista como um manual radical de conduta, ou seja, algo que não precisa ser seguido. Te convido para criarmos VÍNCULO.

Esta pista artístico-educacional te provoca a olhar para dentro, num encontro íntimo e selvagem. Esta pista quer te oferecer âncoras para o teu estudo do corpo, um caminho possível, nunca uma regra!

Esta pista estabelece uma prática para estudar o corpo e se ancora nos sistemas respiratório, ósseo e muscular para fazer isso. Encontra nas ações reconhecer, selecionar, insistir e resistir, caminhos possíveis para as descobertas corporais e todo atravessamento que se instaura no diálogo com o contexto. Questiona a relação corpo e contexto com as seguintes provocações: Quem sou eu? Com que corpo eu vou? Qual é a minha dança? Dançar para quê?

Esta pista começa com uma tabela bem formal e sintética, uma sequência, uma lógica, uma organização e uma (des)estrutura. Mas lembre-se, isto é uma pista, tu terás que fazer tua parte.

É hora da REINTEGRAÇÃO.

Esta pista tem o desejo secreto de te fazer não desistir do corpo e nem das relações com x outro e com o contexto, e atua na intenção de:

- Promover encontros com a intimidade.
- Insistir na fisicalidade.
- Sensibilizar e criticar.
- Sentir e nomear as sensações.
- (Des)governar as ações.
- Agir e vibrar com radicalidade.
- (Des)aprender.
- Dançar e mudar o mundo.

PISTA ARTÍSTICO EDUCACIONAL	CORPO	AÇÃO	INTENÇÃO INSTRUÇÃO	PROVOCAÇÃO
FENDA	Sistema respiratório	Reconhecer	Contorno: capturar e liberar	Quem sou eu?
CRISE	Sistema muscular	Selecionar	Bases: sustentação e instabilidade	Com que corpo eu vou?
VÍNCULO	Sistema esquelético	Insistir	Bando: guiar e ser guiadx na vibração	Qual é a minha dança?
REINTEGRAÇÃO	Ar-músculo-osso	Resistir	Engajamento: (des)governar, (des)aprender e provocar	Dançar para quê?

**Pista em síntese:** Desdobramentos:

## 1. FENDA

**RECONHECER os contornos** - estudo do corpo com ênfase nas descobertas do sistema respiratório como aliado ao movimento. Ative seus campos perceptivos e apenas respire. A respiração pode ser aliada ao movimento.

**Sistema respiratório.** No sentido mais amplo, esta pista sugere que respirar está ligado à possibilidade de abrir espaços no corpo. O exercício de respirar com mais atenção por onde o ar entra e sai, passando por todo o corpo como se estivesse contornando-preenchendo-esvaziando cada pedaço do qual somos feitos, abre espaço para a musculatura mais profunda conseguir se soltar e para que nossos ossos possam desatarraxar. Respire com a intenção de *capturar e liberar* o ar, pois cada célula do nosso corpo precisa de um contínuo suprimento. Quando tu inspiras e expira de modo mais consciente, todo ar que penetra na sua corrente sanguínea transporta nutrientes para seu corpo, que como resposta para esse alimento transforma tudo em energia. Respirar é alimentar o corpo-*fenda* de-com-para o movimento. Experimente jogar um pouco de ar nos ombros, eu sei que eles estão tensos! Encha o corpo de ar e imagine que essa corrente está passando pelos músculos e ossos dos teus ombros agora. Solte e esvazie. Estamos vivos porque fazemos trocas. Trocar é vital!

Dance a relação com a sua respiração.

Sobrecarga e recuperação.

Entrada e expulsão de ar.

Trocas gasosas.

RespirAÇÃO.

O que tu dançarias se te faltasse o ar?

Dance o que aproxima e o que afasta.

Dance o que captura e o que libera.

Assim mesmo, enchendo e esvaziando.

*Quem sou eu?*

## 2. CRISE

**SELECIONAR as bases** - Estudo do corpo com ênfase no sistema muscular, na intenção de experimentar a fraqueza e o vigor do/com movimento e suas possíveis composições com o contexto.

Reconhecimento do corpo que respira e como esse fluxo de entrada e saída de ar implica no tônus muscular e instaura as bases para mover alternando entre o (des)controle. Os músculos transformam a energia trazida pela respiração em movimento.

Isto interessa?

Volte a reconhecer e selecionar.

**Sistema muscular.** Diz respeito às cadeias musculares do corpo e ao tônus que elas exercem quando movem. Os músculos são fibras especiais que contraem e estendem, fazendo várias partes do nosso corpo moverem. O tônus é esta permanente tensão exercida pelos músculos do corpo em diferentes graus, que tenho chamado aqui de fraqueza e vigor. Perceber tônus excessivos e as desarmonias que isso acarreta todo corpo é o que esta pista provoca. Pare e observe o teu corpo, em que lugares existe excesso? Em que lugares tem falta? A musculatura trabalha em sinergia podendo mover com *sustentação e instabilidade*, ou seja, brincando com quanto de esforço usamos para ter mais ou menos equilíbrio e (des)controle. Dançar estudando os músculos pode favorecer o entendimento de que uma parte do corpo convoca outras partes para mover junto, ajustando estes lugares de excesso e falta, favorecendo os desbloqueios das tensões cerceadoras de movimento, colocando diferentes músculos para dançar. Os músculos trabalham em equipe!

Processos artístico-educacionais interessados pela fraqueza e vigor dos músculos entram e vivem as crises criativas como parte das suas (re) formulações. A *crise* é e está no corpo! O músculo é e está no corpo! Na vivência do desmanchamento dos nossos contornos, da nossa imagem corporal, das nossas tensões, contrações, durezas, excessos e falta. Te convidado para a aventura de ferver e vibrar, tensionar e relaxar, endurecer e amolecer, sem imagens prévias ou tantos padrões sobre nossos corpos. E não esqueça de respirar!

*Com que corpo eu vou?*

### 3. VÍNCULO

**INSISTIR no bando** – Estudo do corpo com ênfase no sistema esquelético e como a noção de parceria afeta a relação entre corpo-dança-mundo.

Como mamíferos nos regulamos em bando, *nx outrx*, na cooperação de olhares, sensações, uma ideia de sintonização. Por tal motivo, estabelecemos nas aulas de dança esses espaços para viver *com/o/a/na/no outrx*. Espaços reguladores de corpo, espaço e tempo para habitar com segurança todas as crises que os processos artístico-educacionais instauram em quem tem abertura para viver e ser mais selvagem. Sentos de segurança alternativos que possibilitam experimentar estados de solidude, intimidades e conexões. Conexão com a nossa presença física e emocional.

**Sistema esquelético – segmentos ósseos e aberturas articulares.** Olhar para o posicionamento de cada osso e deixar que eles direcionem as dinâmicas de movimento. Para onde minha escápula aponta? E o meu fêmur? E o teu? Entender que a dança vai acontecer partindo desse contato com o esqueleto. Um contato que diz respeito ao entendimento das durezas e aberturas que contemplam nossa estrutura óssea. Os ossos fazem manutenção de si mesmos, à medida que crescem por fora vão desgastando por dentro. Os ossos praticam o cuidado de si com mobilidade e abertura, são estruturas vivas e móveis. Estruturar a dança com mobilidade e espaço, dançar com os ossos. Usar as articulações para criação de movimentos de junção, união, conexão, *vínculo* e abertura, palavras encorpadas de fisicalidade, ou seja, dançar o que nosso próprio corpo já possibilita como movimento. As aberturas articulares favorecendo as amplitudes do corpo, não deixando o corpo calcificar. Sim, é para abrir mais! Sem as articulações a gente ficaria imóvel como uma tábua. Temos a chance de mover nossas posturas habituais e nem sempre saudáveis. Estudamos em grupo: ossos, pessoas e assuntos. Nos amparamos no coletivo para sustentar as singularidades.

Bando de animais que se amparam! Aumentam o vigor e ajudam no trânsito entre estabilidade/sustentação e mobilidade óssea.

*Guiar e ser guiadx* pelos estados de vigilância que transitam entre amor e fúria.

*Qual é a minha dança?*

#### 4. REINTERAÇÃO

**RESISTIR com engajamento** - Estudo do corpo no/com engajamento dos sistemas respiratório, muscular e esquelético, com ênfase nos processos de investigação e criação como posicionamento diante e no mundo, assumindo as escolhas psicofísicas, conceituais e estéticas das suas criações. Diálogo com outrxs corpos e lugares – Criação de um continente de segurança como recurso e potência artística. Como x outrx pode constituir este continente junto?

Resistência dos sistemas e contra o sistema. Dançar como posicionamento no mundo. Dançar escolhendo de que lado eu estou, ou, quem sabe, nos entre lugares. Resistir com *ar, músculo e osso* engajados no propósito de mover questões sobre dança e os assuntos da vida.

Sistemas respiratório, muscular e esquelético.

#### **REintegrAÇÃO.**

Compreender que o funcionamento do organismo humano depende da integração entre seus diversos sistemas, embora cada um deles tenha funções distintas e mereça olhares específicos. Esta pista situa a dança na perspectiva de um corpo consciente que move, ampliando suas capacidades perceptivas, reconhecendo, selecionando, insistindo e resistindo com movimento. Dançar com um corpo mais consciente de si e dx outrx estabelece a possibilidade de ampliar sensações, memórias, imagens, e, conseqüentemente, alimenta o repertório de movimentos, desenvolvendo outros estados de disponibilidade e abertura nos processos de ensinar-aprender.

(Des)aprender, para então, provocar novos modos de ensinar-aprender. Corpo-dança-mundo indissociáveis. Mover cimento. Mover padrões. Relação. Criação em mo(vi)mento! Reconhecer-Selecionar-Insistir-Resistir como ações de diálogo com os contextos, atravessando e sendo atravessado pelo e no corpo.

Atuar na relação com outrxs corpos e com o contexto numa negociação de campos energéticos, compondo com os fluxos de vida, interagindo e aumentando a capacidade do corpo sentir e nomear as sensações. Ser radical e provocar o que já está estabelecido! Ser radical exige (auto) cuidado. Mover a dança completamente implicada com os assuntos do

contexto. Mover a escola, a academia, a universidade com ar, músculo e osso. Mover de dentro para fora e de fora para dentro. Dançar com desejo de corpo e movimento.

*Dançar para quê?*

Pista para estudos do/no corpo selvagem ou manual radical de condu-  
ta: <https://www.youtube.com/watch?v=UaPEa1pI6Tk>



2



## TRAVESSIA: Ritos de passagem entre coletivos feministas e processos de criação em dança

---

*Ludmila Aguiar Veloso*

---

*É dia de ato. Quase 15 horas. Mais uma saída da Bloca às ruas. Tema de hoje: Amanhã, há de ser outro dia! As mulheres com suas fantasias vermelhas vão chegando. Neste sábado, 24 de setembro de 2022, estamos em mais de 30 batuqueiras numa praça pública. Nos instrumentos, os adesivos destacam: FORA GENCIDA! JUNTAS PELO FIM DA CULTURA DO ESTUPRO! TOQUE COMO UMA GAROTA! A mestra da bateria apita e sinaliza o primeiro ritmo. Os risos escapam. O círculo se forma e os pés marcam o pulso. No terceiro apito, de bocas abertas e molhadas, elas começam a cantar!*

A luta feminista é urgência no mundo, na América Latina e no Brasil. É história de luta que traz resistência, invisibilidade, perseguições e transformações. O movimento feminista é travessia coletiva e ruptura radical que não se acomoda e nem se intimida em denunciar. Força anticapitalista, antirracista, antiLGBTQIAPN+fobia. É inserida e movida neste contexto que, como artista e professora, emerge o desejo em investigar práticas feministas nos processos artístico-pedagógicos em dança. Desejo que cresce borrando as relações entre pesquisa artística e acadêmica, atuações em coletivos feministas e os diálogos cotidianos e afetivos com mulheres.

A vontade de estudar práticas feministas em dança é impulsionada pelo encontro com coletivos artísticos. Nesta travessia, reconheço como marco a entrada, em 2019, na Bloca Feminista de Carnaval Ela Pode, Ela

Vai<sup>9</sup>. Na Bloca, somos mais de 30 batuqueiras movendo revoltas, prazeres e denúncias. Nos deslocamentos pela cidade, anunciamos que somos muitas e que “Nenhuma a Menos”<sup>10</sup> é nosso impulso para ocupar as ruas em gesto político, ético, festivo.

A Bloca nasce em 2018 pela necessidade de mulheres integrantes de outros blocos de carnaval da cidade Curitiba romperem com as lógicas machistas de organização e experiências em coletivo. Estes blocos estavam pautados no silenciamento das mulheres e em atos contínuos de assédio. As batuqueiras cansadas destas posturas invasivas criam, assim, a Bloca.

O interesse está na criação de uma bateria feminista sem liderança fixa. Uma coletiva que é também um movimento político que ocupa as ruas para posicionar suas indignações, fantasias e desejos de mudança!

*Desce, rebola gostoso, e obriga os fascistas a terem respeito. Se começar com gracinha comigo, Só vaza, vaza, vaza! Nós vamos lutar, cê não vai aguentar. Nós vamos lutar, cê não vai aguentar. Sai fascista! Engole as minas que votaram Ele Não!*<sup>11</sup>



<sup>9</sup> Para conhecer e visualizar as ações da Bloca Feminista de Carnaval Ela Pode, Ela Vai acessar: <https://ptbr.facebook.com/elapodeelavai/> e <https://www.instagram.com/elapodeelavai/>.

<sup>10</sup> #NiUnaMenos (#NemUmaAMenos) é uma consigna surgida em junho de 2015, na Argentina, em protesto contra a violência machista e o feminicídio, após uma jovem grávida de 14 anos, Chiara Páez, ter sido assassinada por seu namorado de dezesseis anos na cidade de Rufino, em Santa Fé. A expressão tem origem em um verso da poeta mexicana Susana Chávez, vítima de feminicídio em Ciudad Juárez, em 2011 (Verónica Gago, 2020).

<sup>11</sup> SAI FASCISTA é uma das músicas que compõem o repertório da Bloca Feminista de Carnaval Ela Pode, Ela vai!

**Fig. 1** - Imagem da Bloca Feminista de Carnaval *Ela Pode, Ela Vai* nas ruas de Curitiba no dia 18 de janeiro de 2020. Na imagem temos a batuqueira Lorena segurando e cantando em um megafone. Imagem de FOTOFOLIA<sup>12</sup>.

---

A Bloca sempre optou por não ter uma liderança fixa, mas mesmo com esta visão horizontal de organização tem integrantes que são referência tanto no aprendizado dos instrumentos como na construção histórica da Bloca na cidade de Curitiba. São mulheres que tem uma trajetória de mais de 17 anos atuando em blocos de rua e são impulsionadoras de aprendizados.

A entrada na Bloca no ano de 2019 foi decisiva. Gerou mudanças. Chacoalhou a necessidade de fiar alianças com coletivos de mulheres e rever os modos de criar artisticamente. Trouxe a necessidade de mover danças em que as escolhas poéticas, dramáticas e estéticas se fazem aliadas aos projetos feministas.

Este chacoalho vibrou até chegar no coletivo Entretantas<sup>13</sup> conexão em dança que atuou por mais de 13 anos na cidade de Curitiba na criação de projetos artísticos e pedagógicos. Entre diversas criações, destaca-se o trabalho *Nosso Lindo Balão Azul* que traz à cena quatro mulheres que, com humor e criticidade, dançam o esgotamento da repetição na tentativa de sobreviver e resistir a tudo aquilo que nos agride, fere, choca e nos faz rir de tão absurdo.

*Nosso Lindo Balão Azul* é o primeiro trabalho que as quatro artistas do coletivo (Mabile<sup>14</sup>, Gladis<sup>15</sup>, Raquel<sup>16</sup> e Ludmila) se envolvem na criação dramática atrelada aos diálogos pessoais e coletivos entre mulheres.

---

<sup>12</sup> Imagem acessível no endereço eletrônico: <https://www.facebook.com/elapodeelavai>.

<sup>13</sup> A Entretantas conexão de dança surge no ano de 2009, na cidade Curitiba-PR como uma conexão de artistas que entre tantas afinidades e afetos aproxima-se para produzir e discutir arte a partir da criação coletiva, investigação do humor e relação colaborativa com o público na tessitura da dança.

<sup>14</sup> Mabile Borsatto é artista-docente de Dança residente em Curitiba - PR e ama dançar colocando o corpo em risco. É doutora pelo programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC. Atualmente compõe o corpo docente do curso de Dança da UNESPAR/FAP. É mãe do Pinhão, do Lowers e da Dora, com quem aprendeu que o vínculo mamífero pode mover cimento.

<sup>15</sup> Gladis das Santas é Maria Samambaia, docente e pesquisadora no Curso de Dança na UNESPAR/FAP em Curitiba, mestre em Dança pela UFBA e Doutora em Teatro pelo PPGT na UDESC. É apaixonada por dançar rápido e sem parar, investigar o humor rebelde, produzir juntas com muitas pessoas e entre tantas, se aventurar em contar histórias, fazer entrevistas, mover com as crianças e com quem habita as ruas.

<sup>16</sup> Raquel Bombieri é artista da dança, educadora e produtora cultural. Terapeuta em ayurveda e alquimista artesanal na Mahabala Ayurveda. Arte-educadora da Casa Labirinto e integrou a Entretantas Conexão em Dança. Graduada em Dança pela UNESPAR e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança pela UFBA.

Soltamos à língua em cena e nas trocas cotidianas. Movemos dança como espaço político e poético que expõe pelo corpo as discussões encarnadas como mulheres atravessadas pela conjuntura de barbárie e falências do cenário brasileiro. Viramos monstras, dormimos e inflamamos como experiência artística que evidencia as percepções e os assombros que nos visitam e perturbam.

No processo criativo do *Nosso Lindo Balão Azul*<sup>17</sup> algumas histórias nos atravessaram.



**Fig. 2** Apresentação *Nosso Lindo Balão Azul* no Teatro Laboratório no dia 02 de outubro de 2018. Na imagem temos as artistas Raquel, Mabile, Ludmila e Gladis. Foto: Paulinha Kozlowski.

Uma destas histórias foi o estupro coletivo de uma menor de idade violentada por, pelo menos, 30 homens. Esta é mais uma notícia da violência machista que, rotineiramente, chega aos nossos corpos gerando raiva, medo e indignação.

<sup>17</sup> *Nosso lindo balão azul* estreou no dia 13 de dezembro de 2016 no Teatro José Maria Santos, Curitiba-PR. Em 2017, se apresenta no Teatro Laboratório-UNESPAR. Nesse mesmo ano, *Nosso lindo balão azul* é selecionado para integrar o VI Festival de Dança de Itacaré e o Projeto Afeto-conexões em dança, no Sesc Arsenal-Cuiabá-MT.

Diante desta notícia, nós quatro, em um dos ensaios, nos atiramos ao chão. Ficamos por 10 minutos sacudindo a virilha com a barriga para baixo, pernas coladas, BOCAS fechadas e INCHADAS. Repetimos este movimento e seguimos o processo criativo assumindo a repetição e a insistência como estratégia de transformação da carne-osso-memórias em dança.

A repetição para dizer o mesmo ou não. A repetição que acontece também como alteração dos estados corporais de quem dança e que se apresenta como possibilidade de transformação do olhar e sensações do público que vê.



**Fig. 3** - Nosso Lindo Balão Azul no Teatro Laboratório (TELAB), dia 02 de outubro de 2018 em Curitiba-PR. Na imagem temos as artistas Mabile, Gladis, Raquel e Ludmila no chão, lado a lado, com as barrigas para baixo, bocas fechadas e inchadas. Foto: Paulinha Kozlowski<sup>18</sup>.

---

É através destas experiências em coletivos junto a Bloca e a Entretantas conexão em dança que aparecem as seguintes inquietações:

Como gerar, pela arte, alianças coletivas e feministas de subversão das condutas autoritárias e embrutecidas do patriarcado? Como mover práticas feministas em dança como ações transgressoras?

<sup>18</sup> Paulinha Kozlowski é fotógrafa há 13 anos. Registra o presente que se transforma em passado, uma ponte para o futuro. Olhares, sorrisos, atitudes, silêncios, pensamento ao vento.

Diante destas perguntas, reconheço a necessidade de novas trocas e deslocamentos. É assim que em 2022 ingresso no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a orientação da artista-docente Luciana Lyra<sup>19</sup>.

A atual pesquisa traz como campo de estudo as experiências, comentadas anteriormente, junto a Entretantas conexão em dança, em especial o trabalho artístico Nosso Lindo Balão Azul e as atuações junto a Bloca Feminista de Carnaval Ela Pode, Ela Vai.

Na pesquisa de doutorado, os estudos se direcionam a investigar práticas coletivas e feministas em dança como ação transgressora. Nesta discussão, crio proximidade com os trabalhos da professora e artista bell hooks<sup>20</sup>. A pesquisadora, que levantou debates fundamentais sobre racismo e feminismo dentro do ensino superior, enfatiza percepções sobre perspectivas feministas aliadas a prática da liberdade e, portanto, em seu teor subversivo das políticas de dominação patriarcal, racista e sexista.

A prática da liberdade, por óticas feministas, propõe o reconhecimento das opressões machistas silenciadas no corpo em gesto revolucionário de transformação do lugar de objeto para sujeito. Trata-se de um rito de passagem, como destaca bell hooks (2019), que convoca enquanto mulheres a uma autotransformação ativa de transição do silêncio para uma fala de enfrentamento e posicionamento.

Encontrar a voz é um ato de resistência. Falar se torna tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito (HOOKS, 2019, p. 45).

O entendimento sobre o **rito de passagem** é fundamental para rever uma trajetória em que o silenciamento e a obediência conduziam a certos comportamentos. Neste sentido, a entrada na Bloca Feminista de Carnaval

---

<sup>19</sup> Luciana Lyra é atriz, encenadora, dramaturga e escritora. Coordenadora e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Artes - (PPGArtes/UERJ). Docente- associada do Depto. de Ensino da Arte e Cultura Popular - (ART/UERJ). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - UFRN. Docente colaboradora do Pós-graduação em Teatro - UDESC. Pesquisadora CNPq - Líder do Grupo de Pesquisa MOTIM - Mito, Rito e Cartografias Feministas nas Artes (UERJ).

<sup>20</sup> Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks foi professora, feminista escritora e ativista social estadunidense. O nome bell hooks foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, o qual escolheu grafar em letras minúsculas para dar mais importância a essência de seus livros e não a ela. Seus estudos são dirigidos à discussão sobre raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massa.

Ela pode, Ela Vai remexe em lugares anestesiados. Convoca enfrentar estruturas opressoras, assumindo angústias e reposicionando raivas e prazeres.

A Bloca assume nas ruas e nos ensaios a alegria como espaço de resistência. Desejo que nem sempre é construção harmônica. As saídas e as manifestações são lugares, também, de tensionamento nos quais expomos nossos corpos, nossas vozes e fantasias para lutar pelo fim do patriarcado. Experimentamos tanto o prazer de cantar e batucar, como somos afetadas por situações abusivas de pessoas que tentam nos silenciar e invadem nosso corpo e espaço.

Diante destas ocorrências violentas, retomo as provocações da autora bell hooks (2019) quando reforça que o rito de passagem é também um gesto revolucionário. Proposta feminista que requer mudança de paradigmas numa luta para se opor à colonização. Prática que irá “[...]confrontar, incomodar, exigir que ouvintes até modifiquem as maneiras de ouvir e ser (hooks, 2019, p. 53).

Seguindo neste interesse pelas práticas feministas nas artes, aproximo das pesquisas da artista-docente Luciana Lyra. Nos trabalhos *POR UMA DRAMATURGIA FEMINISTA: JORNADAS DE F(R)ICÇÃO* (2019) e *Louise em dois tempos: estratégias brasileiras feministas de criação teatral em fluxo de resistência* (2018), Luciana pontua as estratégias artísticas como oportunidade de manifestação de transgressões e renovação da representação da mulher no campo das artes. Processo que é, também, espaço de “[...] crítica social, ativismo e intervenção, debatendo identidades políticas minoritárias, dissidentes e subalternas (LYRA, 2019, p. 82)”.

A artista levanta pistas para pensar a criação como espaço de contato íntimo com o corpo, resgatando memórias pessoais e coletivas silenciadas que ancora novos rumos metodológicos feministas e subvertem “[...] a prevalência do discurso de autoria masculina e seus impulsos verticais de criação (LYRA, 2019, p. 88)”.

Através destes entendimentos, as práticas feministas interessadas em mover processos criativos coletivos e colaborativas se apresentam como possibilidade de fazer político e, por isso, transformadores dos contextos com os quais elas operam. Investigar práticas feministas em dança traz o desejo de deslocar estados de silenciamento, rigidez, autoritarismo e imobilidade em força criativa e transgressora.

As experiências na Bloca Feminista de Carnaval Ela Pode, Ela Vai e no trabalho artístico Nosso Lindo Balão Azul ancoram mudanças. Direccionam o desejo de mover práticas feministas nos contextos artístico-pedagógicos. Estratégia para não sucumbir diante das violências cotidianas. É tensão entre lutas e sonhos. É ação transgressora pela dança, pelo batuque, pelo grito. Urgência feminista e coletiva de ritualizar as transformações e travessias!

Agora são 19h30. A saída da Bloca Ela Pode, Ela Vai vai chegando ao fim. Nas ruas estávamos em mais de 200 pessoas cantando: “Amanhã, há de ser outro dia!” Hoje, acrescentaria: Amanhã há de ser feminista, antirracista e anticapitalista!



3

## Dançando com as matérias: reflexões sobre corpo, coisa e improvisação<sup>36</sup>

---

*Mariana Hilda Batista*

---

Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado intitulada *A dança das matérias: corpo, coisa e improvisação* realizada no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, cuja tese foi defendida em novembro de 2022 com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Gilsamara Moura e com auxílio da bolsa CAPES. Nesta tese proponho uma abordagem sobre investigação em dança através da improvisação entre corpo e matérias compreendendo um estado de corpocoisa. As reflexões a seguir são um recorte da pesquisa mencionada, focando na abordagem da coisa para fazer-pensar dança e nos seus desdobramentos sobre a compreensão de presença.

A noção de *coisa* em dança é discutida através do pesquisador André Lepecki (2012b), quando ele faz uma crítica ao corpo espetacularizado em dança. A sua ideia de espetacularização se refere a um centramento do corpo, considerado como o protagonista da dança, relacionando-se também com uma ideia de não-pessoalização, isto é, colocando em questão a valorização do corpo como exibição da pessoa de cada um.

Consequência desse elemento fundamental e constitutivo da personalidade e do auto-centramento da dança é um bloqueio do eventual desejo do dançarino em se tornar coisa, em tornar-

---

<sup>36</sup> Este capítulo foi publicado originalmente nos Anais Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas – LUME e PPG Artes da Cena, n.5 (2020), com o título *Coisas cruas: uma reflexão sobre corpo, coisa e improvisação*. O artigo foi produzido durante o início da pesquisa de doutorado em 2020; e revisitado para a presente publicação apresentando pequenas alterações.

-se animal – pois que ofuscado pela necessidade imperiosa de constantemente afirmar e reafirmar a sua personalidade, melhor a sua *personalidade*, e o seu eu (LEPECKI, 2012b, p. 97).

“Tornar-se coisa”, é a partir desta provocação que proponho investigar o corpo em dança, pois interessa tratar o corpo como matéria dançante, tensionando o protagonismo do corpo humano e com isso, desviar-se de uma necessidade de demonstrar ou representar uma presença em cena. A ideia da *coisa* trazida por Lepecki contribui para uma investigação do corpo que se permite experimentar para além de uma exibição. Por isso sugiro a improvisação como um modo de fazer dança que possibilita o exercício e a investigação de um corpo que se faz com a obra. Desta maneira, a proposição de Lepecki de uma não-pessoalização colabora para pensar sobre investigação e criação em dança, e indica o corpo como uma matéria em formação nas relações de um processo de improvisação.

Lepecki (2012b) traz a noção de *coisa* em seu texto *9 variações sobre coisas e performance*, onde ele observa um aumento do uso de objetos e tralhas em trabalhos de dança experimental e performances, propondo então nove teses preliminares que abordam este fenômeno. O que ele destaca é que há uma relação entre corpos e coisas distinta do senso comum, na qual as coisas não são tomadas enquanto objetos. Ele também crítica a abordagem do corpo como instrumento da dança, quando sujeitado ao dispositivo<sup>37</sup> coreografia, pois dentro de um entendimento tradicional de coreografia o corpo é visto como um objeto a ser utilizado e controlado.

Dentro deste sistema, muitas vezes os movimentos de um dançarino são percebidos como sendo pouco mais do que a expressão imediatista (ou às vezes, mesmo não mediada) e obediente da vontade de um coreógrafo. Dentro desta economia coreo-

---

<sup>37</sup> A compreensão de dispositivo adotada por Lepecki (2012b) parte da abordagem de Agamben (2009), na qual ele afirma que: “Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivos qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsistência de se deixar capturar.”(AGAMBEN, 2009, p. 41).

gráfica específica, a subjetividade do dançarino é vista como sempre pronta para manipulação, como mero meio ou como instrumento. É nesse sentido que um dançarino pode ser assimilado a um objeto - o dançarino torna-se apenas uma ferramenta usada pelo coreógrafo (LEPECKI, 2012, p. 77)<sup>38</sup>.

Para Lepecki, tal afirmativa do corpo como instrumento é colocada em questão quando artistas subvertem as relações com objetos na cena, uma vez que abrem-se brechas para outras danças e corpos possíveis. Portanto, se o corpo não é mais visto como o sujeito de uma coreografia, retira-se dele a obrigação de obedecer a uma ordenação de passos codificados, sendo esta uma lógica coreográfica que centraliza o corpo.

Então Lepecki problematiza a noção de sujeito e objeto em dança, colocando em discussão um fazer dança pautado no entendimento tradicional de coreografia, e dá luz a questionamentos políticos e estéticos no fazer dança. Desestabilizando assim a relação sujeito-objeto, onde nem o corpo é sujeito a um dispositivo coreográfico (ou ampliando o entendimento sobre o que é uma coreografia), nem o objeto fica restrito a uma relação de uso e funcionalidade, oferecendo como alternativa uma compreensão de corpo e objeto como *coisa*.

A noção de *coisa* aparece como alternativa para compreender o corpo para além do paradigma sujeito-objeto, sugerindo um corpo que está e se faz em relação, imbricado com o espaço e suas matérias, modificando e sendo modificado nos acontecimentos. Penso que a partir desse entendimento é possível não centralizar o corpo quando fazemos-pensamos dança, pois esta é constituída de relações em processo composta de corpos, sejam estes animados ou inanimados. A ideia da *coisa* trata então das matérias do mundo em formação, compreendendo o corpo como parte dessas matérias.

A *coisa* enquanto concepção de corpo reconfigura o modo como o humano se vê no mundo, estimulando relações descentralizadas entre coisas e pessoas, e não pautada somente numa relação hermenêutica, mas também sensória através da experiência corpórea. Desta maneira, quando

---

<sup>38</sup> No original: "Whitin this system, quite often a dancer's moves are perceived as being little more than the immediative (or sometimes even unmediated) and obedient expression of a choreographer's will. Whitin this specific choreographic economy, the dancer's subjectivity is seen as always ready for manipulation, as a mere means or as an instrument. It is in this sense that a dancer might be assimilated to an object - the dancer becomes merely a tool used by the choreographer" (LEPECKI, 2012, p. 77, T. A.).

Lepecki (2010) coloca a relação do sujeito que dança em questão, onde ele sugere desespetacularizar o corpo, atribuo essa desespetacularização a um entendimento deste não sujeitado à dança, mas que é dança em relação não funcional, nem dicotômica com as coisas, propondo com isso um descentramento do corpo, na qual a dança não é vista somente como um corpo que se move, e sim como campo de possibilidades relacionais entre corpos e matérias.

Por esse motivo me aproximo da proposição de Lepecki (2010) em seu texto *Planos de Composição* em seu *Quinto plano ou o plano da coisa*, onde ele sugere um agenciamento do corpo com a *coisa*, e com isso propõe desapegar de um tipo de corpo específico para dançar, e de um modo espetacular de estar presente. Estes desapegos surgem como diretrizes para esta pesquisa, ou seja, a proposição de um corpocoisa em dança é atravessada pelo entendimento de um corpo que se faz no processo do improvisar e no exercício de uma presença da matéria do corpo.

Trata-se de uma política de composição atenta a modos de adequação imanentes e não imposições de regras do “jeito certo” de fazer dança. Desapega-se, assim, da dança um modo espetacular de estar presente, de demonstrar presença. [...] Desapegar a dança da pessoalização e seus espetáculos é agenciá-las com outros modos de ser, inclusive modos de devir não orgânicos [...] (LEPECKI, 2010, p. 18).

A ideia de descentralização e do desapego do corpo espetacular, sugere uma atenção para a concretude do corpo. Sua matéria no agora em relação, sem projeções de um sentido prévio ao corpo e seus movimentos, mas valorizando o acontecimento, o que se passa no momento presente e dos sentidos que emergem das relações presentes. Sugiro que a ideia de acontecimento, matéria, presença e sentidos inerentes são princípios da noção de *coisa*, e vejo a improvisação em dança como modo de fazer que opera a partir desses princípios, valorizando assim as relações entre presenças.

Gumbrecht (2010), em seu livro *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*, propõe repensar modos de acessar o mundo, não limitados a uma relação movida pela interpretação. Desta maneira, ele coloca em crise uma cultura dos sentidos, que reproduz uma relação

dicotômica entre sujeito-objeto, e com isso uma “perda do mundo”, priorizando a razão em detrimento da experiência corpórea. A partir destes apontamentos, Gumbrecht faz uma crítica à metafísica<sup>39</sup> como um modo prioritário de se relacionar com o mundo, e por isso ele investiga e elabora conceitos que deem conta de falar de uma experiência não conceitual com as coisas do mundo, ou pelo menos que não seja limitada pelas vias da interpretação. Gumbrecht sugere reestabelecer um contato com o mundo, fazendo parte dele, a partir de vivências e experiências das presenças.

A boníssima intenção de manter viva a “discussão teórica”, como a maioria das boas intenções, acabou por criar tédio e repetição, mas também deu origem pelo menos a uma possibilidade que de imediato nos seduziu: a de nos concentrarmos nas “materialidades da comunicação”. Ao tentar encontrar um modo de definir essas “materialidades da comunicação” e estabelecer quais os instrumentos mais adequados para analisá-las, fomos obrigados a pensar nas Humanidades, tal como existiam (e ainda hoje, na maioria dos casos, existe), como uma tradição epistemológica que, ao longo de mais de um século, nos mantivera à margem de tudo que não podia ser descrito como, nem transformado numa configuração de sentido (GUMBRECHT, 2010, p. 120).

A dança tem uma tradição na cultura dos sentidos, onde o fazer e a fruição são regidos por processos de interpretação. Há uma hipervalorização de certo tipo de dança, que se “exprime uma verdade interior” (GREINER; KATZ, 2012), no sentido confessional, como se a dança manifestasse visualmente uma verdade dando a ela uma forma. A linguagem também está relacionada a esse entendimento de dança quando quem a observa se coloca na posição de tradutor do que é visto, como se houvesse naquela dança algo fechado em significado pronto para ser traduzido - de imagens para palavras, uma relação dominada por configurações de sentidos.

Lembremos que quem assiste dança muitas vezes se investe no papel de traduzir o que viu. Essa operação tradutória apoia-se

---

<sup>39</sup> “Metafísica” refere-se a uma atitude, quer cotidiana, quer acadêmica, que atribui ao sentido dos fenômenos um valor mais elevado do que à sua presença material; a palavra aponta, por isso, para uma perspectiva do mundo que pretende sempre “ir além” (ou “ficar aquém”) daquilo que é “físico”. (GUMBRECHT, 2010, p. 14).

no entendimento de que a dança está sempre contando algo para além do que se vê (corpos no espaçotempo). Um algo escondido no “quarto escuro” do corpo, que a dança retira de lá para a luz, sendo, por isso, a expressão verdadeira desse “algo interior” (GREINER; KATZ, 2012, p. 4).

Este pode ser um modo de abordar, fazer-pensar dança, porém o foco deste trabalho é a dança improvisada, onde não há um planejamento do que vai acontecer, somente acordos e combinações entre presenças. O que depende da experiência vivida no presente, dos contatos que se estabelecem no improvisar.

Presença é compreendida como algo que é produzido, que se dá a ver de acordo com suas relações. Esta concepção do termo presença é abordada com o teórico Gumbrecht (2010), este autor fala da produção de presença, suas relações e efeitos através de conceitos que ele formula, no exercício de pensar e produzir conhecimento sobre os processos da experiência estética. A produção de presença pelo viés da experiência estética trata das experiências vividas, dos contatos entre o corpo e objetos culturais, como por exemplo, literatura, música, dança e esporte. Onde nesse contato há uma série de contornos que ocorrem no corpo, e que irei me aproximar de alguns para pensar a proposição de um corpocosa em investigação de dança.

Gumbrecht entende por presença algo que aparece, ocupa um espaço e, portanto, é tangível por mãos humanas. Presença então é substância, concretude, impacta o corpo e trata-se de uma relação espacial. Olhando para um processo de improvisação em dança as presenças são então visíveis, tocáveis, compreendidas como matérias em relação. E essas matérias podem ser de categorias variáveis como humano, objetos, espaço, luz, música, palavras etc.

A palavra “presença” não se refere (pelo menos, não principalmente) a uma relação temporal. Antes, refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. Uma coisa “presente” deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos (GUMBRECHT, 2010, p. 14).

Na investigação de um corpocoisa, e assim, de um agenciamento do corpo com a *coisa*, evidencia-se a matéria do corpo. Ao abordar o corpo não como centro, nem espetacular, busco uma relação deste “em sintonia” (GUMBRECHT, 2010) com tudo e todas/todos os presentes num mesmo espaço. Obtendo então o corpo não só como sujeito dançante, mas como matéria em relação com outras matérias.

Então, é a partir dessa relação de presenças que proponho pensar sobre a improvisação em dança, como uma experiência estética a partir da perspectiva do improvisador. Percebo que a improvisação possibilita exercitar uma coisidade do corpo, entendendo isto como uma evidência do corpo como substância, e exercitando um acesso não conceitual ou interpretativo com os fenômenos, especificamente com o processo de improvisar.

O primeiro contorno que me aproximo para falar da noção de presença em Grumbrecht, é o que ele chama de *momentos específicos de intensidades*, ou seja, em contato com certos objetos culturais, ocorrem esses momentos que podem ser de prazer, nostalgia, tristeza etc. Seriam sensações que nos tomam quando entramos em contato como por exemplo com um filme, um poema, uma dança. Sensações que não se definem como um sentido, uma mensagem, elas acontecem no corpo.

Não existe nada de edificante em momentos assim: nenhuma mensagem, nada a partir deles que pudéssemos, de fato, aprender – por isso, gosto de me referir a esses momentos como “momentos de intensidade”. Provavelmente porque o que sentimos não é mais do que um nível particularmente elevado no funcionamento de algumas de nossas faculdades gerais, cognitivas, emocionais e talvez físicas. A diferença que fazem esses momentos parece estar fundada na quantidade. E gosto de combinar o conceito quantitativo de “intensidade” com o sentido de fragmentação temporal da palavra “momento”, pois sei – por muitos momentos frustrantes de perda e de separação – que não existe modo seguro de produzir momentos seguro de intensidade, e é ainda menos a esperança de nos agarrar a eles ou de prolongar sua duração (GUMBRECHT, 2010, p. 127).

O processo de improvisar é composto de momentos como este, os improvisadores estão o tempo todo lidando com o acaso, com o não saber o

que vai acontecer, as relações numa improvisação despertam inúmeras sensações, dessas que não se definem imediatamente e que provocam o mover.

sala sem espelhos  
não temos que nada  
inventar um novo gesto, alterando a sensação  
seria bom trabalhar desta maneira  
convulsionando os sentidos, para...  
causar estranhamento, quebrar rotinas de percepção  
espantar sempre com as coisas, os seres, o mundo  
(DUDUDE, 2019, p. 51)

Estes momentos de intensidade que não se resumem numa interpretação deste, podem ser vistos como alterações da percepção, um acontecimento que quebra a relação cotidiana, foge do comum e com isso gera algum estranhamento. Em julho de 2019 participei do Encontro Prático<sup>40</sup> com a artista Dudude<sup>41</sup>, fiquei cinco dias imersa na prática da improvisação. Com Dudude trabalhamos muito com essa amplitude da percepção, olhar e reparar o espaço em volta, se permitindo interromper as percepções cotidianas.

Gumbrecht (2010) se pergunta sobre o apelo que esses momentos exercem sobre nós. Quais seriam as razões que procuramos a experiência estética? Ele conclui que a experiência estética nos dá sempre sensações de intensidades que se *diferenciam do cotidiano*. Esta distância do cotidiano é outro contorno da experiência estética que é comum ao processo de improvisar em dança. Uma distância que se refere a não encontrar, ou experienciar as sensações que vem da experiência estética, nas relações habituais.

A improvisação em dança ocorre como um momento único, um acontecimento, isto é, trata-se de uma atenção específica temporal e espacial das relações que ali estão se dando no presente. Por isso, coloca o corpo no exercício de sua presença, tensionando estados de atividade e passividade, de relação interpretativa com o que está se dando no improvisado, e sensoria, trabalhando com julgamentos e desapegos de ideias

---

<sup>40</sup> Encontro Prático é oferecido pela artista Dudude em seu Atelier (MG), esta edição aconteceu em julho de 2019, cerca de sete artistas estiveram reunidos durante cinco dias, exercitando e praticando a improvisação em dança com orientação de Dudude.

<sup>41</sup> Dudude, artista da dança de Minas Gerais. Improvisadora, coreógrafa e professora.

pré-concebidas de movimento. O corpo em uma improvisação de dança, não é um corpo do cotidiano, ou melhor, não se limita a este, mas transita entre um corpo sujeito do mundo, e um corpocoisa, que se disponibiliza enquanto matéria dançante.

Estar em estado improvisatório é correr risco de se achar e perder em uma velocidade quântica, colocando-se em lugar de impermanência, o não saber, o propósito compositório com aquilo e aqueles que lá estão.

Efêmero. Desaparece. Entender e estar atento na compreensão do que pode vir a ser, uma improvisação em tempo real.

Tanto a performance quanto a improvisação em tempo real fazem uso do tempo “já”, imediato.

(DUDUDE, 2019, p. 63)

O próximo contorno que escolhi para dialogar com a investigação de um corpocoisa em improvisação de dança, se conecta com a ideia de *disposição específica*, e tem relação com os modos de experienciar o distanciamento do cotidiano. Nesta reflexão, Gumbrecht traz a noção de eventividade como uma situação que aparece subitamente, do nada, desviando a atenção do cotidiano. “Nesse caso, o súbito aparecimento de certos objetos de percepção desvia a nossa atenção das rotinas diárias em que estamos envolvidos e, de fato, por um momento nos separa delas” (GUMBRECHT, 2010, p. 132). Porém, esta noção de evento é desvinculada de uma ideia de inovação ou surpresa, considerando a eventividade como uma descontinuidade, como por exemplo “quando a natureza se transforma em acontecimento, cumpre muitas vezes essa função: pense num relâmpago, principalmente no primeiro relâmpago de uma tempestade” (GUMBRECHT, 2010, p. 132).

Investigo a improvisação em dança pelo viés das relações de presenças, desse modo percebo que demanda um estado de atenção do corpo aos acontecimentos, encarando-os como composições compartilhadas entre as coisas presentes (entendendo por coisas corpos e matérias). Nessa reflexão sobre o corpocoisa em dança, compreendo que a noção de com-

posição implica na relação dos eventos que ocorrem, tanto dos corpos que estão improvisando, quanto das matérias que estão presentes, como por exemplo: uma folha que cai, uma cortina que voa, um chão com rachaduras, um cachorro que entra... Eventos que quando surgem podem tanto desestabilizar um improvisador, quanto promover um momento de intensidade, dependendo de como está este corpo, de seu estado de coisa, ou seja, de sua disponibilidade para acessar e se conectar com as presenças que estão e que se revelam no improviso.

Começamos com uma caminhada sinestésica. Toco com o olhar e vejo a paisagem em mim. A paisagem sempre muda. São muitas composições, composições do tempo. O tempo. É no tempo que a composição acontece e o olhar está implicado neste corpo imagem. A composição da paisagem indica como me movo, e o modo do meu mover modifica a paisagem. A folha balançando com o vento me move, o canto do pássaro, o cacarejar do galo, o mosquito, o deslocamento do outro corpo, o bocejo, a presença da flor. Será que este é um comando mesmo? Duvidar. Chegamos no ateliê e dançamos nossa caminhada... mover o que fica, a memória. O espaço e suas matérias têm memórias. Como dançar com essas memórias do espaço e do corpo? Meu corpo se move de uma maneira diferente, rolamentos pelo chão. Ativar outros espaços de percepção do corpo, centro, extremidades, órgãos. Rolando o corpo em si mesmo na vertical, derreto, derretem as articulações. Espirais. Deitar-se no chão, escutar o acontecimento, é preciso desapegar do meu próprio tempo, dos meus caminhos escolhidos. E a tendência é a falência. Desapegar, desistir da minha ideia. O que eu vejo quando vejo o outro dançando? Medir o nosso controle, somos a somatória de espaço, matérias e corpo. Na improvisação formamos um corpo, imagem. A mente do espaço somos todos. A dança se abre a várias leituras.<sup>42</sup>

Este estado de disponibilidade Gumbrecht (2010) vê como serenidade. A serenidade refere-se a um efeito da experiência estética, e também como uma condição, no sentido de uma disposição do corpo, um deixar-se ser, e compreendo também como um deixar acontecer. Gumbrecht fala de um grau extremo da serenidade “[...] tanto como parte da dispo-

---

<sup>42</sup> Relato escrito no Encontro Prático com Dudude em 2019.

sição com que nós devemos dispor à experiência estética, quanto como o estado existencial a que a experiência estética pode nos conduzir” (GUMBRECHT, 2010: 147). Esta ideia de serenidade se aproxima da proposição de um agenciamento do corpo com a *coisa* de Lepecki (2010), então vejo uma conexão entre estas duas proposições entendendo que ambas lidam com uma relação de escuta das presenças, e percebo que esta escuta é um exercício de disponibilidade do corpo para estar “em sintonia” com as coisas do mundo, podendo dessa maneira emergir uma dança onde o corpo é descentralizado e, portanto, desespetacularizado.

[...] decidi descrever essa serenidade particular – com uma fórmula deliberadamente coloquial – como a sensação de *estar em sintonia com as coisas do mundo*. O que quero dizer com “estar em sintonia com as coisas do mundo” não é sinônimo de uma imagem do mundo de harmonia perfeita (ou talvez até externa). Mais do que corresponder a uma cosmologia ideal, a expressão “em sintonia” refere-se a uma situação muito específica em nossa cultura contemporânea, a saber, a sensação de ter acabado de recuperar um vislumbre do que podem ser “as coisas do mundo” (GUMBRECHT, 2010, p. 147).

Por fim, quero ressaltar que a ideia de *coisa* trazida por Lepecki (2012b) e o conceito de presença de Gumbrecht (2010), tratam do corpo ultrapassando os limites da dicotomia entre sujeito-objeto, e com isso apontam para uma relação em que o corpo é também coisa, matéria, presença em relação não utilitária nem hermenêutica com as coisas do mundo. Sendo assim, as ideias aqui apresentadas mostram um modo de pensar improvisação em dança, o que envolve uma lógica das relações de presenças, considerando as tensões entre as matérias que na ação de uma com a outra criam uma dança do acontecimento. Considero que as proposições discutidas sobre presença, coisa e improvisação, estruturam a investigação da noção de *coisa* para pensar o corpo em dança, enunciando uma dança que se faz em conjunto através das relações sensíveis.



4

**Dança na Escola?**  
**Dança na Escola!**  
**Dança na Escola.**  
**Entre a incerteza, a ênfase e a**  
**afirmação de espaços**

---

*Jair Mario Gabardo Junior*

---

É do interesse deste ensaio refletir sobre a temática da “Dança na Escola”. Num primeiro momento, meu objetivo é apresentar alguns aspectos relativos às políticas educacionais e curriculares brasileiras, buscando compreender suas interferências na e suas implicações para a Dança na escola. Para isto, almejo percorrer caminhos e ideias que permitam, posteriormente, a partir do interesse e da realidade social de cada leitor(a), ampliar o debate sobre a Dança no campo da Educação, quer seja por meio de disciplinas que estejam debruçadas sobre este escopo de estudo - como, por exemplo, a Didática aplicada à Dança e os Estágios Supervisionados no ensino formal -, ou, até mesmo, as discussões voltadas às políticas ligadas às práticas de trabalhadores(as) que já atuam profissionalmente com a docência em Dança na Educação Básica, de pesquisadores(as) na área, bem como licenciandos(as) dos cursos superiores em Dança interessados(as) no ambiente escolar.

Tratar do tema “Dança na Escola” parece, inevitavelmente, percorrer caminhos já bem explorados. Refiro-me a pesquisas desenvolvidas por um conjunto de autores(as) que, com certa efervescência de publicações, sobretudo a partir dos anos 1990, têm problematizado os avanços, os retrocessos e os desafios para a efetiva realização desta linguagem artística no espaço escolar.

É possível encontrar um interessante mapeamento das produções acadêmicas já existentes sobre o tema “Dança na Escola” no artigo das professoras Josiane Franken Corrêa e Vera Lúcia Bertoni dos Santos, intitulado “Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede” (2019) e, mais recentemente e sob autoria das mesmas autoras, no livro “Docência em Dança no Contexto Escolar: Movimentos em Rede” (2022). Este último, ao mapear o estado da arte, reúne autorias de pesquisadores(as) e programas acadêmicos cujas linhas de pesquisa se voltam para as diferentes relações e problemáticas que a Dança suscita no âmbito escolar e nas políticas públicas educacionais no Brasil.

Muitos desses estudos foram instigados, pela primeira vez, principalmente após a Dança se fazer presente num documento nacional, publicado em 1998, a saber, o volume seis dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dedicado à Arte (PCNs). Este documento gerou à época grande mobilização por parte das secretarias de educação, municipais e estaduais, para ajustar os currículos escolares aos princípios pedagógicos que, a partir daí, orientariam o plano de trabalho de milhares de professores(as) de Arte. Nele são apresentados os objetivos, os conteúdos, as dimensões e os critérios de avaliação para pensar a Dança a partir de perspectivas que cruzam educacionalmente os campos artístico, social e cultural da vida escolar dos(as) estudantes, sobretudo por meio de abordagens didáticas capazes de questionar padrões de reprodução/ensaio por puro divertimento e/ou conceber maneiras de dançar desprovidas de qualquer tipo de problematização.

É, portanto, num caráter instrutivo que este documento se estabelece e, evidentemente, não destituído de amplas discussões, críticas, elogios e diferentes interpretações (BARBOSA, 1998; MARQUES, 2007). Entretanto, há nos PCNs de Arte certa chamada de atenção a respeito do papel do(a) educador(a) não apenas quanto ao seu conhecimento sobre os conteúdos da Dança, mas também quanto à sua relação para com uma abordagem progressiva desses saberes ao longo dos ciclos de formação, ficando a cargo docente o aperfeiçoamento das habilidades próprias da área específica da Dança, a fim de “gerar propostas mais complexas que desafiem as descobertas corporais iniciadas nos primeiros ciclos. Esse aperfeiçoamento deveria atentar, principalmente, para as relações entre esses elementos que se estabelecem nos corpos ao se dançar” (BRASIL, 1998, p. 72).

Oras, ao tratarmos da ideia de “aperfeiçoamento das habilidades do(a) professor(a)”, é urgente e necessário enfatizar o lugar que a formação deste sujeito ocupa no debate das políticas para a formação inicial docente. Em outras palavras, os lugares, ou, não-lugares da Dança na escola, bem como o tipo de encaminhamento didático/metodológico para a sua experiência, envolvem, especialmente, a trajetória formativa do(a) profissional que ocupará essa função e a sua capacidade para efetivar experiências corporais críticas no espaço escolar. Ou seja, questões intrínsecas ao papel formativo, orientador e investigativo/pesquisador do fazer-pensar docente relacionadas aos Cursos de Licenciatura em Dança e à possibilidade de sua formação continuada. Sobre esta última, vale enfatizar a sobrecarga de trabalho que ainda reside sobre os corpos dos(as) professores(as) nas escolas expressadas no acúmulo de horas em sala de aula, o pouco tempo para o planejamento pedagógico, a burocracia para o período de afastamento e aperfeiçoamento dos seus estudos e, mais recentemente, a plataformização e a vigilância da sala de aula que, muitas vezes, tem se apresentado para o(a) profissional da Arte tanto como redução do tempo dedicado às experiências com as práticas artísticas quanto como vigilância mais ampla dos sistemas de ensino.

Nisso reside outro desdobramento e igualmente nada novo acerca do tema da “Dança na Escola”: a herança polivalente presente na elaboração curricular e nas diversas formas de contratação, oriundas das primeiras licenciaturas em Arte inauguradas no Brasil a partir da década de 1970. Embora os PCNs estipulem a Dança como área específica a ser trabalhada no ensino da Arte ao lado das linguagens das Artes Visuais, da Música e do Teatro, sua publicação não superou a perspectiva polivalente de ensino em detrimento da habilitação específica de quem leciona o ensino da Arte na escola. Pelo contrário, o que ainda temos visto é a exigência e a obrigatoriedade de abordagens – teórico-práticas – a partir das quatro linguagens artísticas, conteúdos estes a serem ministrados, na maior parte das vezes, por um(a) único(a) professor(a) com formação específica em uma das quatro linguagens, ou até mesmo, em outras situações, sem ao menos contar, de fato, com a formação em alguma das quatro áreas.

É importante ressaltar, como dito há pouco, que essa discussão não é recente, porém reforça a necessidade de constante acompanhamento por

parte dos Cursos de Licenciaturas e entidades de cunho associativista dos editais de concurso público, por exemplo, que frequentemente são elaborados contendo equívocos, ora como exclusão de uma ou mais linguagens artísticas no interior da sua formulação e avaliação, ora como disparidade na distribuição do número de questões sobre conhecimentos específicos, privilegiando, assim, uma área em detrimento de outras. Ou, ainda, a urgência de propostas a níveis municipal, estadual e nacional para a reformulação e planejamento curricular que propiciem aos/às licenciados(as) lecionar a partir da sua área de formação – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – sem que este(a) tenha que se “aventurar” didaticamente/artisticamente para além das diversas demandas já esperadas a partir das características da sua própria habilitação.

Trata-se de uma questão que certamente implica diretamente a valorização e a importância da Arte/Dança para a formação cidadã da juventude brasileira e que deve ser materializada em forma de leis e programas educacionais que promovam a garantia de sua oferta curricular, carga horária condizente com a progressão e aprofundamento dos conteúdos e, principalmente a sua obrigatoriedade em todos os anos e níveis da Educação Básica.

Infelizmente, o que se pode observar parece correr na contramão das nossas expectativas. Nota-se, contudo, o arrocho do espaço mais geral da Arte na Educação Básica a partir da redução de sua oferta ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II e sua minimização – para não dizer total retirada – nos anos finais do Ensino Médio.

Essas questões não resumem de todo a problemática que envolve a reflexão sobre a ampla temática da “Dança na Escola”. Anterior ao documento dos PCNs, podemos citar pelo menos três marcos legais na história do ensino da Arte no Brasil: o primeiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/1961. Neste documento normativo, o ensino da Arte possuía característica curricular complementar, e as escolas poderiam, ou não, aderir ao seu ensino no qual a Dança não se configurava como parte das suas atividades. O segundo, a substituição da Lei 4.024/1961 pela LDB 5.692/1971, a partir do qual a dita “Educação Artística” passa a ser obrigatória, porém sem definições de quais linguagens deveriam ser ensinadas ao longo do percurso formativo. Mas, a obriga-

toriedade imposta pela lei fomentou, posteriormente, a inauguração dos primeiros Cursos de Licenciatura em Arte, cuja formação se estendia por cerca de dois anos e era curricularmente embasada por uma concepção pedagógica polivalente. O terceiro, a nova LDB 9.394/1996, que trouxe alguns avanços e se tornou igualmente alvo de diversas modificações e lutas políticas. Dentre as mudanças, o ensino da Arte se tornou obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, além de contar com a atualização da sua nomenclatura de “Educação Artística” para “Arte” por meio do Parecer CNE/CEB nº 22/2005.

Ainda sobre os avanços e os retrocessos, outras três modificações foram enxertadas na LDB 9.394/1996, porém, posteriores aos PCNs: i) a linguagem artística da Música passou a ser obrigatória, mas não exclusiva, no ensino da Arte, incluída pela Lei nº 11.769/2008; ii) já, a Lei nº 13.278/2016 passou a substituir a Lei nº 11.769/2008 no intuito de considerar igualmente obrigatórias as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro; iii) infelizmente, a Lei nº 13.415/2017 excluiu da redação do texto, aspectos em torno da promoção do desenvolvimento cultural dos(das) estudantes e a obrigatoriedade da sua oferta nos diversos níveis da Educação Básica. A versão vigente do texto apenas informa o ensino obrigatório da Arte, especialmente em suas expressões regionais.

A lei, ao remover a obrigatoriedade do ensino da Arte nos diversos níveis da Educação Básica, produz espaços de instabilidade para a real oferta da Dança nos currículos escolares. Dito de outro modo, a atual redação fragiliza a inserção e a valorização da experiência com a Dança ao longo de todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio –, expressas em sua redução nas atuais propostas curriculares observadas nos numerosos debates sobre o tema no Brasil. Ou seja, uma vez sendo apenas obrigatória, mas sem maior detalhamento sobre sua efetivação em toda a formação básica, tem-se notado muitas fragilidades, desde a elaboração de editais para concursos públicos, a perda de espaço e de carga horária do ensino da Arte em todo o currículo ao longo da Educação Básica até, principalmente, a promoção de um cenário de incerteza na oferta e na procura de novos(as) profissionais licenciados(as) a serem absorvidos(as) no campo de trabalho nessa área.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz consi-

go outras problemáticas e necessidades de aprofundamento das discussões em torno das possibilidades para a Dança na Escola. Em suma, o documento, de caráter altamente prescritivo<sup>31</sup>, define os direitos e objetivos de aprendizagem com base na perspectiva de habilidades e competências, fazendo com que a Arte deixe de ser uma “disciplina escolar” para se tornar um “componente curricular” enquanto diluída ao campo mais geral da área de “Linguagens” para as etapas do Ensino Fundamental I e II, e na concepção de itinerários formativos denominado por “Linguagens e suas Tecnologias” para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. A Dança, assim, passa a ser considerada uma “unidade temática”, ou seja, uma espécie de subcomponente que, diante do tamanho retrocesso da BNCC, é representada por apenas dois parágrafos ao longo de suas 600 páginas, em citações que pouco ou quase nada falam e articulam com profundidade os saberes próprios da Dança. Além disso, a unidade temática “Artes Integradas” reforça o caráter polivalente do ensino da arte e representa forte perigo para os Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas nas áreas específicas das Artes, ignorando, pois, os vários anos de amplo exercício de debate e luta democrática em favor da criação, manutenção e permanência desses cursos de graduação, sobretudo nas instituições de ensino superior públicas.

No Ensino Médio, o atual componente curricular de Arte é de caráter obrigatório, porém, está presente apenas numa primeira parcela da formação básica ao longo do conjunto de conhecimentos comuns e/ou como parte do itinerário formativo na área de “Linguagens e suas Tecnologias”, quando disponível para a escolha dos(os) estudantes. Embora sejam mencionadas as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro –, a redação do texto para o Ensino Médio descreve superficialmente a Dança e faz do substantivo “Arte” um conjunto amplo de saberes plurais e genéricos.

Diante dessa breve descrição das políticas educacionais, suas leis e os seus impactos curriculares, a temática da “Dança na Escola” não está, nem

---

<sup>31</sup> Ao tratar o currículo como uma política educacional, Silva (2019) reforça a necessidade de propor análises que sejam capazes de identificar o teor ideológico desse documento, ou seja, sua interferência na realidade escolar de modo a se apresentar “mais prescritivo” ou “menos prescritivo”. Para a autora, a BNCC reforça o caráter prestativo, especialmente em favor das avaliações em larga escala, do controle e da perda da autonomia no trabalho docente frente ao projeto político pedagógico das instituições escolares.

tampouco poderia deixar de estar completamente afastada de um debate político mais amplo. As mudanças, os avanços e os retrocessos em torno dessas políticas têm impactado amplamente os Cursos de Licenciaturas nas áreas das Artes e, portanto, se tornado objeto urgente de investigação no âmbito do exercício da formação docente na contemporaneidade.

Retomo a escrita de Isabel Marques (2007: 102, ênfase minha) que, em seu livro “Dançando na escola”, já se apresentava otimista quando relatava a respeito da introdução legal da Dança nos PCNs:

Dado o primeiro passo, o da introdução legal, **é preciso hoje ir além** e discutir o tratamento que se dá à inclusão da dança nas escolas. Ou seja, é necessário nesse momento pensarmos cuidadosamente em metodologias que permitam problematizar, articular, criticar e transformar as relações entre a dança, o ensino e a sociedade.

Esse panorama leva o presente estudo a ponderar três aspectos que julgo importantes para o desenvolvimento de outros debates sobre a temática da “Dança na Escola”: primeiro, como superar um estado de ir além em nossas pesquisas e práticas metodológicas sobre/com a Dança, quando parece que ainda estamos lutando por um espaço mais geral e legal da Arte dentro do currículo escolar?

Segundo, a partir da atual redação da LDB 9.394/1996, não seria um minguar das experiências oriundas da Dança e um aparente reducionismo dessas experiências a visitas esporádicas dos(as) estudantes a espaços artísticos ou a vinda passageira dessas manifestações para dentro da escola? Lembrando que muitas instituições escolares nem mesmo poderão contar com esse tipo de oferta ou apoio pedagógico.

Terceiro, quais saberes – de vida, corpo e movimento – estão sendo paulatinamente engendrados nos sujeitos escolares com esse projeto reducionista de Educação que vivemos hoje em nossas escolas?

Assim, ir além nas atuais condições que ameaçam o ensino da Dança na Educação Básica é dar atenção à atuação dos(as) educadores(as) com a sua presença – corporal-intelectual-artística – dentro da escola. Trata-se, então, da promulgação para além das leis – embora sempre cientes, e nunca esquecidos(as), de que por ela ocorrem inúmeras interferências e

contradições –, da importância e potência do trabalho artístico-educacional desenvolvidos por docentes no ensino formal, a qual contribui significativamente na formação cidadã crítica dos(as) estudantes. Desse modo, deve-se assegurar e discutir o valor daquilo que se faz com a Arte/Dança dentro dos espaços da escola e as efetivas contribuições da sua experiência no desenvolvimento dos(as) alunos(as) (ALMEIDA, 2012).

Parece, então, que estamos vivendo a temática “Dança na Escola” entre interrogações, exclamações e afirmações... Sem dúvida, as atuais mudanças nas políticas educacionais podem, num primeiro momento, apresentar mais dúvidas do que certezas, mais perguntas do que respostas. Interrogações oriundas pela aparente crise nas licenciaturas brasileiras causada pelo esvaziamento dos seus cursos diante ao papel da instituição escolar que, ao que tudo aponta, não cumpriu a promessa na formação de cidadãos e cidadãs autônomos(as), livres e iguais em direitos (ARANHA E SOUZA, 2013).

Por outro lado, é preciso continuar “(re)inventando mares de vida em abismos de morte”<sup>32</sup>. Entre as dúvidas e interrogações, abrir lacunas para exclamações que comuniquem e reivindiquem o lugar da Dança na Escola. Com isso quero afirmar a necessidade de atuação política, a fim de intervir na realidade à qual estamos sujeitos(as). Por exemplo, no estado do Paraná, movimentos sociais, como o Coletivo Humanidades<sup>33</sup> e, mais recentemente, a abertura da Associação do Professorado de Artes do Paraná (APROAP)<sup>34</sup> representam alternativas para a atuação civil e coletiva frente às políticas públicas que ameaçam os direitos de acesso à Educação pública de qualidade,

<sup>32</sup> Referência ao texto do Dossiê Temático “Formação de Professores: diferentes perspectivas (Vol.1)”, de autoria de Jean Carlos Gonçalves e Maria de Fátima Gomes da Silva, na edição “Volume 1”, publicada no v. 23, n. 2, da Revista de Educação, Ciência e Cultura: <https://revistas3.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5145>.

<sup>33</sup> O Coletivo Humanidades pode ser compreendido como um movimento social, organizado no ano de 2020, cujo propósito buscou reunir profissionais da rede pública de Educação Básica que lecionam os componentes curriculares de Arte, Filosofia e Sociologia, a fim de ampliar as discussões e as reivindicações políticas após a redução da sua oferta para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2021, em todo território estadual. A proposta curricular foi elaborada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) sob orientação do até então secretário geral, Renato Feder. Este cenário pode ser mais bem compreendido com as contribuições descritas em Gabriel; Pereira; Gabriel (2022), intitulada “Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021”: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43033/34222>.

<sup>34</sup> Instituída no ano de 2023, a Associação do Professorado de Artes do Paraná (APROAP) é uma entidade sem fins lucrativos, constituída por educadoras e educadores das artes visuais, dança, música e teatro, que tem como objetivo o acompanhamento das ações sociais e políticas em torno do ensino, aprendizado e acesso da Arte no contexto educacional paranaense.

indispensável para a formação cidadã da juventude da qual a Arte, em suas múltiplas expressões e linguagens, é parte integrante.

Acredito ser outra face desta mesma problemática considerar e apresentar o trabalho docente/acadêmico como parte dessa exclamação. Discursos necessários e capazes de ampliar as vias de acesso, diálogo e valorização da Arte/Dança no ambiente escolar. São partes fundamentais desse processo de apropriação as práticas pedagógicas de cunho laboratorial realizadas em disciplinas como a Didática aplicada à Dança, o Estágio Supervisionado e suas implicações metodológicas e/ou as práticas de criação em Dança, ministradas nos cursos de formação de professores(as) de Dança que visam estimular o exercício criador e crítico do(a) futuro(a) docente por meio de fazeres que relacionam métodos e testagens por intermédio de metodologias articuladas com os saberes da Dança e do corpo/movimento, da sociedade e da cultura, e nas diferentes maneiras para se propor o ensino e a aprendizagem desta linguagem artística na contemporaneidade. Ou seja, buscar ampliar os espaços – temporais/discursivos/curriculares/políticos – das práticas pedagógicas na formação inicial e continuada docente, a fim de estimular as novas abordagens e lógicas para o fazer-pensar em Dança na Escola na atualidade. São perspectivas didáticas que privilegiam a constante articulação dos aspectos relativos à criação, ao ensino e à aprendizagem por intermédio de atitudes e valores investigativos que possam considerar na docência em Dança as vias de atuação política em prol das possibilidades de transformação das diferentes realidades vividas no ensino escolar.

Em vista disso, é preciso pontuar. Continuar afirmando. Sim, no gerúndio, como tática de escrita/voz/corpo para confirmar e dizer que sim, é possível e vivível a Dança na Escola. As contribuições do artigo e do livro de Corrêa e Santos (2019, 2022) são exemplos vivos e contemporâneos da materialização de numerosas experiências com a Dança na Educação Básica, além, é claro, das constantes atividades pedagógicas vinculadas aos Estágios Supervisionados e aos programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) que, anualmente, tem concedido bolsas de estudos e apoio financeiro com o objetivo de aproximar a formação de professores(as) da cultura escolar na qual muitos(as) poderão lecionar futuramente.

Entre as leis e os currículos há o espaço lacunar do vivido pelo corpo de professores(as) e estudantes. “Tomo por certo que este espaço lacunar é, também, limiar, praticado e ritualizado e, portanto, capaz de se fazer de outros modos, outros mundos para a experiência com a Dança na Educação Básica... (GABARDO JUNIOR, 2020 e 2023)”.

A temática da “Dança na Escola” não é inaugural. Mas, também não está dada a cabo. Ela requer estarmos “atentos(as) e fortes” em nossas práticas, discursos e meio de atuação política. Como a liminaridade, é sempre lacunar e propícia à transformação. Não começa antes ou depois da formação acadêmica, nem mesmo tem uma fórmula exata para ser empreendida e configurada: é um espaço permanente para novas buscas. Todavia, exige condições para o seu ofício, e tal fenômeno requer criticidade e pesquisa para a sua efetiva concretização material. Por esta razão, este ensaio se apresentou como um tipo de rito de passagem para que quem por aqui passar possa atentar para os percursos históricos passados e atuais com a intenção de exclamar e afirmar possibilidades futuras. Já, as dúvidas e as incertezas podem ceder espaço para as interrogações capazes de levantar outras questões para o mundo, para produzir novas tensões em face das desigualdades que ainda permeiam as disciplinas curriculares em sistemas de ensino pautados pela meritocracia. A fim de transbordar os mares da vida, finalizo:

**“Dança na Escola?”** para questionar estruturas.

**“Dança na Escola!”** para compartilhar o que movemos educacionalmente.

**“Dança na Escola.”** para afirmar espaços de Educação, Arte e Movimento inerentes à própria vida.



5



## **Formação e atuação profissional: reflexões sobre o compromisso político-social no ofício docente em Dança**

---

*Nayara Calixto*

*Isabela Buarque*

---

### INICIANDO DIÁLOGOS

Ao observarmos pesquisas produzidas na área da Dança voltadas à Educação, é possível perceber que o conceito de Dança-Educação e o modo como ele vem sendo proposto se encontra direcionado em sua maioria, porém não exclusivamente, aos espaços formais de ensino, sobretudo às escolas de educação básica. Nesse mesmo sentido, em algumas graduações de Licenciatura em Dança no Brasil os currículos e estágios obrigatórios são voltados à práticas pedagógicas no ensino formal<sup>35</sup>. Assim, as reflexões e debates sobre espaços não formais acabam se dando especialmente por questões como o circuito de trabalho, vivências e interesses discentes, ou seja, aparecem no currículo oculto.

Segundo Silva (2003, p. 78) “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Entende-se que é a partir dessa lógica que conhecimentos e contextos não inseridos oficialmente nos currículos são capazes

---

<sup>35</sup> Há licenciaturas em Dança que já integram os espaços não formais de ensino da dança em seus estágios obrigatórios e, conseqüentemente, discussões sobre estes. A exemplo tem-se os cursos da UNESPAR e da UEMS.

de influenciar a construção pedagógica e de ampliação de temas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, atuando como estagiária (Nayara) e professora (Isabela), apesar de não constar no currículo oficial, há discussões sobre o ensino não formal permeando as disciplinas.

Nesse contexto, nas nossas práticas artístico-pedagógicas notamos a importância de debater a atuação docente em múltiplos contextos educacionais por meio do currículo oculto. Comumente são os próprios discentes que demonstram interesse e trazem questões sobre o ensino da dança em espaços não formais, uma vez que estes espaços absorvem uma grande parcela dos profissionais formados por inúmeras questões, como falta de concursos específicos na área da Dança. Há de se considerar também que um número expressivo dos(as) graduandos(as) adquirem suas experiências em dança anteriores a graduação em espaços não formais de ensino.

O uso do conceito Dança-Educação e nosso contexto de atuação nos levam a pensar que a ideia de uma “dança educativa” e a reflexão sobre o ofício docente em Dança estão mais direcionados a escolas de educação básica do que a academias e cursos livres de dança. O conceito de “dança educativa” popularmente é usado para se referir a dança que acontece na escola, se caracterizando como educativa não apenas por ocorrer nesse ambiente, mas por não estar presa a um estilo/técnica de dança específica, como sapateado, *jazz dance* e balé clássico, tendo como premissa o compromisso com a formação cidadã e com o direito de acesso às diferentes áreas do conhecimento, além de trabalhar elementos da Dança como a experimentação, a criação, a expressão do corpo, o pensamento crítico e a relação dança-sociedade.

Marcia Strazzacappa (2010), argumenta que toda dança é educação por promover transformação, salientando que a dança é em si é criativa, expressiva e educativa e, se não for composta por esses três fatores, não é dança. Temos acordo com a ideia de que toda dança educa: se não há explicitamente um compromisso com os valores educativos para a transformação do indivíduo, e conseqüentemente, da sociedade, educa para a manutenção do *status quo*. Neste artigo não nos interessa a discussão do uso do conceito “dança educativa”, mas pensar no direcionamento dos estudos de Dança-Educação a espaços não formais de ensino da dança. Con-

forme Paulo Freire nos aponta: toda educação tem uma base ideológica, resta saber se é uma base inclusiva ou excludente.

Desse modo, toda dança tem potencial educativo, porém os objetivos, metodologias e estratégias pedagógicas usadas diferem de acordo com o ambiente no qual ocorre o ensino e com a maneira como a dança é ensinada. A fim de não fazermos considerações reducionistas, entendemos que há ensinamentos tradicionais e excludentes em espaços formais e ensinamentos voltados às práticas mais inclusivas em espaços não formais por exemplo. No entanto, compreende-se que, por conta dos objetivos e compromisso com a dita “alta performance”, os cursos livres e academias de dança distanciam-se, muitas vezes, da Dança-Educação.

Tendo o contexto e problematizações apresentados, este trabalho tem por objetivo trazer indagações sobre a atuação do(a) professor(a) licenciado(a) em Dança, observando as relações entre formação e atuação profissional, problematizando que, independentemente do ambiente, seja ele formal ou não formal, o trabalho do professor(a) de dança é político, não se resumindo apenas a ensinar “simples passos de dança”. Dentro disso, nos interessa debater o compromisso político do(a) docente de dança alinhado a valores democráticos que contam com práticas pedagógicas que visam a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária nos diferentes ambientes educacionais e técnicas de danças.

Logo, buscamos aqui tencionar a seguinte questão: o(a) professor(a) licenciado(a) em Dança que trabalha em academias e cursos livres abandona seu “modo de fazer dança educação” ao atuar nesses espaços? E, cabe a nós refletirmos: como as academias e cursos livres estão educando? Obviamente não pretendemos generalizar, entretanto traçamos algumas experiências como balizadoras das questões centrais aqui desenvolvidas. Essas vivências e questões nos levam a debater o compromisso político, social e pedagógico docente no ensino não-formal, pois mesmo com propostas diferentes de dança, o exercício de uma dança investigativa, criativa, expressiva e com valores educativos direcionados à transformação do educando e da sociedade pode (e deve) se aplicar a qualquer espaço de ensino e técnica de dança.

Ademais, entendemos a relevância de pensar o compromisso docente nas escolas de educação básica, já que nestas a Dança ainda está em pro-

cesso de legitimação e ocupa um lugar de luta política e ideológica que está avançando aos poucos com a criação de leis que tornam obrigatório o ensino da Dança nas escolas e, por conseguinte, a criação de mais concursos específicos para licenciados em Dança. Contudo, vemos como igualmente importante questionar a atuação docente nos espaços não formais, lugares estes onde a dança se encontra mais legitimada e que contribui com na formação artística e social de pessoas. Portanto, o compromisso político, social e pedagógico docente também se aplica aos espaços não formais de ensino da Dança.

Em decorrência deste escrita partir da atuação e observações participantes de orientanda (licenciada que atua em espaços não formais de ensino) e de orientadora (que atua na formação de professores que, futuramente, circularão entre espaços formais e não formais de ensino), buscamos trazer a prática como pesquisa (PaR). Para Melina Scialom (2022), a prática como pesquisa é um modo de pesquisar, um paradigma de pesquisa, que articula a subjetividade do pesquisador e que acontece através de um fazer, de uma prática no presente. Logo, a prática artística passa a ser um modo de produzir conhecimento, “a chave mestra que acessa, conecta e/ou confronta os demais conteúdos, trazendo uma contribuição única para o contexto acadêmico, que muitas vezes se torna estagnado com seu excesso de regras e normatizações” (FERNANDES, 2016, p. 02). Com isso, esta pesquisa acontece através da própria prática artístico-pedagógica no presente.

## DIFERENTES ATUAÇÕES DO(A) PROFESSOR(A) DE DANÇA: COMPROMISSO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Para além de fundamentos técnicos e específicos de Dança, o(a) artista-docente da Dança deve ter conhecimentos pedagógicos, podendo eles serem adquiridos de uma formação técnica, superior ou outra, a fim de que este profissional seja capaz de fazer ponderações sobre suas próprias práticas artístico-pedagógicas e que tenha consciência da dimensão política e social destas. Ildeu Moreira Coelho (1982) em décadas atrás já discutia a questão política do trabalho pedagógico questionando a ideia ainda disseminada de que a prática educativa é, ou deve, ser neutra e desinteres-

sada. Em contraponto, o autor argumenta que, na realidade, a educação acaba reproduzindo a divisão social e as relações de poder.

Dessa forma, o autor contesta o fato dos professores entenderem seu ofício apenas como práticas voltadas para o bem do aluno, para seu desenvolvimento e da sociedade e para a formação de um bom cidadão, e logo, “como uma prática desinteressada, naturalmente desligada das relações de poder, da dominação de classes.” (1982, p. 32). Para Coelho, esse é um pensamento ingênuo sobre o ofício docente, porque a essência do processo educativo tem sua natureza política e salienta que, tendo consciência ou não, o trabalho de um(a) professor(a) é necessariamente político. Apesar do autor tratar especificamente da prática docente na escola, esse cenário de ingenuidade sobre o ofício docente político se aplica aos espaços não formais de ensino da Dança.

Academias e cursos livres de dança educam e formam seus alunos e alunas não só no âmbito artístico, mas social e político também. Da mesma forma, docentes que atuam nesses espaços exercem um trabalho político. Até aquele(a) professor(a) mais desinteressado(a) sobre os aspectos pedagógicos e políticos de suas aulas está educando para algo, para uma política, interesse e sistema. Isso porque “Existem múltiplas mensagens e interpretações ocultas tantos nos repertórios (tradicionais ou não) de dança quanto na forma com que ensinamos corpos em nossa salas de aula através de exercícios e sequências de movimentos.” (MARQUES, 1997, p. 24).

Por exemplo, em uma aula de balé clássico, como aponta Marulanda (2015), por meio do vocabulário, movimentos, posturas e conceitos estéticos aprendemos mais do que copiar passos pré-estabelecidos. Aprendemos sobre uma sociedade e seus ideais de gênero, raça, classe e seus conceitos de beleza. Desse modo, aprendemos ideias de mundo que podem influenciar na visão de mundo e na forma de viver a vida de quem o pratica. Assim, mesmo quando um(a) professor(a) ensina balé clássico sem pensar criticamente sobre os aspectos políticos e educacionais que corroboram na formação política e social dos seus alunos(as), ocorre um processo educativo para além da cópia e reprodução por meio da própria cópia e reprodução dos passos/técnica do balé clássico.

Bem como, a metodologia de ensino do(a) professor(a) de dança comunica seus ideais. Isso porque, como aponta Isabel Marques (2004) a

metodologia de ensino é construída a partir dos conceitos de corpo, educação, dança, relação professor-aluno e de mundo do(a) docente. Isto é, o como o(a) professor(a) ensina, se porta e se relaciona com seus alunos(as) comunica suas ideias de mundo. A exemplo, um professor autoritário que se considera detentor do conhecimento enquanto seus alunos e alunas são “seres vazios” que precisam “ser preenchidos” por seus saberes, também ensina aos seus discentes relações de poder e hierarquias sociais por meio da sua aula de dança. Ou seja, ocorre um processo educativo e formativo social e político.

Mas, é um processo educativo que serve a um sistema político que interessa a reprodução mecânica e o não pensamento crítico sobre o que se reproduz, nesse caso, sobre o que se dança. Um modelo de educação que tende a formar indivíduos obedientes e acríticos, se aproximando da concepção bancária de educação discutida por Paulo Freire (1987). Para mais, pelo fato da dança acontecer pelo/com/no corpo, é válido ressaltar que como já evidenciado por Isabel Marques há anos:

[...] hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança. Através de nossos corpos aprendemos subliminar e inconscientemente (caso não tenhamos aprendido a ter uma postura crítica diante da vida) quem somos, o que queremos de nós, por que estamos neste mundo e como devemos nos comportar diante de suas demandas. Conceitos e regras sobre gênero, raça, etnia, classe social etc. estão/são incorporados durante nosso processo de ensino-aprendizado sem que muitas vezes nos demos conta daquilo que estamos construindo ou até mesmo (re)produzindo (MARQUES, 1997, p. 23).

Logo, não podemos tratar as aulas de dança em espaços não formais como algo a parte do mundo em que vivemos ou como algo apolítico desinteressado das questões da contemporaneidade, pois as diferentes danças, seus códigos e o modo como o(a) professor(a) ensina e se relaciona com os discentes educam e transmitem ideias políticas e de ordem social. Sendo assim, é importante que o(a) professor(a) entenda e assuma o lugar político e pedagógico em seu ofício docente à vista da transformação so-

cial trabalhando, para além das técnicas de danças, a formação consciente e crítica de seus alunos(as), junto de aspectos afetivos, sensoriais e sociais. Isso pode se dar, por exemplo, com o(a) professor(a) levando reflexões para a sala de aula sobre a dança que leciona e as ideias de corpo, sociedade, gênero, raça e relações de poder que essa dança reproduz e/ou idealiza.

Nessa prática, o(a) professor(a) passa a assumir também o lugar de pesquisador(a), podendo questionar sobre como esses aspectos se relacionam com a realidade dos(as) alunos(as), com seus corpos e com a contemporaneidade. Em meio a isso, cabe ao docente refletir sobre a relação professor(a)-aluno(a), pensando a sala de aula como um lugar de trocas de conhecimentos e os(as) estudantes como seres detentores de saberes que podem contribuir com a formação artística e social de todos(as) presentes na sala de aula, inclusive do(a) próprio(a) docente. Este é o exercício de entender que por mais que o professor(a) ocupe um lugar de liderança, por vezes, essa liderança pode ser alternada com os estudantes, tornando a aula mais colaborativa, exercitando a autonomia, o trabalho em grupo e instigando o pensamento crítico.

Pensar, construir e executar o ofício docente político e práticas pedagógicas que visam a transformação social em espaços não formais não é algo simples e pode encontrar diferentes desafios, principalmente nas chamadas academias/escolas de dança. Porque estas são empresas que precisam de alunos(a) para se manterem abertas e, por isso, muitas das vezes ocupam um falso lugar de neutralidade diante das questões sociais e políticas do nosso tempo com objetivo de evitar certos conflitos com alunas(ao), pais e responsáveis. Isso considerando que o pensamento crítico e diálogo sobre dança e sociedade pode levar ao conflito (que não necessariamente é algo ruim). Entretanto, como já discutido, esse falso lugar de neutralidade já é um posicionamento político.

Um outro empecilho em pensar essas questões no ensino não formal está relacionado ao tempo. É comum nos depararmos com argumentos parecidos com: “Não tenho tempo nem para passar os conteúdos técnicos programados, então, como ainda discutir sobre dança e outras questões?”. No entanto, este pensamento acaba colocando a dança novamente como algo à parte do mundo. Por meio da própria história dança podemos chegar a discussões da contemporaneidade. Isto é, por meio de estudos e re-

flexões críticas sobre o sapateado, *jazz dance*, balé clássico, danças urbanas e demais, nos deparamos com questões emergentes da atualidade, pois discutir sobre dança é discutir sobre corpo e sociedade. Logo, é discutir sobre o mundo.

Além disso, engana-se quem pensa que ao falarmos sobre dança e suas relações com o mundo não estamos dançando. Ao conversarmos, escrevermos e refletirmos sobre dança estamos dançando, em movimento, e quando nos aproximamos de uma dança para além da repetição mecânica do movimento podemos criar outras formas de nos relacionarmos com ela, e até propormos algumas mudanças em aspectos que considerarmos um tanto “ultrapassados” ou não condizentes com nosso contexto. Nesta perspectiva, professores que trazem discussões sobre dança para a sua aula não param de produzir dança ao proporem uma conversa, pesquisa ou outra atividade que não seja o ato, movimento, de dançar.

Ademais, para o campo da Dança é de extrema importância a reflexão crítica sobre a atuação docente no ensino não formal, porque academias, projetos sociais e outros cursos livres ainda ocupam papel de destaque na formação de bailarinos(as) e professores(as) de dança e “essas características do campo são construídas historicamente, uma vez que as graduações em dança são recentes no Brasil” (CALIXTO; BUARQUE, 2024, p. 2000). Os espaços não formais de ensino da dança são fundamentais para o campo e importantes de serem problematizados e discutidos nos estudos da Dança-Educação. Nesse sentido, é válido pensarmos como as graduações de Licenciaturas em Dança podem contribuir com uma formação docente em Dança que se atente a atuação em espaços não formais.

No nosso contexto atuando como estagiária e professora do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ, buscamos trazer discussões e propostas de atividades sobre os múltiplos contextos educacionais e questionar a atuação docente em diferentes técnicas de danças, mesmo não constando no currículo oficial. A importância disso se revela ao levarmos em consideração que os espaços não formais comumente são as primeiras portas que se abrem no mercado de trabalho para graduados(as) em Dança, muitas vezes antes mesmo de terminarem a graduação. Para além disso, entendemos também a relevância de inserir a atuação docente em espaços não formais no currículo oficial do curso de Licenciatura em Dança da

UFRJ e em seus estágios obrigatórios, como já acontece em outras Licenciaturas em Dança no país.

Desta forma, com uma formação docente crítica que se atenta aos espaços não formais e uma atuação docente que não abandona o modo de pensar/fazer Dança-Educação à vista da transformação no ensino não formal, o ensino de dança em espaços não formais pode se aproximar da ideia da educação como promotora do desenvolvimento humano discutida por Dermeval Saviani:

[...] se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir um estágio de sociedade regulada (SAVIANI, 1989, p. 51).

Então, com um ideal de educação que promove o ser humano libertando-o de qualquer forma de dominação, ao se aproximar de uma Dança-Educação que visa essa mesma promoção e com uma base ideológica democrática, inclusiva, crítica e contra-hegemônica, as aulas de dança em espaços não formais podem corroborar com a formação de indivíduos que superem qualquer forma de dominação, seja ela de classe, gênero, raça ou outros, e preconceitos instaurados da sociedade. A partir das ideias supracitadas, compreendemos que o ensino da dança em espaços não formais pode e deve colaborar com uma formação integral dos discentes por meio de um ofício docente político e crítico, podendo auxiliar na transformação do indivíduo e do mundo.

Em meio a isso, há a importância de questionar como as Licenciaturas em Dança direcionam os estudos e discussões sobre a atuação docente no ensino não formal, na tentativa de pensar a Dança-Educação em múltiplos contextos educacionais na formação docente e, se não for por meio do currículo oficial, que seja pelo currículo oculto. Logo, professores licenciados que atuam em espaços não formais podem passar a olhar para as questões político-sociais e pedagógicas do seu trabalho, percebendo e assumindo que “A educação é um ato político na práxis. A práxis pedagógica

é o espaço no qual a educação tem a possibilidade de superar alienação, mobilizando a consciência dos educandos” (Martins, 1995, p. 12).

Aulas de dança em espaços não-formais, por mais virtuosa que seja a técnica, pode e necessita trabalhar diferentes aspectos educativos da/pela/com Dança, como a expressão, criatividade, consciência corporal, o pensamento crítico e questões político-sociais do nosso tempo, colaborando com a formação de bailarinos(as) críticos(as), sendo a Dança, o ensino da/com/pela Dança, capaz de contribuir com a transformação da sociedade.



6



## Corpo sem órgãos: aberturas para as experimentações<sup>21</sup>

---

*Daniella da Costa Nery*

---



Fotografia preta e branca. Centralizadas estão duas dançarinas, integrantes do Grupo de Dança Guido Viaro<sup>22</sup>, com os braços elevados para cima das cabeças, uma de frente para a outra, sendo que uma mulher apresenta suas costas em uma imagem borrada. Elas seguram no alto um barbante que está esticado e formando uma figura geométrica semelhante a um quadrado. O fundo é preto e linhas verticais brancas, irregulares e borradas estão posicionadas ao lado direito da imagem. Autoria: Nelson Sebastião.

---

<sup>21</sup> Este texto foi produzido originalmente a partir da tese “O corpo *in* comum que dança: cartografias dos modos de resistir” (2025), da autora e revisitado com breves adaptações para a presente publicação. A pesquisa foi realizada no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (Curitiba/Paraná), integrando a Linha Licores – Linguagem, Corpo e Estética na Educação.

<sup>22</sup> Grupo artístico do Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, unidade descentralizada da Secretaria de Estado da Educação – SEED (Curitiba/Paraná) onde a pesquisa de doutoramento da autora foi realizada. É um coletivo dançante que reuni nas suas diferenças corpos potentes e criadores. Grupo amador, que com amor se entrelaça em desejos de moverem juntas. É formado por pessoas entre dezoito e cinquenta e três anos, diferentes profissões e experiências.

O corpo sem órgãos - CsO, mais do que um conceito, é um conjunto de práticas que para Gilles Deleuze<sup>23</sup> e Félix Guattari<sup>24</sup> (2012) se coloca em modos de produzir existências na desconstrução de corpos idealizados e construídos socialmente. Pensam em articulação com Antonin Artaud<sup>25</sup>, a urgência ao escape do corpo servil e burocrático para um corpo aberto em cruzamentos de linhas. O corpo sem órgãos, conceito~prática, realoca a dança como um refazer de novas criações de si, uma dança micropolítica, que se apresenta como urgência de novos modos de mover e na denúncia das organizações e automatismos. É o corpo como máquina de guerra (DELEUZE e GUATTARI, 2012), como singularidades, corpo nômade de sempre passagem. A dupla francesa se alia a Artaud contra o corpo organizado em imposição de hierarquias, como por exemplo: a dualidade corpo e mente; como também as obediências de órgãos e sentidos: será que só podemos olhar com os olhos? Como somos contaminadas por outras vias? A fala só se dá pela boca, palavra dita?

Para dar continuidade trago para este encontro mais um pensador, Kuniichi Uno<sup>26</sup>, estudioso de Artaud, orientado por Deleuze, chega nesta conversa muito atraído pela filosofia, literatura e pela dança.

Em um relato de provocações entre corpos o filósofo e professor Kuniichi Uno, sente-se provocado ao observar outro corpo a dançar. A fronteira de quem observa e quem é observado é eliminada, em corpo povoado por intensidades e inventivo. Quando Uno assiste Min Tanaka<sup>27</sup> dançar, é provocado a inquietações que o encaminham para novas questões, aonde chega a interferir na sua própria escrita. Corpo disponível para se abrir em vários. Escritas de si. Escritas em movimento.

O encontro entre Uno e o artista da dança lhe promoveu novos olha-

---

<sup>23</sup> Gilles Deleuze (1925-1995) filósofo francês do pós-estruturalismo, da Filosofia da Diferença, sempre na busca de outras possibilidades de pensamento, transita entre autores da filosofia e com as linguagens artísticas.

<sup>24</sup> Félix Guattari (1930-1992) Parceiro de Deleuze, militante político e estudioso da psicanálise e Lacan, desenvolve sua pesquisa ao adentrar em experiências na Clínica de La Borde, onde fortalece a luta antimanicomial.

<sup>25</sup> Antonin Artaud (1896-1948) ator, dramaturgo e escritor francês. Nanaqui era seu apelido de infância. Desde criança conviveu conturbadamente com doenças, medicamentos e internações. Foi um pré-adolescente que escrevia muito.

<sup>26</sup> Kuniichi Uno (1948) é tradutor de Deleuze, Guattari, Foucault, Artaud e Becket. Docente da Universidade Rikkyo - Tóquio/Japão.

<sup>27</sup> Min Tanaka (1945) artista japonês que atua contra a corrente da dança tradicional, rompe com as disciplinas da dança e é colaborador em diferentes linguagens artísticas. Em uma dança de vanguarda desenvolve projetos que buscam a relação da dança à natureza.

res, onde foram dadas novas perspectivas, foram promovidos acionamentos corporais, pensamentos no/pelo corpo, em uma evidência cada vez mais potente como nos lembra Christine Greiner, “[...] o próprio exercício de teorizar também é uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com o sistema sensório-motor e não apenas com o cérebro [...]” (2005, p. 17). Entrar em contato como praticante ou espectador de dança, com aberturas de escuta e articulações, promove deslocamentos em pensamentos~criações. Ler dança, fazer dança e se permitir inundar das possibilidades corpo e mundo, desloca, suspende, vibra. Até nos pequenos sustos e algo que não segue perspectivas previamente pretendidas encaminham para processos de aprendizagem e inventividade. Nas aulas do Grupo de Dança Guido Viaro, onde acontece esse cartografar de doutoramento, percebo que as estranhezas estão presentes, mínimos espantos, partilhados pelos corpos *in* comuns que integram este coletivo, interrogações e pausas que alimentam o inusitado e provoca um desacerto, novo criar.

É a partir de uma autopercepção dos estranhamentos que Antonin Artaud<sup>28</sup>, no início do século XX, inicia esse novo modo de pensar o que lhe atravessava, em perturbações, em um caos mental. Ele denunciava os corpos esvaziados que perdem potência e se arrastam, colonizados e dominados. Kuniichi Uno reconhece Artaud como pensador~experimentador das *forças* que circulam incansavelmente em experimentações da vida do dramaturgo, “[...] visa experimentar o teatro com a consciência do espaço das forças, a força da Natureza, a força do corpo, a força do psíquico, a força das palavras há muito excluídas do teatro ocidental.” (2022, p. 18). Percebe-se em Artaud o grande interesse no oriente e suas civilizações onde circulam e são apresentados outros modos de visualizar as forças, suas origens, sejam elas religiosas, poéticas, ritualísticas e políticas, originais e paralisantes. Em uma busca em diferenciá-las e operar sobre elas torna-se desafio constante, pois vivemos em um mundo que forças são manipuladas, construídas.

---

<sup>28</sup> Antonin Artaud escreveu incansavelmente, entre eletrochoques e medicações, era incentivado por seu médico, onde permaneceu internado, a escrever sem parar. Tido como louco, desesperava-se pelos hiatos de pensamentos causados pela tortura a ele desferida. O seu pensamento desvia com percepções do fora do programado pela massificação, pelos sistemas, pelos condicionamentos dos corpos e pelo que é dito como certo. Após os escritos, investe em seus desenhos e nas palavras “sem sentidos” vindas após a necessidade de continuar a falar de outras maneiras, busca outro recurso: o corpo em movimento, os sons quebrados, estranhos, fragmentados.



Fotografia preta e branca. Aproximadamente sete dançarinas e dançarinos estão no palco do auditório Beto Lima, no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro. Seis pessoas formam uma meia lua e um dançarino está ao centro, todos de pé. A imagem está borrada dando a impressão que mais pessoas participam da cena. Entres as/os integrantes do Grupo de Dança Guido Viaro, fios de barbantes se entrelaçam em diferentes níveis e direções no espaço. O chão e o fundo são pretos. Autoria: Nelson Sebastião.

---

Os desenhos e escritos de Artaud revelam passagens conturbadas pela vida, caos, uma busca incessante, em obsessões, e são uns dos meios para registros manifestados até mesmo em vazios, vácuos, em estados de dor “[...] ele buscava, apesar de tudo, e sempre, qualquer coisa única, e girava em torno dessa coisa, e não cessava de rasgar, esmagar, destruir e se destruir para forjar, construir e elaborar uma coisa” (UNO, 2022, p. 16). Artaud, pelas palavras de Uno, “busca por um corpo e um novo pensamento do corpo”. Percebe-se a contribuição de Antonin, no século XX, para deixar mais rabiscada a dança e o teatro, corpo e arte, arte e vida. O pensamento não é algo independente do corpo. Essa ação é mútua.

Quais aproximações podemos tecer entre o pensar de Antonin Artaud tendo Kuniichi Uno como interlocutor, os atravessamento de De-

leuze e Guattari, a dança contemporânea e mais especificamente com essa pesquisa? Lanço, no momento, algumas ações sugeridas por Uno: titubear, indissociabilizar e dilatar.

## TITUBEIA

O fazer e pensar de Artaud estão próximo do que falha, do que não damos conta, o que nos desestabiliza e que causa dúvida e estranhamento constantemente. Um corpo sensível, afetivo, intensivo ao modo de sentir a vida nem sempre está disposto ao incerto, até pelos limites dos sistemas que nos são impostos e a cobrança da realização perfeita e de “sucesso” que devemos alcançar. O corpo duvidoso, em um estado de pausa~tensão~atenção para o inesperado, gera um novo estado, outro tipo de pensamento. Do inesperado, o corpo desvia em movimento, e não negando esse acaso, inventa um continuar.

Nas propostas de improvisações, o laboratório exploratório que o ambiente se torna, presencia tantos desvios, caos e corpos libertando os automatismos e lutando contra alguns que duramente insistem em permanecer, padrões de movimentação impregnados ou por práticas de danças já sistematizadas ou padrões corporais que se encaixam no que os limites determinam como normal, apropriado, bonito, virtuoso e comunicável.

Pensar uma dança que dialoga totalmente com o contexto, que não abandona o acontecimento, o falhar e gerar dúvidas cria-se também outro estado bambaleante, instável, não estagnado, mas movente, tenso e atento. Dançar as incertezas promove percorrer por caminhos não tão explorados, por vezes ignorados e sujeitos a nunca conhecermos. Por isso, no Grupo de Dança Guido Viaro, campo deste pesquisar, a proposta recorrente é se fazer perder, percorrer esses desvios que o não certo nos faz seguir.

## INDISSOCIABILIZA

A obra e a vida de Artaud não estão separadas. A dança e o contexto não estão separados, apesar de que alguns modos de dançar realizam tal

divisão. Nas observações dos encaminhamentos do Grupo de Dança, o contexto está extremamente inserido em sua produção, como um fator explosivo de modos de estar, inventar, e a obra é o registro das questões, inquietações e acontecimentos que o perpassam. No caso específico do escritor, sua obra se dava como sobrevivência.

Antonin, nas primeiras décadas do século XX transitando entre os modernistas, já apontava questões contemporâneas, como a multiplicidade e a perda de si. Falou, experimentou, clamou. Anos depois foram retomadas por pensadores contemporâneos. Ele não separava a dor da subjetividade da dor política, elas andam juntas. A vida e a arte criam um emaranhado, um corpo como um mapa dos acontecimentos vividos. Um corpo dançante, com seus registros, provoca ao tempo inteiro a não se deixar isolar e separar de seu contexto, ele junto é movente.

Em seu Teatro da Crueldade<sup>29</sup> propõe a criação de estados corporais nos participantes reverberando na plateia uma experiência sensorial que transborda para a vida, não sendo somente um performar, mas provocar um encurtamento em quem está atuando e quem assiste, criar uma linha de reconhecimento que conecta.

A dança contemporânea pensada~criada no Centro de Artes Guido Viaro não deseja representar personagens, contar histórias e tão pouco transmitir mensagens, ela deseja também esse encurtar de distanciamentos e mover a reflexão de quem a experiencia ao ser um corpo dançante como também a quem se propõe a ser um espectador ativo. Não deseja interpretações e sim, como o artista da dança Jérôme Bel, que seja uma experiência. Uma dança que imperfeições e singularidades sejam acolhidas.

A perspectiva de uma *dança ao avesso*, lançada por Artaud, abre caminhos para pensarmos a dança na contemporaneidade como aquela capaz de identificar quais são esses automatismos e, assim, investigar e instigar subversões dentro do funcionamento único de cada corpo em sua busca por liberdade por meio do gesto e do movimento, promovendo insurreições (SILVEIRA, DIAS, 2023, p. 10).

Este pensar dança alargado, de resistência aos aprisionamentos im-

---

<sup>29</sup> O Teatro da Crueldade é a teoria de ideias de Antonin Artaud, escrita na década de 1920, que crítica à racionalidade ocidental, reflete sobre um fazer teatral que não se distancie da vida e do público. Foi reinterpretado anos mais à frente aos pensadores e grupos teatrais a partir da década de 1960.

postos pelo mundo, deseja o corpo como lugar de atravessamentos dos afetos, corpo memória, arquivo dos acontecimentos como potência em seus processos investigativos. Nota-se presente nos encontros do Grupo de Dança Guido Viaro, dentro das propostas lançadas, a provocação para o corpo se mover desencaminhando dos automatismos, nas descobertas de recursos próprios, individuais e singulares.

## DILATA

Artaud problematiza em toda a sua vida a existência dos limites, as linhas divisórias de quem está dentro e de quem está fora. Certo e errado. Bonito e feio. Bom e mau. Quem pode dançar e quem não pode dançar, ou de que modo você pode dançar. Linhas divisórias que demarcam um determinado sistema.

Ele questiona radicalmente o pensamento eurocêntrico que o provocaram a experiências no México, Cuba e estudos do Oriente, deslocando seu pensamento e refazimento do corpo, até então angustiado dentro de um modo europeu. Vivenciando a potencialidade das forças da cultura indígena, nas novas perspectivas de um corpo múltiplo, nos ajuda a reconhecer a força nas descentralizações hegemônicas.

Ao romper também as linhas, deseja “escrever para os analfabetos”, no perfurar o elitismo, rasgar a bolha. Não se fechar em um pequeno mundo e sim comunicar e se fazer por todas e todos, ampliar os diálogos. Democratizar a dança, proporcionar aos corpos produzirem suas danças, vários corpos, múltiplas danças. Corpo aberto e poroso, em relação e não fechado em si.

A questão “como construir um corpo sem órgãos?” é elaborada por Deleuze e Guattari que partem da guerra declarada de Antonin Artaud em sua fala censurada “Para acabar com o juízo de Deus”<sup>30</sup>, não necessariamente aos órgãos, mas ao organismo e a organização posta.

É verdade que Artaud desenvolve sua luta contra os órgãos, mas ao mesmo tempo, contra o organismo que ele tem. O corpo é o corpo. Ele é sozinho. E não tem necessidade de órgãos. O corpo nunca é um organismo. Os organismos são os inimigos do

---

<sup>30</sup> Poema radiofônico escrito por Antonin Artaud em 1946 e 1948.

corpo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas, com seus “órgãos verdadeiros” que devem ser compostos e colocados, ele se opõe ao organismo, à organização orgânica dos órgãos (DELEUZE, GUATTARI, 2012. p. 24).

Em *Mil Platôs – 3*, Deleuze e Guattari, já de início, provocam em como construir para si um corpo sem órgãos. Coloca-nos para além de se pensar como um conceito, e sim, uma prática, “uma experimentação inevitável”, que não é definida com funcionalidades e sim por afetos, nem por formatos e sim por intensidades. Esse corpo sem órgãos foge da representação, assim como o Teatro da Crueldade criado por Artaud, como pratica a pura experimentação, um corpo ao seu limite. É nesta prática, na conquista por um corpo sem órgãos, sem dominações é que a experimentação se torna presente e primordial, em um pensamento de ir além corpo somente organismo, não só biológico, mas também o corpo linguagem (quem fala, como fala, onde fala).

Tais provocações encaminham a perceber as também preocupações e principalmente o cuidado ao se pensar um corpo sem órgãos, uma prudência para não levar a extremos, “Não digo sabedoria, mas prudência como dose, como regra imanente à experimentação: injeções de prudência” (Deleuze, Guattari, 2012, p. 13). E a dupla de pensadores dá continuidade ao se pensar o que passa por esse corpo e os desfazerem do que se pensar dele,

Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. Nada a ver com um fantasma, nada a interpretar. O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo, não extenso. Ele não é espaço e nem está no espaço, é matéria que ocupará o espaço em tal ou qual grau – grau que corresponde às intensidades produzidas. Ele é a matéria intensa e não formada, não estratificada, a matriz intensiva, a intensidade = 0, mas nada há de negativo neste zero, não existem intensidades negativas nem contrárias (2012, p. 16).

E nessas intensidades, Deleuze e Guattari nos apresentam três tipos de corpos sem órgãos: o esvaziado, o pleno e o canceroso. O corpo esvaziado tem seu campo limpo, desfaz os estratos para um grau zero de intensidades. Ele se apresenta como o primeiro corpo sem órgãos onde requer o cuidado de não total eliminação dos estratos, podendo esses não proporcionar um movimento de vai e volta para retomadas, tornando-se um corpo catatônico.

Do corpo esvaziado podemos chegar a um corpo pleno, que erradica o organismo e permite que muitas coisas o atravessem, provoca as multiplicidades, pois pega o estrato e combina com algo que está a lhe passar. Algo acontece, produz desejo, que não está dado e sim, será produzido. “O CsO é o *campo de imanência desejo, o plano de consistência* própria do desejo” (2012, p. 18). Mas Deleuze e Guattari também nos alertam que pode acontecer de nada passar, prática aberta a falhas. Para se criar um corpo sem órgãos estamos propícios a também cometer falhas, por isso a prudência. Essa ação do corpo sem órgãos se faz em esvaziar os estratos (forma + substância), que não prendem e que estão como ponto de partida, e permite a passagem, experimentações acontecerem. O organismo, a significância e a subjetivação surgem como os estratos mais diretamente ligados ao corpo. Sem manuais de instruções, sem regras, pois cada um inventa e percebe a sua prática de criação.

Mas como muito enfatizado por Deleuze e Guattari, a prudência e a ética caminham juntas nessas pequenas experimentações, nas micros práticas, neste experimentar além dos estratos. Dialoga fortemente com Baruch Espinosa no que te afeta, no que é bom e no que é ruim. Cada corpo criará os seus fluxos e será afetado de diferentes maneiras.

O corpo canceroso é um eu que se desfez, transformou-se em uma célula única, indiferenciada. Deu-se fim a uma ordem, organização e cria uma célula fascista, em um único desejo, de aniquilar. Essa célula toma conta, bloqueia a circulação, asfixia. Pois o desejo vai além do estrato, e fascismo também é desejo. Desafio é o como entrar e sair, como habitar os estratos, pois sem eles existe a morte, por isso sempre é devido manter um pouco de estratos e de organismo.

Os dois autores, em seus escritos-pensares, nos alertam que algumas situações podem impedir a realização do movimento de se criar um corpo

sem órgãos, impedimentos que se tornam cuidados para não perder, para não bloquear esta prática. Eles chamam de as três maldições do desejo: a lei negativa, o sempre tom triste e desanimador de sempre ter algo que falta no sujeito; a regra extrínseca, na busca incessante de que exista um ápice, achar que sempre temos que chegar a um ponto final; e o ideal transcendente, que provoca sempre a existência de um fantasma que segundo Deleuze e Guattari é “o conjunto de significâncias e subjetivações” (2012, p. 14), do sempre não perfeito, idealizado. No momento em que ignoramos esse impossível é que algo acontece, a multiplicidade surge e o corpo sem órgãos se desfaz de um mundo neurótico das frustrações, do irreal.

Para a criação de um corpo sem órgãos cria-se uma involução criativa, um desaprender, saber menos do que sabe de si para proporcionar maiores espaços para poder criar. A prática do corpo sem órgãos se desloca de termos como excelência, sublime, iluminação. Ela vai e volta. Desfaz. Refaz. Pois “não se termina nunca de chegar a ele” (2012, p. 25) um estrato atrás de outro, que passa por outro estrato que encontra outro estrato, atravessa. Desfazer-se não eliminar, mas esgarçar a novas conexões, criar novos territórios, desterritorializar.

Mas a questão fica a pulsar: como criar para si um corpo sem órgãos? Pisca, pisca, na inquietude das complexidades das palavras, profundidades dos pensamentos, respiros ofegantes, testa franzida e olhares silenciosos para a parede e o nada, a dúvida persiste, cruzamentos faíscam o corpo pesquisadora que agora se agonia em ficar sentada. E sem manuais ou pontos de dicas a serem seguidas, Deleuze e Guattari encaminham em algumas palavras:

Instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui a ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pedaço de uma nova terra. É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas para um CsO. Conectar, conjugar, continuar: todo um “diagrama” contra os programas ainda significantes e subjetivos (2012, p. 27).

Corpo sem órgãos como conexão de desejos, não de esfacelar e sim, ao contrário,

Não há órgãos despedaçados em relação a uma unidade perdida, nem retorno ao diferenciado em relação a uma totalidade diferenciável. Existe, isto sim, distribuições das razões intensivas de órgãos, com seus artigos positivos indefinidos, no interior de um coletivo ou de uma multiplicidade num agenciamento e segundo conexões maquínicas operando sobre um Cs0 (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 32).

E sobre desejo contínuo, sejam eles movidos pelo próprio aniquilamento ou pelo desejo de poder, ao contrário revela as possibilidades de criar o corpo sem órgãos que existe antes do organismo e que não para de se refazer. “Eu tenho apenas uma ocupação, me refazer” (ARTAUD *apud* UNO, 2022, p. 22).

O corpo como lugar de passagem dos afetos, movido pelo desejo de estar e desviante de ações controladoras é de interesse desta pesquisa. O corpo-sem-órgãos, um dos disparadores do estudo, gera interlocuções com Antonin Artaud, que nos apresenta o conceito e revela o desejo das revoluções internas e com Gilles Deleuze e Félix Guattari com a desterritorialização do corpo, potência criadora e produção coletiva. Uno constrói a ponte e o desdobrar de novas leituras sobre Artaud e as potencialidades dos cruzamentos.

Artaud não fala em órgão como normalmente é definido como parte que exerce uma função para o funcionalismo do nosso organismo. Ele provoca a nos dizer que o órgão é toda a maneira do nosso corpo ter acesso ao mundo, dos sentidos mais complexos. O corpo-sem-órgãos deseja liberar os automatismos, as hierarquias, as organizações, os esvaziamentos, a apatia, o controle.

Um corpo como campo de experimentação artística onde se interroga suas potencialidades, cria em ações poéticas e políticas, novas maneiras de expressão, rasga o convencional em um alargar de possibilidades. Produz transformações, afetações individuais e coletivas em linhas de fuga no pensar~criar estético da própria vida.

Pensar uma dança de um corpo-sem-órgãos tem o desejo de romper

com a organicidade dos padrões externos que dizem o que e como devemos fazer. Norma paralisante que brutaliza o corpo e sufoca com procedimentos que anulam as singularidades em moldes de corpos dóceis. É mover na busca constante de sempre escapar, sair das demarcações e provocar o corpo dançante como potencial fazedor de sua própria dança.



Três fotografias em preto e branco, iguais e posicionadas lado a lado, formam um retângulo. Um homem e três mulheres, de pé, realizam diferentes movimentos com um fio de barbante esticado. O fio é unido nas pontas e os dedos das mãos o prendem formando um anel achatado. Fundo preto. Autoria: Nelson Sebastião. **titubeia ~ indissociabiliza ~ dilata ~**

---

A aula inicia, olhar para a sala e pessoas deitadas no chão como proposta de aquecimento do dia, mas minha atenção se volta para fora. Escuto sons e olho pela janela. Um grupo, de aproximadamente quarenta pessoas, atravessa o estacionamento do Centro de Artes Guido Viaro em direção à porta de entrada. Continuo a aula, corpos espalhados e concentrados no solo, respiração, decúbito dorsal, pernas e braços abertos, nariz apontando para o teto, posição de expansão, chamamos de estrela.

A porta do estúdio está aberta como na maioria das vezes, música em um volume baixo, na minoria das vezes. Caminho entre as estrelas no chão, caminho entre, entre. O grupo de visitantes passa pelo corredor e ao avistarem a porta aberta do estúdio de dança, cada estudante lança seu olhar, que já conecta. É breve, mas já dá para identificar um olhar curioso. Estar naquele espaço educacional e artístico, diferente estruturalmente e de concepção, provoca neste grupo de estudantes visitantes e pertencentes ao EJA - Educação de Jovens e Adultos, da cidade de Curitiba, um corpo atento e surpreso a cada detalhe.

Eles caminham pelo espaço em uma proposta de visitação ao Centro de Artes e apreciação de uma apresentação do Grupo de Dança Guido Viaro. Uma escola de arte, obras, música, dança, diferentes configurações, saída do núcleo, da vila. Eles escapam. As mais jovens eram as professoras, os/as estudantes acima dos cinquenta anos. Alguns ainda não leem, outros muito pouco. A escola no período da noite   uma linha de fuga,   um encontro,   sentir vida. O olhar se prende a detalhes e também se perde na imensidão do espaço: cores, formas, pé direito alto. Essa passagem breve pelo est dio de dança já repercute. Enquanto as dançarinas se aquecem, o grupo de estudantes do EJA é apresentado ao espaço, circulam, quase não falam, sons palavras; falam expressões, olhares atentos.

Nosso segundo encontro com esse grupo visitante se deu quarenta minutos depois do primeiro. Já em outra configuração: eles sentados em cadeiras no auditório, grupo de dança no palco italiano, eu posicionada ao fundo da plateia, operando o som da apresentação e registrando os acontecimentos com meu olhar também atento e curioso. Não falo no início das apresentações, mas acreditei que esse momento solicitava uma breve fala, contextualizar, localizar, acolher como um abraço de boas-vindas. Após minha fala a apresentação de dança inicia, Daniela entra em cena, se dirige ao microfone localizado bem   frente do palco no lado direito. Fala seu texto e ao terminar um som de muitas palmas estridentes, com muito peso de mãos vividas, ecoa no silêncio do auditório. Além de inusitado, confesso que ao acontecer no primeiro minuto do espetáculo foi perturbador. A dona de estrondoso som estava no meio da plateia, ao lado direito. Achei-a. Inicia a segunda cena, dançarinas entram caminhando em diferentes lugares no palco e Denis faz o mesmo caminho que Daniela realizou no início e se posiciona no mesmo microfone. Pausa. Ele fala seu texto e novamente, a salva de palmas ecoa. Corpos em cena. Som da palavra dita e palmas ocupam o espaço.

As cinco dançarinas e o dançarino se sentam em pequenos bancos pretos, lado a lado, expressão s ria e observam a plateia. Silêncio, atenção e tensão. E claro, novamente palmas, muitas palmas, daquela senhora sentada do lado direito da plateia. Somente ela, palmas extremamente fortes. A a o provoca pequenos burburinhos na plateia, a professora sentada ao lado da estudante solicita gentilmente que ela parasse, lhe tocando os ombros. Percebo um olhar mais tenso de quem está em cena. Foi percep-

tível que algo se alterou neles. De alguns foi provocado até certo tremor no canto da boca quase a provocar um riso, e logo, se estenderam em uma pausa, alongaram o tempo de ficar sentadas e olhar a plateia, talvez na busca do reencontro e conexão.

Quebra do silêncio. Será impaciência? Até pensei na possibilidade por ser um trabalho que quebra de início as expectativas de uma coreografia dentro de moldes do senso comum, sem música, dançarinas em pausa, falas, imagino para pessoas que estavam entrando em um espaço artístico pela primeira vez. Será um não controle que não espera o término, já transborda? Podem ser tantas coisas.

Cena da árvore, a chamamos assim: estão espalhadas pelo palco, de pé, braços escolhem uma posição, e somente as mãos podem se mover. Por um longo tempo ficam explorando as possibilidades de movimentação das articulações pulso e dedos, até nas mínimas dobradiças.

O olhar está focado nas mãos, um auto-observar estes movimentos que entram em um estado hipnotizador. Corpo imóvel e mãos irrequietas procuram modos de se mover. A senhora dona das palmas e mais uma colega iniciam na plateia a mesma investigação. Colocam suas mãos próximas ao rosto e dançam com os dedos freneticamente no embalo da música percussiva. Cena no palco, cena na plateia, sem separação, diferentes focos neste emaranhado de sensações.

Esses corpos curiosos, carimbados de uma vida, aplaudem ao final e alguns querem falar.

Um senhor que aparentava uns setenta anos, com roupa social para a ocasião agradeceu, disse que nunca imaginou que iria um dia ver uma dança ao vivo, ali na frente dele, e aquela noite tinha acontecido. A senhora, com idade aparentemente próxima a do senhor que falou anteriormente e dona das palmas estrondosas, disse que o sonho dela era ser dançarina, mas o pai a proibia de dançar e não tinha também condições. Repreendida, nunca realizou sua vontade. E aquela pergunta que me ocorreu de repente lá no início da apresentação das palmas serem frutos de um estar impaciente agora me faz pensar outra coisa, era um ato de agradecer, de contemplar. Era o som da palma, da vida, do corpo embrutecido, do que lhe foi tirado e agora podendo transbordar, e nesse dia iniciando com o brincar da dança dos dedos que transitam entre dobrar, estender, vibrar.



7



## Cultura Ballroom: entrelaçamentos com a educação<sup>43</sup> performativa

---

*Maria Luísa Martins dos Reis*

*Michelle Bocchi Gonçalves*

---

Ao longo da história, inúmeras culturas foram estudadas por pesquisadores interessados em seus rituais, performances e particularidades cotidianas “exóticas”. Comumente, culturas distantes nativas foram o foco deste tipo de trabalho, mas alguns grupos urbanos geraram e têm gerado bastante interesse por sua singularidade. A Cultura *Ballroom*, florescida no bairro do Harlem, em Nova Iorque, entre 1970 e 1990 (Scudeller, 2020), é um desses exemplos. Pessoas como Jennie Livingston<sup>44</sup>, Tara Susman<sup>45</sup> e Tim Lawrence<sup>46</sup> imergiram temporariamente nesse contexto cultural e produziram materiais que contemplavam parcialmente suas características. Seus trabalhos são importantes fontes de dados sobre a consolidação da comunidade *Ballroom*, é nítido. Mas vale o questionamento: por que as pessoas falando sobre esta comunidade foram por muito tempo apenas acadêmicos brancos e não integrantes da cultura?

As primeiras décadas da cultura *Ballroom* foram marcadas por extrema desigualdade entre pessoas racializadas e brancas nos Estados Unidos, e as festas celebrativas da cultura, as *balls*, proporcionavam a oportunidade de corpos pretos, latinos e dissidentes de gênero/sexualidade performarem

---

<sup>43</sup> O presente artigo foi publicado anteriormente na Revista *Entreletras*, 2024

<sup>44</sup> Formação pela Universidade Yale, diretora do famoso documentário *Paris is Burning* (1990).

<sup>45</sup> Formação pelas universidades Columbia e Yale, autora do ensaio *The Vogue of Life: Fashion Culture, Identity, and the Dance of Survival in the Gay Balls* (2000)

<sup>46</sup> Jornalista e doutor pela Universidade de Columbia, autor do texto *Listen, and You Will Hear all the Houses that Walked There Before: A History of Drag Balls, Houses and the Culture of Voguing*, introdução do livro *Voguing and the House Ballroom Scene of New York, 1989-92* (2011).

papéis com os quais nem sonhavam em viver: havia categorias em que se interpretava a realidade de modelos, médicos, advogados, executivos, dentro outros (Heller, 2018). É de se imaginar, dessa forma, quais eram as pessoas que frequentavam as universidades e possuíam o reconhecimento necessário para postular A ou B sobre as comunidades marginalizadas.

Felizmente, nos últimos anos, a inserção de pessoas pretas e LGBTQIA+ vêm, de forma gradual, aumentando e, conseqüentemente, membros da comunidade *Ballroom* marcam sua presença nesse espaço cada vez mais. Essa é uma fase da nossa história em que a oralidade e o registro formalizado podem ser ambos desenvolvidos por integrantes ativos na cena *Ballroom*, devolvendo-os o protagonismo sobre sua própria história. É importante frisar que esses dois domínios – oralidade e escrita -devem confluir e se alimentar proficuamente, num movimento que preza pela horizontalização de sua relevância. Podemos vincular essa dinâmica também ao “formato de organicidade das demais Culturas de matriz Africana, deste modo, presenciemos o zelo pela roda como metodologia de trocas e compartilhamentos em contato direto com a Oralidade” (PINTO JUNIOR, 2019, p. 10).

O estudo de uma cultura pode ser feito a partir de diversos recortes e/ou escopos conceituais. Escolhemos a Educação performativa<sup>47</sup> enquanto prisma de estudo porque ela proporciona ferramentas que nos permitem lançar um olhar tanto sobre as dinâmicas artísticas apresentadas dentro dos eventos da cena *Ballroom* quanto sobre as relações cotidiano- pedagógicas da comunidade e, também, sobre os procedimentos ritualizados que garantem aos eventos da cultura as particularidades que a caracterizam. Assim, permeiam este estudo as questões: como o corpo e as identidades são performadas dentro da Cultura *Ballroom*? Como a dança, a fala e o gênero são organizados e reorganizados enquanto performatividades dentro dessa comunidade? Quais os entrelaçamentos entre as distintas conceituações de Performance e o cotidiano vivido na cena *Ballroom*?

---

<sup>47</sup> Preferimos o termo Educação Performativa a Pedagogia Crítico-performativa, como utilizado por Pineau (2013), por entender a educação por uma perspectiva expandida, que ultrapassa os contextos escolares e/ou educacionais. O leitor poderá encontrar, ainda, na literatura vigente sobre o tema, o termo Pedagogia Performativa. Ressaltamos, portanto, que as pesquisas desenvolvidas no nosso grupo de pesquisa, embora não neguem outras categorizações e/ou nomenclaturas, têm utilizado a Educação Performativa, inspirada nos estudos de Pineau (2013) como procedimento teórico e/ou metodológico na construção de dissertações e teses.

## BREVE HISTÓRICO SOBRE A CULTURA *BALLROOM*

A cultura *Ballroom* ganhou contornos nítidos entre os anos 1970 e 1990, mas seus primeiros rastros se deram em 1869, no primeiro baile mascarado *queer*<sup>48</sup>, ocorrido no Harlem's Hamilton Lodge (LAWRENCE, 2011). Eventos similares floresceram ao longo da década de 1920, no período do renascimento do Harlem – bairro de Nova York majoritariamente composto por pessoas negras e latinas –, quando figuras da região, usualmente entendidas como homens negros, vestiam-se de forma feminina e “lasciva”, dançavam e desfilavam, atraindo olhares curiosos de nova-iorquinos brancos que desejavam assistir à “exótica vida noturna do Harlem” (ROWAN; LONG; JOHNSON, 2013, p. 184).

Os bailes, que aconteciam anualmente, culminavam na “parada das fadas” espécie de procissão de *drag queens* competindo pelo melhor visual da noite (LAWRENCE, 2011). Ainda segundo Tim Lawrence, alguns eventos como esses, nos espaços Madison Square Garden e Astor Hotel, chegaram a registrar um público de 6000 pessoas. Mesmo com a retaliação conservadora promulgando uma lei explicitamente criminalizando a relação sexual entre homens, os organizadores das ditas “*drag balls*” seguiram seu trabalho buscando encontrar apoios locais (LAWRENCE, 2011). Mesmo com grandes ações de repressão, a polícia não conteve a cultura *queer*; em março de 1953, aproximadamente 3000 pessoas, entre competidores e espectadores, reuniram-se para assistir a um desfile, em frente a jurados, de “homens vestidos como mulheres” (ARVANITIDOU, 2019, p. 42, tradução nossa).

No início dos anos 1960, as tensões raciais dentro desses bailes começaram a se intensificar, pois mesmo que houvesse quantidades similares de pessoas de diversas ascendências, as *queens*<sup>49</sup> negras na imensa maioria das vezes perdiam os prêmios para sujeitos brancos, especialmente em se tratando de categorias de passabilidade como mulher e em bailes organizados por pessoas brancas. Havia uma expectativa de que elas se embrasqueassem para ter uma chance de vencer um concurso (Lawrence, 2011).

---

<sup>48</sup> Embora aqui eu me refira a tal baile enquanto evento *queer*, ele é denominado em diversos blogs e textos anteriores a 2010 como uma *drag ball* ou a primeira de várias *balls gays*, pois as terminologias identitárias específicas para pessoas trans transformaram-se ao longo dos anos.

<sup>49</sup> Aqui uso o termo *queen* para referir-me tanto a pessoas transfemininas quanto homens gays afeminados e *drag queens*, pois, novamente, na época tais categorias identitárias eram muito borradas.

Em 1967, no New York City Town Hall, houve um fatídico acontecimento considerado o estopim para o nascimento da cultura *house-Ballroom* contemporânea (TUCKER, 2022). Ricky Tucker, em seu atualíssimo livro “And the Category Is...: Inside New York’s Vogue, House, and Ballroom Community” (2022), descreve com detalhes o evento “Miss All-America Camp Beauty 1967”, uma competição de beleza para *drag queens*, que a cada edição apresentava mais injustiças em se tratando das vencedoras brancas recebendo seus prêmios em detrimento das *queens* negras muito mais polidas, originais e experientes. Nesta edição específica, Crystal LaBeija, renomada personalidade das noites *queer* novaiorquinas, decide competir – mesmo contra conselhos de suas amigas negras, já exaustas do favorecimento racista que vinha acontecendo. Tucker ainda afirma:

Além disso, todos sabiam que o concurso Miss All-America Camp Beauty daquele ano seria filmado como parte de um documentário (que, mais tarde, se tornaria “The Queen”). Manter as aparências seria a prioridade para os organizadores do concurso e já circulavam rumores nas ruas de que a responsável pelo espetáculo, *Mother Flawless Sabrina*, havia manipulado tudo a favor de Harlow, uma loira frágil, Sedgwickiana<sup>50</sup>. vinda da Filadélfia, que era essencialmente o emblema da definição de beleza feminina de acordo com a cultura branca dominante nos anos 60 (TUCKER, 2022, p. 39, tradução nossa).

Como era de se esperar, ainda que Crystal LaBeija fosse mais experiente, estivesse impecável e plenamente adequada ao estilo do concurso em questão, o quarto lugar foi sua colocação, e a novata Harlow levou a premiação máxima. Crystal, cheia de revolta, é seguida pelo *cameraman* do documentário sendo produzido, e profere um discurso histórico para a cena *Ballroom*, no qual – com muito deboche - revela o preconceito racial da organização, tendo em vista o incomparável despreparo da *queen* premiada (TUCKER, 2022).

Esse icônico momento é um dos fragmentos finais do documentário

---

<sup>50</sup> O autor refere-se à socialite Edie Sedgwick, atriz e modelo estadunidense, branca e loira, conhecida por sua associação com a cena artística e underground da década de 1960, especialmente com o artista Andy Warhol. Tanto a socialite, quanto Andy Warhol, compunham a mesa de jurados do Miss All-American Camp Beauty 1967 (Tucker, 2022).

“The Queen”, e está disponível no *Youtube*<sup>51</sup>. O documentário, na íntegra, pode ser comprado ou alugado na plataforma *Amazon*.

Devido a situações como a descrita anteriormente, *queens* negras começaram a tomar as rédeas da produção de seus eventos, protegendo a si mesmas. Assim, em 1972, surge a primeira casa *Ballroom*, quando Lottie – uma *drag queen* do Harlem – propõe co-organizar uma *ball* ao lado da icônica Crystal La Beija. Juntas, criaram a *House of LaBeija*, sendo Crystal a mãe dessa casa. Depois disso, outras *queens* latinas e afroamericanas também começaram a criar suas casas para preparar suas participações em *balls* e organizações desses eventos (ARVANITIDOU, 2019).

Além desse percurso histórico descrito, duas outras condições do contexto sociopolítico estadunidense foram bastante relevantes na sedimentação da cultura de casas: 1) a multiplicação das *ganges* a partir de 1970, em especial no Bronx (LAWRENCE, 2011) e, um pouco mais tarde, 2) a epidemia de AIDS, a partir de 1981.

As *ganges*, emergentes por causa da pobreza endêmica, ofereciam a sensação de vínculo e pertencimento a pessoas negras e latinas. No entanto, sua construção foi pautada num discurso que valoriza a masculinidade hegemônica e práticas machistas. Em sua vivência, homens gays negros e latinos eram comumente expulsos de casa e afastados da família biológica, mas não eram recebidos por tais comunidades. Assim, as casas aproximam-se de um paralelo com tais *ganges*, mas com outros ideais e crenças (LAWRENCE, 2011).

Alguns anos mais tarde, com o advento do vírus da AIDS e movimentos progressistas disseminando-se pelos Estados Unidos, as representações conservadoras apresentaram-se cada vez mais violentas. Isso demandou da comunidade *Ballroom* uma atitude de resguardo e priorização dos próprios integrantes da comunidade e suas urgências sociais e políticas, fortalecendo-se enquanto espaço de resistência, arte e união de corpos dissidentes (ROWAN; LONG; JOHNSON, 2013). Os mentores das casas eram responsáveis por passar a seus filhos informações sobre o HIV, suas formas de prevenção e locais de testagem, bem como discutir fatores estruturais vinculados à vulnerabilidade em relação à AIDS, buscando, por exemplo, melhorar as condições socioeconômicas dos filhos (Arnold;

---

<sup>51</sup> Fragmento disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RYCQE18TPeM>

Bailey, 2009). Aqui destaco: não estou de forma alguma afirmando que a tragédia da AIDS foi positiva para a cultura *Ballroom*, ela foi, aliás, devastadora por colocar ainda mais um estigma sobre as pessoas *queer*, racializadas e socioeconomicamente marginalizadas da cena e matar milhares dessas pessoas (LAWRENCE, 2011). O que afirmo, apenas, é que justamente pelo isolamento dessas pessoas, reforçado pelo preconceito emergente com a epidemia, as casas precisaram tornar-se locais de refúgio e os membros mais velhos tornaram-se âncoras para os jovens.

Ainda segundo Lawrence (2011), as casas continuaram a se multiplicar durante os anos 1980. Houve a fundação da *House of Ninja*, com a intenção de trazer uma estética e filosofia asiática para a cena *Ballroom*, e a fundação da primeira casa latina, *House of Xtravaganza*<sup>52</sup>. Juntamente com a proliferação das casas, as *balls* tornaram-se praticamente eventos mensais e se transformaram. A cena não era mais sobre a ideia de homens se vestindo como mulheres, havia inúmeras expressões de masculinidade possíveis (LAWRENCE, 2011), bem como outras expressões de gênero ganhavam espaço e denominações (SUSMAN, 2000; ARNOLD; BAILEY, 2009). Ao fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, a cultura *Ballroom* teve seu auge. Dois eventos marcantes de 1990 foram decisivos para a midiaticização da cena *Ballroom* novaiorquina: a estreia do documentário *Paris is Burning*, de Jennie Livingston e o lançamento do hit mundial *Vogue*, da Madonna. O documentário aproxima-se da cena, mostrando as *balls* e o cotidiano dos integrantes, contendo também entrevistas com figuras essenciais da cultura *Ballroom*: Pepper LaBeija, Dorian Corey, Angie Xtravaganza e Willi Ninja, por exemplo. Embora seja inegável a importância de tal material audiovisual, são muitas as controvérsias envolvendo sua produção e a (não) distribuição de lucros obtidos para a comunidade *Ballroom* (LAWRENCE, 2011). Judith Butler e bell hooks levantaram críticas em relação à maneira como a diretora, uma mulher cisgênero branca, retratou corpos de indivíduos LGBTQIA+ e negros. Elas questionaram a posição dessa diretora, apontando para a problemática de uma abordagem que pode ser interpretada como “salvadora”, na qual a diretora assume o papel de colocar esses corpos marginalizados em destaque, sob uma perspectiva antropológica (SIERRA, 2016). Essa crítica ressalta a preocupação com a

---

<sup>52</sup> Essas icônicas casas prosperam, ainda hoje, e há representantes de ambas no Brasil.

dinâmica de poder e privilégio subjacente à representação, enfatizando a importância de dar voz e espaço para que as próprias comunidades marginalizadas controlem suas narrativas, em vez de serem constantemente retratadas por indivíduos externos com privilégios sociais.

Da mesma forma, ainda que se compreenda a importância da canção *Vogue*, da popstar Madonna, que popularizou a dança *Vogue* e deu espaço para alguns artistas da cena *Ballroom*, há algumas questões éticas a serem questionadas. A artista já acompanhava, e de forma geral, a cena underground novaiorquina e recrutava pessoas anônimas, mas muito talentosas (SIERRA, 2016). Quando ela começou a frequentar a *Sound Factory*, boate na qual integrantes da *House of Xtravaganza* dançavam, ficou encantada com aquilo que conheceu e, a partir disso, criou a música *Vogue*. Passou alguns meses regularmente frequentando o espaço e logo escolheu a dedo alguns bailarinos para a *Blond Ambition Tour*, sendo eles em maioria latinos de pele clara (TUCKER, 2022). Ao fim da turnê, a cantora nunca mais apareceu no local (LAWRENCE, 2011). O *Vogue* e a cultura *Ballroom* foram uma fase artística para ela, mas seguiu sendo a vida de inúmeros corpos marginalizados cujas criações estéticas foram exploradas por ela. Além disso, é incomparável o lucro que a artista obteve se utilizando de elementos da cultura *Ballroom* a qualquer possível retorno que uma meia dúzia de bailarinos da cena receberam por estar no clipe ou turnê.

Os últimos cinco anos do século XX e primeira década do século XXI são períodos cuja caracterização é particularmente difícil de encontrar ao pesquisar a cultura *Ballroom*. Grandes nomes da cena nova iorquina morreram, como David Ian Xtravaganza (2001), Pepper LaBeija (2003), Willi Ninja (2006), Octavia St Laurent (2009) e Paris Dupree (2011) majoritariamente por complicações da AIDS (LAWRENCE, 2011), e a popularidade da cultura passou por um arrefecimento nos anos que sucederam o lançamento de *Vogue*, da Madonna e de *Paris is Burning*.

Em 2009, estávamos diante de um acontecimento icônico para a cultura LGBTQIA+: o início do *reality show* Rupaul's *Drag Race*. Este programa bebe de expressões criadas na cultura *Ballroom* e faz diversas citações do documentário *Paris is Burning*, e, compreensivelmente, foi uma porta de entrada para os espectadores mais curiosos que desejaram se aprofundar nas origens de determinados modos de falar e agir comuns

no *reality*. É importante notar, entretanto, que, ainda que o programa se alimente de inúmeras referências visuais e verbais da cultura *Ballroom*, ele não a tem como prioridade. Aliás, a autobiografia do criador e produtor, Rupaul, não revela alguma conexão do artista com a cena *Ballroom* (HELLER, 2018). Meredith Heller argumenta que “*Drag Race* não somente se apropriou, mas também tornou a *Ballroom* uma mercadoria ao arrancar sua conexão com sistemas institucionalizados de injustiça e métodos interseccionais de sobrevivência” (2018, p. 7, tradução nossa).

Dois outros programas internacionalmente conhecidos, a série *Pose* (2018) e o *reality show* *Legendary* (2020) geraram uma explosão de visibilidade para a cultura *Ballroom*, ainda que, por vezes, retratando-a de forma higienizada e/ou limitada. Recentemente, com o lançamento do álbum e turnê *Renaissance*, da renomada artista pop Beyoncé, houve um significativo crescimento no interesse pela *house music* e pela cultura *Ballroom*, tendo em vista que essa fase da cantora homenageia seus elementos. Este relevante trabalho contou, de fato, com inúmeros bailarinos no palco, bem como o um *chanter* que integram a cena *Ballroom* estadunidense.

## CENA BALLROOM BRASILEIRA

Ao trazermos o foco para o Brasil, é perceptível que, até 2010, toda a movimentação artística que abarcava o *Vogue* no Brasil era descolada de seu contexto cultural – a *Ballroom*. Assim, alguns elementos dessa dança eram vistos em festivais e academias de Danças Urbanas, muitas vezes mesclados com outras formas de dança, como o *Waacking* e o *Hip Hop*, e esvaziados de seu conteúdo político e social. No entanto, a partir de 2014 as coisas começaram a se transformar e se complexificar. sendo os primeiros eventos análogos a *balls* ocorridos em 2015 e 2016:

Essa cultura vem se ramificando enquanto comunidade no Brasil a partir de 2014 e então intensificando a discussão acerca da cultura *Ballroom* em 2016. Alguns produtores culturais de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Brasília, onde se concentram hoje os maiores eventos envolvendo a *Ballroom*, se empenharam para trazer pessoas ativa da cena *Ballroom* de *New*

*York* para transmitir um pouco dos saberes estéticos e sociais nos eventos que produzem (SILVA *et al.*, 2023, p. 28)

A primeira casa brasileira foi a *House of Hands Up*, fundada pela *Mother Kona Zion* em 2015. A pioneira afirmou, em entrevista, a existência de uma identidade *Ballroom* própria especificamente brasileira, “pois é um espaço de comunidade política, artística, racial, de gênero e sexualidade que ela cresce de acordo com a necessidade social daquele espaço e tudo o que está acontecendo ao redor” (ZION, 2021). Ela enfatiza a presença de elementos como a Capoeira, o Funk, Bate-Cabelo e o Samba nas nossas *balls* enquanto evidências dessa relação quase antropofágica se estabelecendo: “Enfim, é tudo nosso, e a gente só entendeu que a *Ballroom* é uma ferramenta que foi criada aí de diversas maneiras para a gente conseguir organizar o nosso espaço” (ZION, 2021). Para além disso, em abril de 2023, aconteceu, em Brasília, a primeira *ball* indígena (AVELAR; ROCHA; SANTOS, 2023), o que traz luz ao fato de que as singularidades de cada espaço no qual a *Ballroom* se estabelece agregam novas lutas e comunidades, alimentando-se, sempre, do cerne social e político da cultura *Ballroom*: acolhimento e resistência. No Rio de Janeiro temos pioneiros como Diego CaZul e Marco Shau.

São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília são cidades com cenas particularmente fortes dentro do país, mas a cultura *Ballroom* já invadiu todas as regiões. Belo Horizonte portou, em 2015, o primeiro evento brasileiro semelhante a uma *Ball*, o BH Vogue *Fever*, considerado hoje o maior evento *Ballroom* da América Latina (Pinto Júnior, 2019). Este evento, para além da *Ball*, traz também oficinas de Vogue, *chant* e rodas de conversas com figuras conhecidas nacional e internacionalmente. Alguns dos pioneiros brasileiros extremamente relevantes para a construção da nossa cena são *Trailblazer Akira Avalanx*, Félix Pimenta Zion

A primeira casa estabelecida no Sul do país foi a Casa de Feiticeiras, criada sob o nome de *House of Sorceress* e alterada em nome da inclusão e decolonialidade. Dentro do Paraná as movimentações se iniciaram em Curitiba a partir dos pioneiros *Father Kisha Harpya*, *Overall Prince Silvester Harpya* e Maritza 007, que se reuniam em pequenos treinos de Vogue desde 2013 - antes mesmo de saberem o que era a cultura *Ballroom*. Mui-

tos anos de criatividade, buscas *online* e trocas com pioneiros de outras regiões aproximaram nossos pioneiros dos aspectos culturais ao entorno do Vogue, ou seja, era o nascimento da cena *Ballroom* paranaense. A primeira movimentação *Ballroom* em Curitiba ocorreu, de fato, em julho de 2018, a Ball de Vogue no evento Sexta Black. Outro grande marco foi a Clímax Kiki Ball, em janeiro de 2020, organizada pela *House of Harpya*. Atualmente, a cena *Ballroom* curitibana possui capítulos das casas Harpya, Feiticeiras, Índigo, Juicy Couture, Felines e, sendo a última nascida em abril de 2023 em Curitiba e as anteriores originadas em Porto Alegre, Florianópolis, Joinville e Nova Iorque, respectivamente. A comunidade *Ballroom* curitibana organiza dois encontros semanais em um dos Campi da Universidade Estadual do Paraná<sup>53</sup>, os quais envolvem a cena toda, sem divisão por casas e, em média, dois eventos celebrativos mensais como *Balls*, *Catfights*, *Vogue Nights* e/ou *Vogue Jams*.

## PERFORMATIVIDADES DANÇADAS, FALADAS E VIVIDAS NA CULTURA *BALLROOM*

Ao nos aproximarmos e, principalmente, integrarmos essa cultura, percebemos que é um espaço que pode ser lido e caracterizado a partir das lentes da Educação performativa. E aqui não nos referimos só à Performance enquanto o lugar artístico político da disrupção, mas à compreensão de que tudo ali é performatividade, incluindo o amplo leque educativo/pedagógico que a compõe. Um estado extracotidiano que acaba se mesclando também ao cotidiano das integrantes da cena. Um tipo de corpo, fala e movimento ali construído e que aos poucos se alastra para outras instâncias da vida de todas essas pessoas que integram a cultura. É um espaço que está educando corpos, política e artisticamente. Munindo corpos dissidentes de argumento e de si mesmos para enfrentar um mundo inóspito a eles.

Para Carlson (2010, p. 15), há dois distintos conceitos diferentes de performance: “um envolvendo a exibição de habilidades, e outro também abrangendo exibição, mas menos de habilidades do que de modelo de

<sup>53</sup> Esses encontros fazem parte do segmento “CPP\_FAP no KUNT”, do projeto de extensão Corpo, Performance e o Político em Implicação, coordenado pela Professora Doutora Milene Duenha.

comportamento reconhecido e codificado culturalmente”. Em se tratando das dinâmicas da cultura *Ballroom*, essas duas facetas da Performance estão não só presentes como profundamente relacionadas. Em primeiro lugar, essa é uma cultura baseada em eventos competitivos de dança e categorias como desfiles, demonstrações de situações teatrais, roupas, maquiagem e afins. Assim, *per se*, entende-se que a exibição de habilidades das mais diversas, são cerne da cultura. Além disso, essa situação performática dentro de uma *ball* não se configura como um teatro de personagens ensaiados à exaustão ou padrões coreográficos pré-determinados, carregando, assim, características da arte performática moderna, a qual abarca, em si, “a recusa de ser estabilizada” (Carlson, 2010, p. 155). Esta:

[...] em geral, não tem se preocupado com essa dinâmica. Seus praticantes, quase por definição, não baseiam seu trabalho em personagens previamente criados por outros artistas, mas em seus próprios corpos, suas próprias autobiografias, suas próprias experiências, numa cultura ou num mundo que se fizeram performativos pela consciência que tiveram de si e pelo processo de se exibirem para uma audiência (CARLSON, 2010, p. 17).

Quando falamos das performances dançadas dentro da cultura *Ballroom*, seja nos treinos ou em *balls*, elas escapam da formatação coreográfica, nascendo “de um processo de pesquisa que vai se construindo em um grupo, um movimento, pensamento, corpo e coletividade, em um processo de pesquisa individual fortalecida pelas vivências desse coletivo de pessoas” (SILVA *et al.*, 2023, p. 11). Estamos falando de improviso embasado na pesquisa que acontece, dia após dia - talvez seja mais fiel à realidade dizer “noite após noite” - em momentos nos quais a comunidade se junta para praticar o Vogue, por exemplo, dança característica da cultura. O processo de investigação de seus corpos e autobiografias, comum à arte performática moderna, é chave para a construção da performance no Vogue ou outras categorias estéticas da cultura:

A performance no *Voguing* é uma mescla de técnica, individualidade e referências, cabendo então a quem performa entender de que modo quer que ela se apresente, afirme quais ideias, questões e conceitos quer falar, sendo extremamente importan-

te entender quem a inspira e influencia no que tange ao movimento (SILVA *et al.*, 2023, p. 12).

Por outro lado, ao aprofundarmos nosso olhar para o segundo conceito apresentado por Carlson, nos deparamos com incontáveis comportamentos característicos dos integrantes da Cultura *Ballroom* que podem ser entendidos enquanto performances cotidianas autoradas por aquilo que Schechner denomina um “Anônimo” coletivo ou “Tradição” (SCHECHNER, 2006, p. 36). Isso é muito visível no vocabulário da comunidade, que se transforma como um telefone sem fio, fusionando gírias *Ballroom* dos EUA nos anos 90 com nosso pajubá e suas atualizações, por exemplo. “Babado”, “bábado”, “babildre”, “bildre”. “Mona”, “monildre”, por influência da transformação anterior, referenciando uma palavra que tem um significado completamente diferente. Ninguém pode dizer, ao certo, quem foi a primeira pessoa que começou a dar novas versões – muitas vezes mais sagazes ou cômicas – a tais expressões, mas antes mesmo que alguém pudesse refletir sobre isso, a cena toda já se utilizava dos termos. E, muitas vezes, “os indivíduos que receberam os créditos por inventar os rituais ou os jogos normalmente acabam sendo os sintetizadores, os recombinaidores, os compiladores ou os editores de ações que já foram praticadas” (SCHECHNER, 2006, p. 36). As *balls*, em si, podem ser analisadas enquanto complexos rituais performativos cujas dinâmicas extremamente particulares descreveremos a seguir.

A *ball* é um evento celebrativo e competitivo característico da cultura *Ballroom*. Existem outros eventos com organizações semelhantes à *balls*, mas com proporções menores, como *Vogue nights* e *mini balls*. Elas são divididas em dois momentos: uma apresentação das figuras relevantes da cena e, em seguida, uma competição dividida em categorias.

A apresentação pode ser um LIPSS (*Legends, Icons, Pioneers, Statements and Stars*), um LSS (*Legends, statements and stars*) ou somente um *Rollcall*. As primeiras duas formas de apresentação são mais comuns em cenas maiores, nas quais haja vários integrantes já titulados. A última acontece em cenas menores, e qualquer pessoa que integre e fomente a cultura *Ballroom* pode ser apresentada ao público, independente de títulos. Há um foco na apresentação das pessoas que fazem parte da equipe da *ball*, ou seja, o *line*, composto por DJ, *chanter(s)* e júri.

Há uma figura importantíssima que guia a *ball* inteira, desde a apresentação até a última batalha da última categoria da noite: os *chanters*. Algumas vezes temos *chanters* e MCs, em outras as funções se misturam. Essa é uma especialidade pela qual nutro extremo fascínio, pois considero essa a sonoridade característica da *Ballroom*, inconfundível. É uma forma de vocalização ágil, por vezes musical, por vezes comentada, que demanda inteligência humor e ritmo. Utilizam-se palavras recortadas e repetidas, além de muitos termos que já se consolidaram na cultura. Há a necessidade de que essa pessoa se prepare para conhecer a cena local muito bem, caso seja um *chanter* convidado de outra região, afinal, essa função demanda a correta apresentação dos nomes das pessoas da cena, sua identidade de gênero, a casa à qual pertence (ou se não pertence a nenhuma), a modalidade que entregam na performance e afins.

O júri de uma *ball* é composto por pessoas relevantes naquela cena regional ou num âmbito ainda maior. Idealmente, deve apresentar pessoas de casas diversas e que dominem as diferentes vertentes do *Vogue* e as categorias estéticas da noite. Não há um número determinado de jurados, mas é necessário que seja uma quantidade ímpar para evitar empates.

As categorias das *balls* têm dois momentos: os *tens* e as batalhas. O primeiro momento é aquele no qual os integrantes da cena se apresentam individualmente (ou em duplas/grupos caso a categoria seja para tais demandas) mostrando que dominam os elementos básicos daquela categoria. Caso estejam aptos, os jurados sinalizam mostrando uma ou duas palmas das mãos abertas para aquele participante, ou seja, ele levou *tens across the board*, ou dez na mesa toda. Ao contrário, se o competidor se mostra inapto àquela categoria, ele leva *chop*, sinalizado pelo júri cruzando os braços em X ou sinalizando um corte com uma das mãos acima da cabeça. Tais sinalizações podem ser substituídas por placas com 10 e X. Vale lembrar que o integrante da cena competindo precisa dos dez de toda a mesa de júri; caso qualquer um deles tenha dado *chop*, o participante não passa para o segundo momento da categoria, ou seja, as batalhas. As chaves de batalha são definidas usualmente pela ordem de entrada no momento dos *tens*, mas há exceções em que se reúnem integrantes que batalharam numa mesma vertente de *Vogue* quando a categoria reúne todas elas, por exemplo. Consecutivamente, as batalhas acontecem, sendo

que o *chanter* sinaliza o momento final para que os jurados apontem o melhor competidor. Quem chega até a final e vence a última batalha recebe o *Grand Prize* daquela categoria.

Nosso intuito, ao descrever detalhadamente a *ball*, é proporcionar a compreensão deste evento enquanto uma performance cultural muito específica de uma comunidade. Há diversos sinais que não seriam reconhecidos por indivíduos que não integram a cultura, como as sinalizações do júri, as chamadas dos *chanters*, os momentos em que se deve dançar ou não, e afins. Isso é, inclusive, visível em alguns desses eventos: usualmente as *balls* são executadas no meio de festas maiores, com outras atrações e momentos que incluem a comunidade *clubber*, a cena *Ballroom* local e frequentadores esporádicos da cena noturna. Nessas situações, não raro um participante corajoso – ou embriagado demais - da festa não compreende exatamente o que está acontecendo e entra numa categoria da *ball*. Ele move o corpo aleatoriamente, recebe um *chop*, não entende que isso significa que seu tempo na pista acabou e a equipe de produção precisa escoltá-lo de volta ao local do público. Esse curioso e comum caso revela que o acesso a determinados códigos culturais só são construídos com o tempo de socialização num grupo; mesmo se essas pessoas frequentam festas e até se deparam regularmente com *balls*, o domínio das nuances desses complexos rituais depende de uma integração muito mais constante com a comunidade. Destacamos, também, que não há uma rigidez inerente a esses códigos: eles constituem e caracterizam a cultura *Ballroom*, mas ela é um sistema aberto que recebe informações, problematizações, referências e está em (re)construção permanente. Para Carlson (2010, p. 24), a performance dentro de uma cultura pode operar para “reforçar as suposições dessa cultura ou para fornecer um local possível de suposição”, num “debate em curso”.

## VOGUE

O Vogue ou *voguing*, consiste numa complexa forma de dança que emerge na/a partir da relação entre a cultura *Ballroom* e a moda, e pode ser considerada a dança que é a assinatura das *balls*. Ainda que sua origem remeta diretamente às poses e atitudes de modelos de passarela, o desen-

volvimento dessa dança congregou elementos advindos de distintos estilos de dança e referenciais culturais (SUSMAN, 2000). O Vogue pode ser dividido em três vertentes: *Old Way*, *New Way*, e *Vogue Femme*.

A primeira dessas, popular até 1980, têm suas bases nas fotografias cujo conteúdo denota as poses de modelos nas revistas de moda (ROWAN; LONG; JOHNSON, 2013). A performance consiste na transição sucessiva entre escolhas de gestos a fim de compor uma corporeidade investida de intensas e assertivas poses. São movimentos influenciados por hieróglifos egípcios, artes marciais e marchas de guerra.

O *New Way*, que despontou em 1990, intensifica a velocidade de transição das poses e traz grande foco à agilidade dos braços, flexibilidade e alongamento; assim, não raro emergem performances próximas a de ginastas e contorcionistas (SUSMAN, 2000).

O *Vogue Femme* popularizou-se a partir de 1995 e traz pronunciados movimentos de quadril e gestos do *striptease*, e a ênfase em “quão exuberante”<sup>54</sup> sujeito pode ser através, somente, do movimento” (ROWAN; LONG; JOHNSON, 2013, p. 186, tradução nossa). Há cinco elementos básicos no *Vogue Femme*: *catwalk* (uma caminhada exageradamente feminina), *duckwalk* (deslocamento em posição agachada), *hands performance* (movimentos das mãos, braços, punhos e dedos), *floor performance* (movimentações no chão, geralmente com elementos sensuais) e *spin & dip* (mergulhos cuja pose final se dá no plano baixo, uma perna flexionada e outra alongada, e suas preparações). A feminilidade é exacerbada no *Vogue Femme*, com pulsos caídos, *dips* de costas arqueadas e muito humor (SUSMAN, 2000).

## COMUNICAÇÃO VERBAL

“No shay, mona, essa *butch queen* merecia um *chop* só por esse *dip* uó que ela fez”. Ao entrar num evento da comunidade *Ballroom*, não há dúvidas: há um vocabulário específico a essa cultura. E aqui não estamos só falando das palavras, mas um vocabulário de movimento, sons produzidos, referências e até entonações específicas durante a comunicação. Ao focar especificamente nas verbalizações, podemos perceber que dentro de

---

<sup>54</sup> *Flamboyant*, no original.

uma *ball* brasileira encontramos uma mescla de português, inglês, paju-bá, gírias inglesas, gírias periféricas brasileiras e linguagem inclusiva, por exemplo. As referências na língua inglesa vêm especificamente da comunidade *Ballroom* estadunidense, ou seja, pessoas pretas e latinas LGBTQIA+. O paju-bá “um código linguístico cifrado pela e para a comunidade LGBT” (BARROSO, 2017, p. 80) compreendido enquanto forma de resistência e identificação. Vale lembrar que seus termos são, em grande parte, aquisições advindas dos terreiros de Candomblé, nos quais muito do Iorubá é utilizado (BARROSO, 2017). A linguagem inclusiva apresenta-se no intuito de integrar, nas generalizações, todas as identidades de gênero presentes, com o uso de – polêmicas – palavras como “todes”, “bem-vindes” e afins; e também para se referir e descrever pessoas específicas cujas identidades fogem do binário.

Outro aspecto da performatividade das palavras e sentenças dentro da Cultura *Ballroom* é percebido nos processos de validação que acontecem dentro da comunidade e dependem somente daqueles integrantes mais antigos e condecorados participantes das cenas *Ballroom*. Por exemplo, há uma tradição na cultura que é a distribuição de títulos – príncipe, princesa, imperatriz, pioneiro, *legend*, *statement*, *star*, *icon*, entre muitos outros. Esses títulos referem-se ao tempo de cena de cada pessoa, a seus feitos artísticos, performances, contribuição em termos de produção e acolhimento, por exemplo.

Há uma ritualística envolvendo esses títulos, que se difere em se tratando de títulos internos a uma Casa e títulos maiores referentes à cena *Ballroom* como um todo. Para você ser anunciado príncipe, princesa, imperatriz, imperador, pai e mãe de uma casa – com exceção do momento de criação da casa, em que os pais fundadores não precisam ser intitulados por outras pessoas -, é preciso que figuras maternas e/ou paternas dessa casa (ou membros mais antigos, na ausência destes) anunciem, no microfone, dentro de uma *ball*, tal título sendo entregue, normalmente seguido por uma breve apresentação performática sua. Já no caso de você receber um título de cena (*legend*, *statement*, *star*, *pioneer*...), é necessário que alguém que já tenha o título de pioneiro te conceda tal título, normalmente associado a uma placa física com ele escrito. É uma forma de respeitar as figuras já condecoradas e também de se contrapor a um mundo em que identi-

dades racializadas e dissidentes de gênero e sexualidade normalmente são validadas sempre em relação a um exterior branco e cisheteronormativo.

Segundo Maldonado-Torres (2019, p. 49), “o giro decolonial requer uma suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia das instituições e práticas que mantêm a modernidade/colonialidade”. Revela-se, então, o caráter decolonial dos ritos de validação interna da Cultura *Ballroom*. A cultura criou sua própria lógica de reconhecimento, sem ninguém de fora precisar dar seu aval para que títulos sejam distribuídos, casas sejam criadas, indivíduos entrem nas casas e afins. Nenhum acadêmico, empresário, socialite, artista de *blockbuster* ou *charts*, tem maior força que um pioneiro da cena *Ballroom*<sup>55</sup> dentro da nossa cultura.

Para além da reflexão sobre a decolonialidade inerente às práticas da cultura *Ballroom*, a observação do processo de validação de títulos e ingressos nas casas *Ballroom* nos indica que ele se constrói a partir daquilo que John Langshaw Austin (1990) descreve como sentenças performativas. Um dos exemplos mais famosos que o autor cita enquanto um proferimento performativo é o momento em que se diz “aceito” num casamento. Há um ritual envolvido, uma pessoa compreendida pela maioria das pessoas enquanto dotada do poder de celebrar uma união, testemunhas, uma série de textos proferidos até chegar a esse momento. Nesse contexto específico, responder à pergunta “você aceita tal pessoa enquanto sua legítima esposa/esposo” com uma resposta positiva não é somente uma declaração, é o ato de casar-se, em si.

Da mesma forma, quando há condições necessárias para se receber um título, ou seja, uma *ball*, integrantes antigos de uma casa ou com títulos de cena presentes, diante da comunidade *Ballroom* local, e anuncia-se um integrante enquanto príncipe, por exemplo, de uma casa, automaticamente ele passa a representar uma nova posição de influência dentro daquela cena e mesmo cenas externas a ela. A partir daquele momento, essa pessoa será sempre anunciada com aquele título antecedendo seu nome, será cobrada enquanto indivíduo que deve fomentar sua cena local e, no caso de títulos maiores que extravasam sua casa *Ballroom*, como *pioneer* e *legend*, o indivíduo terá acesso a grupos fechados, reuniões e discussões da cena *Ballroom* brasileira e internacional. Da mesma forma acontece o in-

<sup>55</sup> Obviamente, nenhuma cena é isenta de corrupções e injustiças, mas há um esforço ativo para que dinheiro e fama externa à cena não se sobreponham ao valor do legado dos pioneiros.

gresso nas casas. Assim, se alguém indica numa rede social, por exemplo, que é pioneiro da cena *Ballroom* sem nunca ter sido anunciado e reconhecido publicamente numa *ball*, a partir de todo o ritual, enquanto tal, há um repúdio por parte de toda a comunidade, e os acessos e responsabilidades referentes a esse título não serão destinados a essa pessoa.

## IDENTIDADES

A performance é um aspecto também observado em se tratando da construção das identidades dissidentes dentro da nossa comunidade. O entrelaçamento entre identidades e a Cultura *Ballroom* perpassa aquilo que Judith Butler denominou enquanto Performatividade de Gênero. Para a autora, o gênero não é algo que pode ser encontrado a partir de uma verdade essencialista designada a cada pessoa quando nasce daquilo que é lido enquanto homem e mulher enquanto um binário natural:

[...] o gênero é um projeto que tem como fim sua sobrevivência cultural, o termo *estratégia* sugere mais propriamente a situação compulsória em que ocorrem, sempre e variadamente, as *performances* do gênero [...] Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma *performance repetida* [...] Essas ações têm dimensões temporais e coletivas, e seu caráter público não deixa de ter consequências; na verdade, a *performance* é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária (BUTLER, 2019, p. 241 e 242).

Na citação acima, a autora descreve a performance de gênero socialmente reforçada, a qual mantém a matriz cisnormativa binária. A compreensão do gênero enquanto performance também corrobora com a inexistência de uma identidade interna *a priori*: “se os atributos de gênero não são expressivos, mas *performativos*, então constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam o revelariam” (BUTLER, 2019, p. 243). Ainda que a manutenção da binariedade e essencialismo conferidos ao gênero seja meticulosamente arquitetada pelas esferas institucionais, coletivas e familiares, os acidentes acontecem. Acidentes com potencial

revelador da instabilidade desta teia supostamente absoluta. É o caso dos corpos trans, travestis, homens afeminados e mulheres não femininas.

A cultura *Ballroom*, enquanto cultura com cunho político, pedagógico e de movimentação social na qual são debatidas questões de gênero, raça, sexualidade e vulnerabilidade social (SILVA *et al.*, 2023), abraça inúmeros corpos que acidentam a matriz binária. Percebe-se em suas performances de si cotidianas elementos que se infiltram nas idealizações de mulher e homem e criam inúmeras possibilidades de simplesmente ser. Travestis que virtuosamente transitam entre categorias de passarela como o *American Runway* (conhecido por ser um andar estereotipicamente masculino e rígido) e o *Vogue Femme* (extremamente sinuoso e feminino); trans-masculinos que, dentro da categoria *Sex Siren* flutuam entre sensualidades dominadoras e submissas até que esses próprios termos percam o sentido completamente! Pessoas não binárias nas mais criativas formas de Drag compõem-se ora como figuras femininas ou figuras masculinas. As regras são criadas ao longo do caminho, a partir das necessidades da comunidade e surgimento de novas formas identitárias.

Um exemplo de adaptação dentro das categorias de uma *ball* foi o surgimento das categorias voltadas exclusivamente para pessoas não-binárias. Esse é um feito da comunidade *Ballroom* brasileira, compreendendo um grande número de indivíduos identificando-se enquanto não-binários e visibilizando tais corpos através de uma reconstrução das possibilidades dentro de um evento.

Vale lembrar que existe todo um código específico da cultura *Ballroom* referente às expressões de gênero. Alguns termos mostram-se mais presentes em cenas estadunidenses, pois, como já enfatizado, há uma enorme dinamicidade e especificidade dentro da construção das cenas. Ainda assim, sendo uma tradição desta cultura, os destacamos aqui e trazemos também atualizações da vivência *Ballroom* atual e brasileira.

A divisão mais comum encontrada (SUSMAN, 2000; BAILEY, 2014; ROWAN; LONG; JOHNSON, 2013) constitui-se em *butch queen*, conceituado enquanto termo que descreve homens gays, *butch queen in drag*, descrevendo homens gays montados em drag, *femme queen*, nomenclatura para mulheres trans, *women*, significando mulheres cis e *butches* significando pessoas do sexo feminino que se apresentam de forma masculina.

No entanto, baseando-nos das divisões usadas dentro da cena *Ballroom* brasileira, em 2024, podemos destacar algumas divergências. *Butch queens*, seja em drag ou não, são homens gays afeminados. O termo *twister* é usado para homens gays ou bissexuais com passabilidade heterossexual, ou seja, que não performam feminilidade. Para mulheres cis é comum usarmos, advindo do pajubá, o termo amapô (e suas variações: amapoa, mapoa, mapô). *Femme queen* é, de fato, um termo usado para mulheres trans e travestis – lembrando esta última sendo uma identidade latino-americana. O termo *butch* isolado é quase nunca utilizado. Há, atualmente, termos como *boyceta* para descrever alguns transmasculinos e, por fim, NB é a sigla comum para pessoas não binárias.

Revela-se, na criação de nomenclaturas identitárias de gênero específicas dessa cultura, um desejo por autonomia, pertencimento e direito à definição de si. Segundo Butler (2018, p. 30), “embora o gênero não possa funcionar como paradigma para todas as formas que lutam contra a construção normativa do humano, ele pode nos oferecer um ponto de partida para pensar sobre poder, atuação e resistência”. Assim, o surgimento de identidades marginalizadas desvela, ativamente, a artificialidade que paira sobre a manufatura dos gêneros considerados normativos, e é nesse processo que uma Educação performativa dos corpos, espaços e práticas discursivas parece se fazer urgente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura *Ballroom* é um movimento fascinante e revelador das potências políticas, pedagógicas e estéticas da dissidência. Esse artigo apresentou indícios sobre as possibilidades de trazer um olhar sobre ela através da Educação performativa como campo de estudo. Tanto as *balls* quanto treinos e encontros informais da comunidade são perpassados pela performatividade, seja de um ponto de vista artístico, identitário ou cultural, todos relacionados, também, a uma perspectiva educacional de caráter não formal.

Também consideramos notável destacar esta produção acadêmica enquanto uma daquelas advindas de pelo menos um par de mãos de pessoas que de fato vivem a cultura *Ballroom*, e lamentamos a necessidade desta

ênfase, pois ela parte da observação de que, dentre as pesquisas usadas como referenciais neste artigo, percebe-se que uma quantidade ínfima foi produzida por tais corpos.

Por fim, reiteramos que, ao aprofundarmo-nos no percurso histórico da cultura *Ballroom* e delinear brevemente seus entrelaçamentos com a Educação performativa, é evidente o caráter inerentemente subversivo da cultura *Ballroom*, que é, por definição e necessidade, uma cultura de resistência em que as marcas da marginalização se tornam disparadoras para a criação de performances corporais diversas, dentro de intersecções de gênero, sexualidade, raça e classe social. Assim, constitui-se, a nosso ver, um espaço educativo e estético, em que a resistência política se dá através da performatividade de si e do coletivo.

# REFERÊNCIAS



---

## INDICAÇÕES & REFERÊNCIAS<sup>56</sup>

---

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *In*: AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Homesko, Chapecó: Argos, p. 27-51, 2009.

ALBUQUERQUE, J. **Dança como meio de inclusão**. Rio de Janeiro: Quartelet, 1999.

ALENCAR, J.; MACHADO, N. Residência Remota “Biblioteca de Dança”. *In*: ALENCAR, J.; MACHADO, N. **Festival Internacional de Dança de Araraquara (FIDA)**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://portalmud.com.br/mural/evento/residencia-remota-biblioteca-de-danca>. Acesso em: 23 fev. 2022

ALEXANDER, F.M. **The use of the self**. London. Orion Books Limited, 1985.

ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, S. **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papirus, p. 11-38, 2012.

AMOEDO, H. Dança inclusiva em contexto artístico ou dança “por enquanto” inclusiva. **Caderno de Textos em Educação, Arte, Inclusão**. Rio de Janeiro, n. 1 p. 32-42, set./dez., 2002.

ANZALDÚA, G. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Trad. Édna de Marco. Estudos feministas, Ano 8, 2000.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dFzwsKWNw3ytmrtkzqTGX5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 abr. 2024.

ARCHER, M. I. B.; ISRAEL, L. B. Ka. Interdisciplinaridade: conhecimento construído. **Revista do Instituto de Ensino Superior de Joinville**, v. 1, n. 3, p. 28-31, jul./ago., 2004.

---

<sup>56</sup> Livros, revistas, links e outros documentos listados aqui podem ser empregados em pesquisa sobre Dança. Juntamente com estas indicações, seguem as referências citadas neste livro.

ARNOLD, E.; BAILEY, M. Constructing home and family: How the Ballroom community supports African American GLBTQ youth in the face of HIV/AIDS. **Journal of Gay and Lesbian Social Sciences**, v. 21, p. 171-188, 2009. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3489283/> Acesso em: 31 jul. 2024.

ARVANITIDOU, Z. Fashion, Dressing and Identities in *Ballroom* Subculture. **Journal of International Cooperation and Development**, Taiwan, v. 2, n. 1, mai, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36941/jicd-2019-0006>. Disponível em: <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jicd/article/view/10637> Acesso em: 31 jul. 2024.

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AVELAR, D.; ROCHA, M.; SANTOS, V. *Ballroom* celebra vida e talento de artistas pretos LGBTQIA+. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 de ago. de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/Ballroom-sao-paulo-brasil/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BAILEY, M. Engendering space: Ballroom culture and the spatial practice of possibility in Detroit. **Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography**, v. 21, n. 4, 489-507, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/0966369X.2013.786688>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0966369X.2013.786688> Acesso em: 31 jul. 2024.

BAPTISTA, M. C. et al. (org). **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2005.

BARBOSA, C. **Arte e educação escolar inclusiva**. São Paulo: Vincent, 1999.

BARROSO, R. R. **Pajubá: o código linguístico da comunidade LGBT**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes com representação em Etnolinguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

- BERTOLDI, A. L. S.; MARCHI JÚNIOR, W. Dança e(m) cadeira de rodas: reflexões sobre mecanismos ocultos de reprodução social. **Fiep Bulletin**, Foz do Iguaçu: New Word, v. 74. p. 509-511., 2004.
- BARDET, M. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. Tradução de Regina Schöpke, Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes,, 2014.
- BARTENIEFF, I.; LEWIS, D. **Body movement**: coping with the environment. Amsterdam. Gordon and Breach Publishers, 1980.
- BATISTA, S. **Entre o dito e o feito**. Curitiba: Face Editora, 1999.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Companhia das Artes, 1998.
- BERTALLANFFY, L. V. **Problems of life**: an evaluation of modern biological thought. London. John Wiley & Sons, 1952.
- BERTALLANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis. Vozes, 1997.
- BITTENCOURT, A. **A Natureza da Permanência: Processos comunicativos complexos e a dança**. Dissertação de Mestrado – Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, 2001.
- BITTENCOURT, A. **O Papel das Imagens nos Processos de Comunicação: ações do corpo, ações no corpo**. Tese de doutorado. Programa de Comunicação e Semiótica: Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, 2007.
- BITTENCOURT, A. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012.
- BOLSANELLO, D. P. **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba. Juruá, 2010.
- BONAVENTURE, J. **O que conta o conto?** São Paulo: Paulus, 1992.
- BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo. *In: Questões de sociologia*.

Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 235-253, 1983.

BOURDIEU P. **Meditações pascalianas**. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 4024/1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 5692/1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) >. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4886.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm). Acesso em: 29/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm) >. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) >. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de junho de 2014. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm) >. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BUENO, S. (ed.). **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2000.

BUNGE, M. **Emergencia y convergencia:** novedad cualitativa y unidad del conocimiento. Barcelona: Gedisa, 2004.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de: Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CALIXTO, N.; BUARQUE, I. Eu, você - nós - e um desejo: discutir a importância da formação crítica de professores de dança nas Licenciaturas. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 8, 2024, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2024, p. 1999-2014.

CAMERON, S. **Self-organizing systems**. Oxford. Pergamon Press, 1960.

CANTON, K. **O conto de fadas**: da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.

CARDOSO, M. S. **Aspectos históricos da educação especial**: da exclusão à inclusão, uma longa caminhada. Educação, Porto Alegre, v. 26, n. 49, p. 137-144, 2003.

CARLSON, M. **Performance**: uma introdução crítica. Tradução de: DINIZ, Thais. F. N; PEREIRA, Maria Antonieta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CARMO A. A. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Escopo, 1991.

CASTRO, E. M. Percepção e ação: direções teóricas e experimentais atuais. **Paidéia**, n. 1, v. 27, p. 63-73, 2004.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos de dominação. In: BRUHNS, H.T.; GUTIERREZ, G.L. (Org.). **O corpo e o lúdico**. Campinas: Autores Associados, p. 37-45, 2000.

CIOTTI, N. **O professor-performer**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

COHEN, B. B. **Sensing, feeling, and action**: the experiential anatomy of Body-MindCentering. Northampton. Contact Edition, 1993.

CONFÚCIO. **Analectos de Confúcio**. Tradução do inglês: Caroline Chang. Tradução do chinês, introdução e notas: D. C. Lau. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

CORRÊA, J. G. F.; SANTOS, V. L. B. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.09, n.1, p.1-29, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266082443>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CORRÊA, J. G. F.; SANTOS, V. L. B. **Docência em Dança no Contexto Escolar**: Movimentos em Rede. Curitiba: Appris, 2022.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo. Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado, 3.ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

DANTAS, M. **O enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia**. SP. Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Tradução não publicada

de: Annita Costa Malufe e Silvio Ferraz do original: Francis Bacon: *Logique de la Sensation*. Paris: Aux éditions de la différence, 1981.

DELEUZE, G. **O que é e para que serve uma aula?** (Vídeo). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1037273023093481>. Acesso em: 22/02/2018. Acesso em: 29 abr. 2024.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 3. 2ª. edição. Tradução de Aurélio Guerra Neto. Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010.

DUDUDE. **Ela sentou na cadeira**. Belo Horizonte: Ed. Do autor, 2019.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. São Paulo. Martins Fontes, 1980.

ESTÉS, P. C. Prefácio. In: **Contos dos irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FABIÃO, E. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**. nov. v. 28, n. 8., 2009.

FABIÃO, E. Corpo Cênico, Estado Cênico. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 3, p. 321-326, set-dez., 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v10n03/v10n03a10.pdf>. Acesso em 01 ago. 2022.

FELDENKRAIS, M. **Awareness through movement**. London. Harper & Row Publishers, 1972.

FERNANDES, C. A. Prática como Pesquisa e a Abordagem Somático-Performativa. **VIII Congresso ABRACE** - Belo Horizonte, 2014.

FORD, D. H.; LERNER, R. M. **Developmental systems theory: an introduction approach.** Newbury Park, Calif.: Sage, 1992.

FORTIN, S. Towards a new generation: somatic dance education in academia. **Impulse: The International Journal of Dance Science, Medicine and Education**, v. 3, n. 4, p. 253-262., 1995.

FORTIN, S. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aulatégica de dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n.2, p. 79-95., 1998.

FORTIN, S. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n.2, p.40-55., 1999.

FORTIN, S.; VIEIRA, A.; TREMBLAY, M. A. Experiência de discursos na dança e na educação somática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 71-91., 2010.

FORTIN, S.; LONG, W.; LORD, M. Three voices: researching how somatic education informs contemporary dance technique classes. **Research in Dance Education**, London, v. 3, n. 2, p. 155-179., 2002.

FOUCAULT, M. The ethic of care for the self as a practice of freedom (interview 1984). *In*: BERNAUER, J.; RASMUSSES, D. (Ed.). **The Final Foucault**. Cambridge. MA: MIT, p.23-36., 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Graal, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 17ª edição, Rio de Janeiro, 1987

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz Terra, 2007.

GABARDO JUNIOR, J. M. **Ensino da dança e a Educação Performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar**. Dissertação de

Mestrado. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2020.

GABARDO JUNIOR, J. M. **Liminaridade, experiência e des-escolarização: o arquivo, o repertório e a Educação Performativo-animativa em roteiros educacionais na formação docente em Dança**. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

GALLESE, V. Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, n. 4, p.23-48., 2005.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GINOT, I. Para uma epistemologia das técnicas de Educação Somática. Tradução: Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg. **O Percevejo Online**. v.2, n. 2., 2010. Disponível em <<https://goo.gl/UWuyQX>>. Acesso em: 02/07/2015.

GIBSON, J.J. **The senses considered as perceptual systems**. Boston: Houghton Mifflin, 1966.

GIL, J. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GLEICK, J. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Rio de Janeiro. Campus, 1990.

GREINER, C; HELENA, K. Visualidade e Imunização: o inframince do ver/ouvir dança. In: **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança- ANDA**. Comitê Dança e(m) Política, jul., 2012. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/interna.php?id=14>>. Acesso em: 25 set. 2017.

GUMBRECHT, H. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HANNA, T. **Dictionary definition of the word somatics**. *Somatics*, v. 4 n.2, p. 23-31.,1983.

HANNA, T. **The body of life:** creating new pathways for sensory awareness and fluid movement. Rochester. Healing Arts Press, 1993.

HANNA, T. What is somatics? *In:* Johnson, D. H. (ed.). **Bone, Breath & Gesture.** Berkeley, Calif. North Atlantic Books, p. 341-352., 1995.

HANNA, J. L. **A linguagem da dança.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/499671048/A-linguagem-da-danca-Judith-L-Hanna>. Acesso em: 21 set. 2022.

HEBB, D. O. **The organization of behavior:** a neuropsychological theory. New York. Wiley & Sons Inc., 1949.

HELLER, M. RuPaul realness: the neoliberal resignification of Ballroom discourse. **Social Semiotics**, v. 30, n. 1, p. 133-147, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/10350330.2018.1547490>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10350330.2018.1547490> Acesso em: 31 jul. 2024.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2.ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In:* LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HOOKS, B. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HORGAN, J. **O fim da ciência:** uma discussão sobre os limites do conhecimento científico. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População**. Site Gov. br., 2022. Disponível em: < [https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm\\_source=ibge&utm\\_medium=home&utm\\_campaign=portal](https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal) >. Acesso em: 28 abr. 2024.

JULLIEN, F. **Un sabio no tiene ideas: o el otro de la filosofía**. Tradución: Anne-Hélène Suárez Girard. Madrid: Siruela, 2001.

KASTRUP, V. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?format=pdf> . Acesso em: 01 ago. 2022.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun., 2001.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In: Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Editora Sulina, p.91-110., 2015.

KATZ, H. O coreógrafo como DJ. *In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). Lições de dança*. V. 1. Rio de Janeiro: UniverCidade, p. 11-24., 1999.

KELSO, J. A. S. **Dynamic patterns: the self-organization of brain and behavior**. Cambridge, Massachusetts. The MIT Press, 1995.

KELSO, J. S. A.; HAKEN, H. Novas leis antecipáveis no organismo: a sinérgica do cérebro e do comportamento. *In: MURPHY, M. P.; O'NEIL, L. A. J. (Ed.). O que é vida? 50 anos depois: especulações sobre o futuro da biologia*. São Paulo. Ed. UNESP, 1997.

KLAPP, S. T.; JAGACINSKI, R. J. Gestalt principles in the control of motor action. **Psychology Bulletin**, v.137, n.3, p.443-462., 2011.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KUNIFAS C. Processo de construção da acessibilidade da pessoa com deficiência física no curso de dança da FAP. *In: FORUM DE DANÇA NA COMUNIDADE*, 9., 2008. Curitiba, PR. **Anais**. Curitiba, PR: Faculdade de Artes do Paraná.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York. Basic Books, 1999.

LARANJEIRA, C. D. Os estados tônicos como fundamento dos estados corporais em diálogo com um processo criativo em dança. *In: Revista brasileira de estudos da presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 596-621, set./dez., 2015. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> >

LASZLO, E. **Introduction to systems philosophy**. New York. Harper Torch Books, 1972.

LATOUR, B. Como Falar do Corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. *In: NUNES, J.; ROQUE, R. (Org.). Objectos Impuros: experiências em estudos sobre a ciência*. Porto: Afrontamento e autores, p. 39-61., 2008.

LAWRENCE, T. Listen, and you will hear all the Houses that walked before: A History of Drag Balls, Houses and the Culture of Voguing. *In: Voguing and the House Ballroom Scene of New York City 1989-92*. London: Soul Jazz Books, 2011.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

LEPECKI, A. **Planos de Composição**. *In: GREINER, C; SANTO, C.E; SOBRAL, S. CARTOGRAFIA - Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010*. São Paulo, 2010.

LEPECKI, A. Moving as thing: choreographic critiques of the object. **October Magazine, Ltd. And Massachusetts Institute of Technology**, nº140, p.75-90. Junho, 28., 2012a. Disponível em: < [https://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/OCTO\\_a\\_00090](https://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/OCTO_a_00090) >. Acesso em: 01 set. 2019.

LEPECKI, A. Nove variações sobre coisas e performance. Tradução: Sandra Meyer. *In: Urdimento*. Florianópolis: UDESC/CEART, v.2, número 9,

dezembro., 2012b. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102192012095>> Acesso em: 17 set. 2019>

LEPECKI, A. No Metaplano do Encontro. **Rumos Itaú Cultural Teatro 2010- 2012**: Encontro/ organização: SANTO, C. E., FABIÃO, E., SOBRAL, S. São Paulo: Itaú Cultural, p.112-119., 2013.

LEWIN, R. **Complexidade e vida no limite do caos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LI, T; YORKE, J. A. Period three implies chaos. **The American Mathematical Monthly**, n. 82, p. 985-992.,1975.

LORENZ, E. **A essência do caos**. Brasília, DF: Editora da UnB, 1996.

LUCIANO, G. J. dos S. Educação para manejo do mundo. Articulando e Construindo Saberes, **Goiânia**, v. 4. DOI: 10.5216/racs. V 4i0.59074., 2019. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59074> >. Acesso em: 15 abr. 2024.

LYRA, L.F.R.P. Louise em dois tempos: estratégias brasileiras feministas de criação teatral em fluxo de resistência. **Urdimento** - Revista De Estudos Em Artes Cênicas, Florianópolis, v 3, n.33, p. 196-213., 2018.

LYRA, L.F.R.P. Por uma dramaturgia feminista: jornadas de f(r)icção. In: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Estudos Interdisciplinares sobre Gênero e Feminismo 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

LYRA, L. F. R. P. Escrita acadêmica performática... Escrita f(r)iccional: Pureza e perigo. **Urdimento** - Revista De Estudos Em Artes Cênicas, Florianópolis, v.2, n.38, p.1-13, ago./set., 2020.

MACHADO, A. B. **A natureza da permanência: processos comunicativos complexos e a dança**. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – PUCSP, 2001.

MADDOX, J. **O que falta descobrir**: explorando os segredos do universo, as

origens da vida e o futuro da espécie humana. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARCHI JÚNIOR, W. Possibilidades de aproximações teóricas entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu para a leitura da história dos esportes. *In*: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO e CULTURA**. Coletânea. Assis: Ed. UNESP, 2001.

MARQUES, I. Dançando na escola. **Motriz Revista de Educação Física** - Volume 3, Número 1, p. 20-28, 1997. Acesso em: 13 fev. 2025.

MARQUES, I. Metodologia para ensino da dança: luxo ou necessidade? *In*: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.) **Lições de Dança 4**, Rio de Janeiro: Universidade, 2004.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARININ, M. Corpo e corporalidade no teatro: da semiótica às neurociências: pequenodicionário interdisciplinar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p.42-61., 2012.

MARTINS, G. Ações que se espraiam no tempo. *In*: SIMPOSIO E MOSTRA DE DANÇA, 14. Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: Faculdade de Artes do Paraná, 2008.

MARTINS, M. A. **O professor enquanto agente político**. nº 13 Ed. Loyola, 1995.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino arte: a língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARULANDA, D. B. **O lugar social do ensino do ballet clássico**:

**Etnografia da linguagem, da corporalidade e do poder na incorporação de uma técnica.** Universidade Federal da Bahia. Dissertação, 2015. Programa de pós-graduação em artes cênicas.

MATOS, L. Corpos que dançam: diferença e deficiência. **Diálogos Possíveis:** Revista Social da Bahia, Salvador, v. 1, n. 0, p. 177-185, jul./ dez., 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento.** São Paulo. Palas Athena, 2001.

MAY, R. M. Biological population with nonoverlapping generations: stable points, stable cycles, and chaos. **Science**, n. 186, p. 645-647., 1974.

MENDES, A. F. **Dança imanente: uma dissecação artística do corpo no processo criativo do espetáculo Avesso.** Tese (Doutorado em) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MENDES, C. L. O Corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, n.39, p. 167-181., 2006.

MICHAELS, C.F.; WITHAGEN, R.; JACOBS, D. M.; ZAAL, T. J. M.; BONERS, R. M. Information, perception and action: a reply to commentators. **Biological Psychology**, v.13, n.3, p.227-244., 2001.

MILLER, J. **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MONTEIRO, S. A. de S.(org.). Jornadas de f(r)icção. *In: Estudos Interdisciplinares sobre Gênero e Feminismo 2.* Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NAJMANOVICH, D. Sujeito Encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. *In: O sujeito encarnado:* limites, devir e incompletude. Tradução Maria Teresa Esteban, Nilda Alves e Paulo Sgarbi. Rio de Janeiro: DP&A., 2001.

NAJMANOVICH, D. **Del «Cuerpo-Máquina» al «Cuerpo Entramado»**. Disponível em: <<http://articulando.com.uy/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/del-cuerpo-maquina-al-cuerpo-entramado.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, V. H. N. de; LAURENTINO T. O que é que a dança tem a ver com isso?: Considerações sobre perspectivas descentralizadoras e antirracistas em Dança. **Revista Arte da Cena**, v. 6, n.2, ago-dez p. 259-275., 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/65613> >. Acesso em: 28 abr. 2024.

PAINE, R. W; TANI, J. How hierarchical control self-organizes in artificial adaptative systems. **Adaptative Behaviour**, v. 3, n. 13, p. 211- 225., 2005.

PELBART, P. P. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo; n-1 edições, 2013.

PELEGRINNI, A. M. Revisitando a atenção. *In*: TEIXEIRA, L. A. (Ed.). **Avanços em comportamento motor**. São Paulo: Movimento, p.147- 165., 2001.

PINTO JUNIOR, M. A. C. **Corpo Transeunte: oscilação performática mapeando a cena Ballroom brasileira**. TCC (Graduação – Licenciatura em Dança, ESEFID) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2019.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In*: PEREIRA, M. de A. (Org). **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PRIGOGINE, I. Time, structure and fluctuations. **Science**, v. 201, p. 777-785., 1978.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília. Editora da UnB, 1984.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **Entre o tempo e a eternidade**. Lisboa: Gradiva, 1984.

- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- POZZOLO, G. **Respiração, ioga e medicina.** Jundiaí: Editora Coffeer's, 2018.
- RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROBATTO, L. **Dança em processo a linguagem do indivisível.** Salvador: Centro editorial e didático da UFBA, 1994.
- ROEL, R. S. **Performar convites, plasmar encontros, bailar: por uma docência performativa na dança.** 1ª edição: UNESPAR, Curitiba. PR., 2020.
- ROLNIK, S. Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico. *In: Cadernos de subjetividade.* São Paulo: PUC, 1993.
- ROLNIK, S. “Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma. 10 p. Conferência. *In: Corpo, Arte e Clínica, UFRGS, Instituto de Psicologia.* Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado, Porto Alegre, 11 abr. 2003, e em “A vida nos tempos de Cólera”, ONG Atua (Rede de Acompanhamento Terapêutico), Itaú Cultural, 2003.
- ROLNIK, S. **Olhar cego:** entrevista com Hubert Godard, 2004. Disponível em: Acessado em: 22 de ago. de 2019
- ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental, transformações contemporâneas do desejo.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.
- ROLNIK S. **Esferas da Insurreição:** notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ROWAN, D.; LONG, D. D.; JOHNSON, D. **Identity and Self-Presentation**

**in the House/ball Culture:** A Primer for Social Workers. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, v. 25, n. 2, p. 178-196, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/10538720.2013.782457>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10538720.2013.782457> Acesso em: 31 jul. 2024.

RUELLE, D. **Acaso e caos**. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

SETENTA, J. **O fazer-dizer do corpo. Dança e performatividade**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

SCHECHNER, R. **What is performance? In: Performance studies:** an introduction. New York & London: Routledge, 2006.

SCHNEIDER, E.D.; KAY, J. J. Ordem a partir da desordem: a termodinâmica da complexidade biológica. *In: MURPHY, M. P.; O'NEILL, L. A. J. (Ed.). O que é vida?* 50 anos depois: especulações sobre o futuro da biologia. São Paulo. Editora da UNESP, 1997.

SCUDELLER, P. de A. P.; SANTOS, T. H. R. dos. "I am Ballroom": tensões, reiteraões e subversões na partilha do sensível da cultura Ballroom midiaticizada. **Tropos:** comunicação, sociedade e cultura, Rio Branco, v. 9, nº 2, p. 1-27, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/3997> Acesso em: 31 jul. 2024.

SIERRA, J. C.; NOGUEIRA, J. A.; MIKOS, C. M. F. **Paris still burning?** Sobre o que a noção de performatividade de gênero ainda pode dizer a um cinema queer. *Textura, Canoas*, v. 18 n.38, p. 26-49, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2231> Acesso em: 31 jul. 2024.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, M. S.; SOUZA, R. F. A. Presença e presente da voz: Era uma vez... **Revista do Instituto de Ensino Superior de Joinville (IES)**, Joinville, v.2 n. 5, p. 33-39, set./out., 2005.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. *In*: BELMIRO, L.; SILVA, M. R. da. **Democracia em ruínas**: direitos em risco. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 689-704, jul./set. 2013. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62524> >. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, R. R. D. da. Greta Thunberg e a escola do século XXI. **Revista Outras palavras**. 24/01/2020. Disponível em: < <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/greta-thunberg-e-a-escola-do-seculo-xxi/> >. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, R. R. D. da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar., 2023. Disponível em: < <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3427> >. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, F. G.; SOUZA, G. L. de; SYUGA, L.; RODRIGUES, R.; MARINELLI, P. R. (Coord). **Quero mais é tocar fogo**: o voguing e a cena ballroom no brasil. Ed. dos Autores: Pinhais, 2023.

SILVEIRA, D. **Entre o orto e o ocaso: o mover insistente no processo de criação em dança**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo-USP, 2017.

SILVEIRA, M. de N. da; DIAS, L. da C. Para se Dançar às Avestas: Artaud, Mbembe e a dança como insurgência visceral do corpo-sem-órgãos. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, e128193, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/128193>. Acesso em: 17 de set. 2024.

**SOMÁTICA** e Prática como Pesquisa em Dança. Coordenação e mediação: Dra. Melina Scialom e Dr. Diego Pizarro. Elenco: Dra. Emma Meehan e a Dra. Ciane Fernandes. Interpretação em LIBRAS: Lucas Sol. Transmitido

ao vivo e publicado em 9 de jun. de 2022. 1 vídeo: 1h17min. Publicado pelo canal Portal ANDA. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/7DIU6YGf4u0?si=K03ptKdboQ801rdM>. Acesso em: 28 de fev de 2025.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STRAZZACAPA, M. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.1, p. 69-83., 2001.

STRAZZACAPA, M. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Revista Repertório Teatro e Dança**, São Paulo, v.2, n.13, p.48-54., 2009.

STRAZZACAPPA, M. A tal “Dança Criativa”: Afinal, que dança seria? *In*: Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho (Org). **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. 1ª edição. Joinville/SC: Editora nova letra, 2010.

SUSMAN, T. The Vogue of Life: Fashion Culture, Identity, and the Dance of Survival in the Gay Balls. **disClosure: A Journal of Social Theory**, v. 9, n. 15, abr. 2000. DOI: <https://doi.org/10.13023/disclosure.09.15>. Disponível em: <https://uknowledge.uky.edu/disclosure/vol9/iss1/15/> Acesso em: 31 jul. 2024.

TANI, G. et al. O paradigma sistêmico e o estudo do comportamento motor humano. *In*: TANI, G et al. (Ed.). **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TOLENTINO, L. **Uma outra educação é possível: perspectivas para (re) educação das relações étnico-raciais**. Palestra realizada no dia 30/05/2022 no auditório Neidson Rodrigues - FaE - UFMG. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=gIIU\\_1BYjME](https://www.youtube.com/watch?v=gIIU_1BYjME) > Acesso em: 28 abr. 2022

TRIDAPALLI, G. dos S. **Aprender investigando: A Educação em dança é criação compartilhada**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA. Salvador, 2008.

TUCKER, R. **And the Category Is...: Inside New York's Vogue, House, and Ballroom Community.** Boston: Beacon Press, 2022.

TUNIK, E. *et al.* Differential recruitment of anterior intraparietal sulcus and superior parietal lobule during visually guided grasping revealed by electrical neuroimaging. **Journal of Neuroscience**, v. 50, n. 28, p. 13615-13620., 2008.

UNO, K. **Artaud: pensamento e corpo.** Traduzido por Christine Greiner, Ernesto Filho – São Paulo: n-1 edições, 2022.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E. T.; ROSCH, E. **The embodied mind: cognitive science and human experience.** Cambridge. Cambridge, 1991.

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte: formas de conhecimento – arte e ciência, uma visão a partir da complexidade.** Fortaleza. Expressão Gráfica, 2006.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In:* VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática.** 29. ed. p. 33- 55. Campinas: Papyrus, 2011.

XAVIER, J. J. **Acontecimentos de Dança: corporeidades e teatralidades contemporâneas.** Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ZION, E. K. Rodrag entrevista Kona Zion. [Entrevista concedida a] Rodrigo Rodrigues [em 2021]. **Quero mais é tocar fogo: o voguing e a cena Ballroom no Brasil.** Pinhais: Ed. dos Autores, 2023.

WALSH, C. **Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales.** 2014. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido?notas-pedagogicas-desde-las-grietas-decoloniales>. Acesso em 30/06/2021.

WARNER, M. **Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WEISS, P. **Within the gates of science and beyond.** New York. Hafner, 1971.

WIENER, N. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. São Paulo.Cultrix, 1984.

WINTER, E. M; FURTADO, W. Elementos que compõem a Didática. *In*: Winter, E. M. **Didática e os caminhos da docência**. Curitiba: Intersaberes, p. 93-120., 2017.

# AUTORAS & AUTORES



---

## AUTORAS & AUTORES<sup>57</sup>

---

**DANIELA DA COSTA NERY:** Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa em Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LICORES). Integrante do Grupo Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia da diferença e Arte Educação. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Especialista em Consciência corporal/Dança pela Faculdade de Artes do Paraná. Possui graduação - bacharelado e licenciatura - em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná. Artista-docente-pesquisadora da Dança. Atualmente é coordenadora pedagógica e professora titular do Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro (Secretaria Estadual de Educação do Paraná) onde ministra cursos de formação continuada para professores da rede pública, da rede privada e estudantes de licenciatura e coordena o Grupo de Dança Guido Viaro. Tem experiência na área de Arte, arte educação e dança com ênfase em ministrar cursos de formação para professores, orientação e organização de mostras artísticas e direção de grupo artístico. Interesses de estudos da arte educação, arte e diferença e cartografias de corpos dançantes.

**ISABELA BUARQUE:** Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Memória Social - UNIRIO (2014). Possui Mestrado em História Comparada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/UFRJ (2009) e graduação em Bacharelado em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Professora do Programa de Pós-graduação em Dança - PPGDan da UFRJ (mestrado). Professora Associada do Departamento de Arte Corporal - EEFD - UFRJ. Membro no Núcleo Docente Estruturante - NDE do curso de Licenciatura em Dança/ UFRJ. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ entre 2017 e 2021. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: Dança - educação, dança, memória e história e dança cênica contemporânea. Coordena o projeto de pesquisa e extensão 'Arriscado': um diálogo en-

---

<sup>57</sup> Em ordem alfabética.

tre dança e acrobacia, o projeto 'Partilhas em Dança Educação', em conjunto com a Prof. Dr. Lara Seidler, e o projeto de pesquisa "Estudos em História da Dança no Brasil", no Departamento de Arte Corporal - EEFD/UFRJ. Membro dos grupos de pesquisa: Investigações sobre o Corpo Cênico - UFRJ/CNPq e Grupo de Pesquisa em Memória e História da Dança- UFG/CNPq.

**JAIR MARIO GABARDO JUNIOR:** Artista, professor e pesquisador nas áreas de Educação e Dança. Doutor e Mestre em Educação - Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR/Linha de Pesquisa LiCorEs: Linguagem, Corpo e Estética). Bacharel e Licenciado em Dança - Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) -, e membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq). Atualmente, é docente do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) por meio de Contrato em Regime Especial. Atuou na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) como docente no componente curricular de Arte entre os anos de 2013 a 2021. Membro fundador e atual presidente da Associação do Professorado de Artes do Paraná (APROAP) - Gestão 2024-2025 - e representante estadual (Paraná) da Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB), onde busca discutir acerca do acesso às políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores de Arte da Educação Básica.

**LUDMILA AGUIAR VELOSO:** artista-docente da área da dança. Doutoranda em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É mestra em Dança e Pós-graduada em Estudo Contemporâneos em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde 2018, é professora colaboradora do curso de Dança da Universidade Estadual do Paraná (Unespar/FAP). Trabalha há 15 anos como artista e professora de dança envolvendo-se, atualmente, nas discussões sobre dança e feminismos nos processos de criação e ensino em dança. Artista-integrante do coletivo Entretantas Conexão em Dança (Curitiba-PR) por 10 anos, atuando na produção e criação de projetos artísticos-pedagógicos. Foi bolsista-residente da Casa Hoffmann- centro de estudos em movimento com o projeto artístico O Corpo em Prontidão: Um convite à escuta. É integrante da Bloca Feminista de Carnaval *Ela Pode, Ela Vai*.

**MABILE BORSATTO:** Artista-docente-pesquisadora em Dança, residente em Curitiba - PR, e ama dançar colocando o corpo em risco. É doutora pelo programa de Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente compõe o corpo docente do curso de Licenciatura em Dança da Unespar/FAP. É mãe do Pinhão, do Lowers e da Dora, com quem aprendeu que o vínculo mamífero pode mover cimento. Desde 2009 trabalha ministrando cursos de capacitação com foco no ensino-aprendizagem para professorxs da rede municipal e estadual de Curitiba e região. Foi artista do coletivo Entretantas Conexão em Dança, criando e produzindo trabalhos contemplados por editais nacionais. Foi professora e produtora de eventos artísticos no Colégio Nossa Senhora Medianeira em parceria com a Unidade Integral Vila Torres. Tem saudade das aulas com as crianças e segue apostando em práticas artístico-pedagógicas que contemplam o amor, a fúria, a invenção e a selvageria.

**MARIA LUÍZA MARTINS DOS REIS:** Bacharela e Licenciada em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná, Especialista em Pedagogia pela PUC-PR e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. É formada em balé clássico pela Escola de Dança do Teatro Guaíra e participante ativa da Cena Ballroom Sul, integrando-a como Imperatriz da Casa de Feiticeiras. Academicamente, interessa-se pela compreensão da comunidade Ballroom enquanto espaço educacional construído por e para pessoas dissidentes. Atualmente, trabalha com produção cultural e cênica na cidade de Curitiba e debruça-se sobre a fusão entre visualidades e corporalidades sublimes e grotescas para criações artísticas

**MARIANA HILDA BATISTA:** Professora colaboradora do curso de licenciatura em dança UNESPAR- Campus Curitiba II/FAP. Doutora em Artes Cênicas/Dança no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (2022). Mestre em dança pelo Programa de Pós-graduação em dança da Universidade Federal da Bahia (2017). Especialização em Arte Contemporânea: Arte, Teoria e História pela Universidade Tuiuti do Paraná (2009). Graduada em Licenciatura e Bacharelado em dança pela Faculdade de Artes do Paraná (2006). É colaboradora do UM-núcleo de pesquisa artística em dança da UNESPAR/FAP e instrutor-

ra do método Pilates. No presente sua pesquisa é direcionada aos estudos do corpo e seus processos criativos e investigativos relacionados a educação somática e dança.

**MICHELLE BOCCHI GONÇALVES:** Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR - Linha de Pesquisa LICORES: Linguagem, Corpo e Estética na Educação - Conceito Capes 7). Doutora em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas - Biotecnologia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e especialista em Ciência e Tecnologia Ambiental (UNIVALI). Realizou estágio de pós-doutorado em Educação no PPGE da UNIVALI com bolsa PNPd-CA-PES em 2019. É líder do Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq), grupo que coordena a Diálogos - Rede Internacional de Pesquisa, ações colaborativas que envolvem pesquisadores do Brasil, Equador, Colômbia, China, Índia, Argentina, Porto Rico e Portugal. Integra, também, o grupo de pesquisa Processos Formativos e Linguagens na Educação em Ciências da Natureza (UFPR/CNPq). É membro do projeto internacional Artes do Corpo e Educação: outras presenças para outros tempos, que conta com apoio financeiro do CNPq (Chamada Universal). Membro integrante do Projeto de Extensão LIIS - Laboratório Interdisciplinar Intercultural de Inovações Sociais (UFPR). Integra o GE Corpo e Educação da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

**NAYARA CALIXTO:** Mestre em Dança pela UFRJ, Especialista em Arte na Educação - Dança, Música e Teatro pela Faculdade Fasouza e Bacharel e Licenciada em Dança pela UNESPAR. É integrante do Projeto de Pesquisa Estudos em História da Dança no Brasil - Departamento de Arte Corporal - EEFD/UFRJ. Sendo artista, docente e pesquisadora na área de Artes, com ênfase em Dança, atua principalmente nos seguintes temas: Balé clássico, Educação antirracista e Educação não-formal em dança.







