



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Artes – IdA**  
**Departamento de Artes Cênicas – CEN**

**À ESCUTA DO MOVIMENTO:  
POR UMA ESCOLA QUE DANÇA**

**GUSTAVO HENRIQUE GRIS**

Brasília, fevereiro de 2013.



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Artes – IdA**  
**Departamento de Artes Cênicas – CEN**

**À ESCUTA DO MOVIMENTO:  
POR UMA ESCOLA QUE DANÇA**

**GUSTAVO HENRIQUE GRIS**

Monografia apresentada à Comissão Examinadora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Artes Cênicas, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms. Fabiana Marroni Della Giustina.

Brasília, fevereiro de 2013.

## **Comissão Examinadora:**

---

Professora Dra. Márcia Duarte Pinho  
Universidade de Brasília – Instituto de Artes – Departamento de Artes Cênicas

---

Professora Dra. Roberta Kumasaka Matsumoto  
Universidade de Brasília – Instituto de Artes – Departamento de Artes Cênicas

---

Professora Ms. Fabiana Marroni Della Giustina (Orientadora)  
Universidade de Brasília – Instituto de Artes – Departamento de Artes Cênicas

*Para ela, que me ensinou a subir em árvores, fã incontestável dos meus dramas pessoais, primeira professora de teatro – talvez nem ela mesmo saiba. Para ela que me ensinou a escrever cartas, a conversar com o espelho. Para ela que me ensinou a presentear com flores.*

*Mãe.*

## Agradecimentos

À Deus, ou à Deusa – nunca se sabe: e se Ele for Ela? De toda forma agradeço às forças maiores que regem o Universo em nome do respeito, do amor e do viver harmônico, quer elas sejam divindades, raízes, cachoeiras e/ou seres místicos. Pelo infinito fluxo de energias, eu agradeço.

À minha mãe (E)Neide, ao meu pai Celino, aos meus irmãos William, Pâmela (*in memorian*), Cíntia e Douglas: Família. Nas palavras de Francisco Azevedo: “Família é afinidade, é à Moda da Casa. E cada casa gosta de preparar a família a seu jeito. (...) Família é prato que, quando se acaba, nunca mais se repete”. Agradeço também por me desafiarem constantemente a encontrar o silêncio no som, o som do silêncio.

Ao PAIdrinho Viott, à MÃEdrinha Jose, Morgan e Nay: e mesmo quando me esquecia de abrir o guarda-chuva nos dias “chuvosos”, fui acolhido molhado. Obrigado pelo aconchego.

Aos meus avós Luiz (*in memorian*), Lázaro (*in memorian*), Rosa e Altina: portas sempre abertas para a vastidão da natureza. Grato sou por cada pé de árvore, pelos frutos caídos no quintal e por aqueles que era preciso trepar nos galhos para alcançá-los. Pelo gosto da terra, pelos riachos, córregos e represas, por semearem em mim o mais frutífero sentimento campestre.

Tio Delvandro, Tia Joana, Tia Cidinha (dos tempos de escola): incentivadores confessos da minha arte.

Aos amigos de infância (43, 44, 39), porque corríamos soltos por entre as quadras e praças da cidade, escalamos muros, pulamos portões, tocamos campainhas, suamos e sangramos, rimos e choramos, empinamos pipa, ganhamos bolas, perdemos bolas, ganhamos e perdemos bilocas... porque fomos crianças. E dançamos a nossa infância.

Aos mestres e mestras, pelo garimpo. Confesso não ser dessas pedras mais fáceis de lapidar. Meu sentimento de gratidão: Rita, Rejane, Célia e Raquel, professoras nota “18”; Chico Simões, Walter Cedro, Rose Nugoli, Prof. Rogério e Prof.<sup>a</sup> Denise (CEMTN), Tia Nô, Tia Gi, Gisele Filha, Slavicky. Aos mestres e mestras da academia: plurais.

À Tita, pelas instigantes conversas automobilísticas, porque me apresentara o fabuloso universo das palavras que dançam e fazem dançar; a imagem das palavras, a palavra das imagens.

À Dani Amorim, pelas crianças que pisaram descalças em cena. Por dividir comigo a responsabilidade do imaginário criativo: o trabalho do coreógrafo, do professor, do diretor, é,

pois, o mesmo que o trabalho de um artesão. Porque no balé me descobri “sambista de montão”. E a todas as amizades frutos dessa amizade.

À Rede Isaac Newton, em especial Solange, Érika, João Antônio e Celso, por confiarem a mim tamanha responsabilidade ainda na flor de minha adolescência. As portas nunca estiveram tão abertas como ali, e eu tive espaço para descobrir e semear a Dança Pessoal.

Às professoras Maria Mazzarello e Edna Azevedo, por me permitirem “Educar Dançando”.

Jô, Nath, Carol e Drycka: Hunderun’s. Expressão ímpar de amizade.

Dione e Milca, pelas conversas que se multiplicavam noite adentro, regadas a sorvete e muitos vídeos de dança. Pelo encorajamento e amparo. Pelo infinito compartilhamento, às vezes tumultuado, de experiências, ideias, desejos e vontades.

Dayse Muller: da sala para os palcos, dos palcos para a vida.

Ao Coletivo ALA-ÔCA e ao César Lignelli, ao saboroso exercício de descobrir sons na poesia corpórea da matéria, de musicar a vida ou apenas silenciá-la, no mergulho de olhos fechados ao espaço-temporal enigmático de sons e ruídos. Agradeço pelo grandioso desafio de cantar na corda bamba de sombrinha, ciente de que “em cada passo dessa linha posso me machucar”.

Ao Glauco, que não se nega a comprar minhas “pirações”. Por me ajudar a materializar os sonhos.

Às inúmeras amizades frutos da Dança. São tantas, tantas amizades e tantas danças, que prefiro não correr o risco de ficar em falta com uma ou outra. Não se sintam menosprezadas pelo simples fato de não nomeá-las aqui. Nossos corpos quando juntos falam muito mais. E assim não posso mais descrevê-las.

Aos meus infindáveis colegas de curso, às companhias mais exCÊNtricas, ao que jamais seria possível se não aqui, agora e com cada um de vocês.

Fabi! Obrigado por me fazer me perder no vasto universo da minha Dança Pessoal e por assisti-la de camarote. Obrigado Roberta e Márcia por testemunharem o presente momento.

A dança da gente, a gente da dança

A dança é a poesia que não coube nas linhas "estrofadas".

Explodiu no ar. Vazou pelas vísceras.

Escorreu. Pele abaixo, pele acima.

Condensou energias.

Lambuzou a alma.

(In)Digesta.

Não coube se quer no próprio organismo.

Pairou sobre as ruas movimentadas.

(Gustavo Gris)

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	08
<b>1.O que é educar dançando?</b> .....	10
1.1.História do ensino da dança clássica ou a clássica história do ensino de dança? Para quem se ensina e o que se ensina?.....	12
1.2.Plural de Eu: do Menino ao Educador .....	17
<b>2.A escola dança: construindo experiências com o ensino de dança na Educação Básica</b> .....	25
2.1.Dança Pessoal: uma proposta dentro da proposta .....	29
2.2.Escola de tempo Integral <i>versus</i> Educação Integral .....	32
<b>3.Em busca de uma Dança Pessoal para uma Educação que não se escuta</b> .....	39
3.1.Querido diário... OU Fragmentos do cotidiano escolar: em busca de dançar a dança, representar na dança, de ser a dança .....	42
<b>Considerações nada finais para uma escola que ainda não dança</b> .....	56
<b>Anexos</b> .....	59
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	75

## Introdução

Passaram-se três anos desde que trabalhei em um projeto social de dança-educação.

Esse envolvimento com o projeto, a vivência por ele proporcionada, provocou em mim uma série de questionamentos da relação que se estabelecia entre “professores” e crianças/jovens, entre dança e dançarino, balé e bailarino, entre ação social e capacitação profissional – se é possível e em quais circunstâncias ambas andam de mãos dadas. Enfim, eu me prestava às atribuições de bolsista, mas, não por isso, concordava com o norte daquela proposta educacional, que buscava antes o profissionalismo do que agir em prol de melhorias significativas na realidade daquelas crianças e jovens através do ensino da dança. A dança compreendida como linguagem artística, apropriada ao uso de instrumento social.

Hoje, me coloco frente a esses questionamentos com o intuito de propor alternativas àquela pedagogia que julguei inadequada para o contexto e para o público em foco. Nessa perspectiva, coube a mim colocar-me em outro patamar que não o do professor, do artista-educador, para pensar e avaliar a prática que tenho desenvolvido em sala de aula, em uma rede de ensino formal e privada. Pensar se reproduzi e se reproduzo o modelo negado e se tenho feito algo para mudar a realidade da dança como instrumento social, uma vez que muitas das problemáticas encontradas num contexto de fragilidades sociais, de crianças e jovens à margem da sociedade e desfavorecidas econômica e culturalmente, são claramente perceptíveis em outros contextos, tal como o de uma instituição privada de ensino.

O exercício do observar, observar o próprio observador, sugere possibilidades, acusa, aponta, alivia, sobrecarrega... Desafia.

Penso sobre o lugar, ou os lugares, que ocupa a dança no ensino básico, qual a proposta daquele que ensina dança e qual o desejo, a necessidade, dos que buscam a dança. Os projetos sociais se encarregam de compreender o significado da dança na vida dos sujeitos que atendem? Ou se colocam somente a serviço de formar para a dança?

A experiência em sala de aula me revela que na maioria dos casos, se não em todos eles, o movimento é sucedido pela fala, pela justificativa, pelo argumento, daquilo que sustenta o gesto e o movimento, para os sujeitos dançantes. E que a fala é necessária para encontrar sentido no movimento, sentido dentro do conhecimento que aqueles indivíduos dominam, dentro da realidade que eles se encontram e que por vezes não conseguem enxergar, ou a enxergam de maneira distorcida e, dessa maneira, nada podem fazer para modificá-la.

A dança acadêmica (abordada com maior profundidade no cerne deste trabalho) não permite e a ela não interessa o espaço da fala justificada, da fala que se projeta sobre o

movimento e que motiva outros e mais outros movimentos, criando, imaginando, dançando o movimento falado. É o exercício da escuta, da escuta da fala, da escuta do movimento.

Percebi em algum ponto dessa caminhada que eu havia me deixado levar pela sede de fazê-las bailarinas, como se coubesse a mim essa capacidade. Bailarinos nós somos. Todos dançamos. E deixei de praticar o exercício da escuta do movimento, que é minucioso, delicado, sensato, sensível e por pouco se esvai.

Vale ressaltar que este trabalho é resultado de uma série de análises, práticas e reflexões a cerca de dois projetos: o primeiro deles já citado anteriormente, de cunho social e inclusivo; o segundo trata-se de um projeto de ensino desenvolvido entre duas instituições de ensino regulares e privadas. Mas atenção: as páginas a seguir estão rechedas de pensamentos utópicos, por assim ser, sugiro desde já não criar expectativa entorno de fórmulas e pontos finais. São pensamentos e páginas abertas ao acaso, inacabadas, mutáveis, em movimento. Páginas que dançam. Nas palavras de Duarte Jr.,

“a utopia diz sempre respeito à proposição daquilo que (ainda) não existe. Constitui-se em elemento importante dentro de uma sociedade na medida em que significa um projeto, um desejo de transformação, que permite dirigir o olhar dos outros para direções até então insuspeitadas. ‘Neste sentido a utopia tem eminente função social. Não é mero desejo, nem mero sonho, nem mera visão profética, mas um fator de transformação social. Permite começar um diálogo com os outros para refletir a realidade’ (*apud* DUARTE JR.). (...) Pois, no dizer de Lamartine, ‘as utopias são verdades prematuras’.” (DUARTE JR, 1995: p. 111).

Este emaranhado de palavras e pensamentos, estruturados pelo o que denominamos monografia, se pretende antes de tudo ser poético e ser poesia, portanto, no lugar de uma única (MONO) escrita (GRAFIA) peço autorização para fazer uso de minha licença poética, utilizando-me de escritas plurais. Prestes a nele permear, compreendam de antemão que ouvir as vozes dos alunos não significa, no entanto que, como professores tenhamos de nos subjugar às vontades e opiniões aleatórias dos alunos sobre nosso trabalho e sobre o conhecimento, mas sim sermos sensíveis e perspicazes em relação às suas características, expectativas e necessidades (MARQUES, 2010). Vozes essas que emanam de tantos outros lugares que não só da boca. E estar sensível para a escuta ou estar para a escuta sensível, é ser capaz de ouvi-las.

Desejo que a educação, artística ou não, esteja a todo instante à escuta do movimento.

## 1.O que é educar dançando?

*Porque o corpo é sempre errante, agenciador,  
precário, inventivo, desejante, fugitivo de si mesmo  
e mortal, a dança descobre-o como sendo  
justamente a dispersão dispersante na origem.  
Corpo é sempre corpo arquivo, porque formador e  
transformador de si mesmo e dos enunciados que o  
fazem e o delimitam.  
(André Lepecki)*

“Educar Dançando”. Com início no ano de 2005, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), idealizado pela professora e psicóloga Maria Mazzarello e por Edna Azevedo<sup>1</sup>, professora de balé clássico. Esse projeto, com caráter de extensão e ação contínua, destina-se à formação técnica de jovens e crianças, com idades aproximadas entre 7 e 14 anos, habitantes em áreas de risco<sup>2</sup>, e vulnerabilidade social, e estudantes da rede pública de ensino do DF, através de oficinas de dança e música, desenvolvidas nas dependências da própria Universidade. As atividades são mediadas por estudantes dos cursos de graduação (em geral: Pedagogia, Artes Cênicas, Música, Comunicação e Letras), desde que possuam conhecimento prévio a cerca da temática – dança e música. O transporte dos estudantes para o projeto advinha de parcerias firmadas com as administrações regionais e que variavam conforme as representações políticas de cada cidade. Durante três vezes na semana, e em média três horas por dia, recebíamos um grupo estimado entre 60 estudantes distribuídos em três ou quatro grupos menores, pelo critério de idade, a princípio. Descrevo aqui o cenário do projeto de extensão no ano de 2010; ano em que tive a oportunidade de participar das atividades enquanto monitor/professor.

O trabalho de dança desenvolvia-se pautado pela metodologia russa do balé clássico (da qual falaremos adiante). Decorrente desta prática, o acesso dos estudantes ao projeto se dava através de seleções promovidas em escolas públicas do DF, com o consentimento dos respectivos responsáveis. Entre os candidatos, aqueles que apresentavam características físicas mais próximas ao perfil estético da dança clássica – “facilidades corporais”, garantiam lugar no projeto social. Ao selecionar os jovens que estariam “aptos” a participar das aulas de

<sup>1</sup> Professora de balé clássico, atualmente compõe o corpo docente do curso de licenciatura em Dança no “Instituto Federal de Brasília” (IFB). Lecionou na “Staatliche Balletschule Berlin” (Escola Estatal de Balé de Berlin), com a qual o citado projeto social possui uma parceria.

<sup>2</sup> Localidades situadas à margem do centro econômico e cultural do DF, periferias, desfavorecidas cultural, social e economicamente em relação às camadas mais elevadas da sociedade. Geralmente, possuem altos índices de criminalidade e violência.

dança, percebe-se o interesse prioritário deste projeto para com a formação de exímios bailarinos (as), e não necessariamente social, posto que, o ato de selecionar, caracterizaria uma ação de exclusão. Cedo a vez à Isabel Marques, dançarina e arte-educadora, que em um de seus livros traz considerações a cerca do assunto:

“(…) Os ideais de corpos para aqueles que dançam (magreza, flexibilidade, juventude) ainda estão muito presente em nossa sociedade. As aulas de dança podem se tornar um verdadeiro campo de concentração para aqueles que não atendem às expectativas (mesmo que inconscientes) dos professores de dança em relação ao corpo ‘apto’ para esta disciplina. O reverso da moeda, no entanto, pode ser trabalhado por meio das aulas de dança: uma visão crítica, experimentada e vivida sobre o corpo em sociedade e suas relações com a moda, a mídia, a medicina” (2010: p. 27 e 28).

Quanto aos aspectos pedagógicos relativos à filosofia, visão e missão do projeto, ao longo de um ano poucas foram as orientações recebidas por parte das coordenadoras no que diz respeito às especificidades de cada atividade ou quaisquer ações propostas, fossem elas visitas às comunidades escolares, por exemplo, ou até mesmo as próprias oficinas. Por vezes, questionamos a ausência de um plano de curso comum ao grupo, assim como, não tive conhecimento de documentos e/ou projetos que contivessem pormenorizadas as finalidades de ordens sociais. Atualmente é possível acessar o sítio eletrônico<sup>3</sup> do projeto onde constam alguns desses dados, tais como objetivos, propostas, etc. – ainda assim, pouco esclarecedores.

Por meio de uma parceria entre o projeto e uma escola de dança em Berlin, na qual uma das professoras coordenadoras lecionava, o referencial se voltava para o modelo de ensino europeu, no âmbito do balé clássico. Havia certa resistência em admitir que as estruturas em nosso contexto ainda não o fossem tal como este modelo e que, portanto, se almejava alcançá-las. Havia naquela época um discurso que não condizia com a prática. Dizia-se estar promovendo ações educativas de integração social, quando as preocupações estavam voltadas na prática, para a qualidade de execução da dança clássica e, não se refletia sobre as consequências geradas na vida de cada indivíduo, decorrentes deste ensino. Havia por parte do projeto maior preocupação com resultados estéticos, técnicos e virtuosos que não com a responsabilidade social.

O propósito de aproximar indivíduos desfavorecidos economicamente de quaisquer objetos de conhecimento, no caso o balé, não é suficiente para caracterizar a prática educativa como social. A ação de sociabilizar e promover a inclusão social ocorre através das diversas

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://educardancando.com/index.html>

linguagens (dança, teatro, música etc.) e não se limita à apreensão destas. Vale lembrar Ana Mae Barbosa e a “Proposta Triangular” para o ensino de artes: Integração do fazer artístico [produzir], a apreciação da obra de arte [fruir] e sua contextualização histórica [refletir] (PCN, 1997: p. 25 e 41), uma vez que contextualizar historicamente tem a ver também com a atualização do conhecimento artístico, aproximando-o da realidade sociocultural e política dos sujeitos. Desta forma,

“entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais” (PCN, 1997: p. 32).

Passado o ano de 2010 eu retornava a dar aulas de dança na instituição de ensino privada, para a qual eu já havia trabalhado anteriormente (ali pude desenvolver com autonomia as propostas de ensino de dança que serão aqui apresentadas). As inquietações geradas no contexto do projeto de extensão aqui mencionado apresentaram-se a mim como desafios educacionais, aos quais eu me debrucei ao longo dos últimos anos desde a saudosa, e provocante, experiência. Não restam dúvidas de que ela tenha se dilatado em tantas outras instâncias: pessoais, artísticas e educacionais. Nas linhas que se seguem, uma tentativa de estruturar os caminhos pelos os quais optei conduzir – e por outros fomos conduzidos, eu e estudantes – o ensino de dança aliado ao ensino do teatro, por assim julgar mais pertinente às nossas necessidades, no âmbito da escola formal (faço referência novamente à escola onde trabalho há pouco mais de três anos).

Eu os convido a pensarem junto a mim: o que é educar dançando?

### **1.1.História do ensino da dança clássica ou a clássica história do ensino de dança? Para quem se ensina e o que se ensina?**

*Se o sonho não existe, é inútil dar ordens à inteligência. Ela não obedece. Veio-me a ideia de que a inteligência muito se parece com o pênis. Não se assuste: o mundo está cheio das analogias mais estranhas... Pois o que é o pênis? É um órgão que, no seu estado normal, é um apêndice ridículo,*

*flácido, que realiza funções excretoras automáticas que não demandam grandes reflexões.*

*Mas, se provocado pelo desejo, ele passa por curiosas metamorfoses hidráulicas que lhe dão a capacidade de ter prazer, de dar prazer e de criar vida. Se não há desejo, é inútil que a cabeça lhe dê ordens...*

*(Rubem Alves)*

A origem da dança clássica remota às danças da corte europeia, algumas das quais de tradição camponesa, desencadeando no que virá a ser o balé de corte, datado do século XV (BOURCIER, 2001). Ambas as manifestações dançadas, e não por menos acompanhadas de declamações poéticas assim como de coros, tinham suas interpretações a cargo dos cortesãos, em sua maioria. Os espetáculos, muitos deles criados sob encomenda, eram executados em celebração às datas comemorativas da realeza (casamentos, aniversários, etc.), mas não somente nestas ocasiões particulares.

O balé de corte ao passar dos anos cedeu lugar para as óperas, que tiveram maior prestígio entre o público da época, e Bourcier é quem nos fala a respeito:

*“(...) Finta Pazza (1645) marca uma data importante, pois a partir dessa representação o balé de corte acentua a tendência (...) de utilizar máquinas e mudanças visíveis para produzir efeitos quase que sobrenaturais e alcançar um virtuosismo cenográfico insuspeitado até então. Por intermédio do balé de corte, o gosto pelo espetáculo grandioso passará à ópera, atingindo um pouco o teatro. (...) Operava-se a fusão da dança na ópera, fusão que se prolongará por mais de um século, até Noverre<sup>4</sup>, que deu autonomia à dança” (2001: p. 108 e 109).*

Interessa-nos, no entanto, compreender que o ensino de dança na corte dava-se através da transmissão oral e que, portanto, em determinado momento houve a necessidade de se pensar em uma estrutura de ensino-aprendizagem que assegurasse a continuidade do ensino como ele

---

<sup>4</sup> “Noverre iniciou-se na dança ainda adolescente como aluno de Louis Dupré, na Académie Royale de Musique et Danse, criada por Luís XIV em 1672. A academia – futura Ópera de Paris – tinha por função, naquele tempo, estabelecer os parâmetros para a dança de palco e ao mesmo tempo representar a tradição, como depositária de todo o passivo do balé de corte. (...) Jean-Georges Noverre ocupa um espaço de destaque na história da dança, por ter sido o criador de uma obra teórica que expõe, na forma de um conjunto de cartas, uma série de reflexões sobre o balé. (...) A reflexão de Noverre caracteriza-se por ver a dança do ponto de vista do palco, como alguém que, ao longo de toda a vida, foi atuante nesse mundo da dança e não pôde impedir que essa experiência se refletisse em seus escritos teóricos” (MONTEIRO, 2006: p. 13, 21 e 24).

o era, preservando desta maneira suas especificidades. Segundo Bourcier a transmissão oral era a base do ensino da dança, vejamos no seguinte trecho:

“A vontade de imobilizar o movimento em regras, cujo objetivo é fornecer-lhes um rótulo oficial de beleza formal, é marcada pela primeira criação acadêmica de Luís XIV: em 1661, primeiro ano de seu poder pessoal, funda a Academia Real de Dança. (...) O rei estabelece uma missão precisa para a nova academia: conservar. (...) Em 1713, foi criada a escola da dança da Academia Real. Um regulamento real impunha que os diretores escolhessem ‘os melhores súditos para ensinar-lhes gratuitamente sua profissão’. Os alunos eram, em sua maioria, moças. (...) Com certeza a escola da Academia auxiliou o aperfeiçoamento da técnica (...), mas logo o peso da tradição se fez sentir, pois não havia qualquer renovação a partir do exterior. A rotina acarretou uma fixação na procura do virtuosismo puro (...)” (2001: p. 114; 152 e 153).

O ensino de balé clássico tal qual o conhecemos nos dias de hoje é oriundo das academias reais europeias, responsáveis por criar, e porque não impor, um sistema metodológico que fosse capaz de treinar (preparar tecnicamente<sup>5</sup>) indivíduos para o exercício da dança clássica, garantindo desta forma a perpetuação de uma tradição cultural genuinamente nobre e elitista. A primazia por fenótipos longilíneos, esguios, de cor branca, entre outras qualidades próprias do perfil estético da dança clássica, está relacionada à busca da sublimidade cênica assim como dos temas elencados pelos coreógrafos para as suas composições: céu, mitologia, seres etéreos, divindades, almas, fadas, ninfas etc.

José Gil elenca três princípios comuns ao balé e a dança moderna: um princípio de expressão, que quer que os movimentos sejam a expressão de emoções; um princípio de sublimidade que, até mesmo quando se quer sublinhar a ligação do corpo com a terra, afirma o primado do céu e do inteligível sobre o sensível; e um princípio de organização que faz do corpo do bailarino, ou do grupo de bailarinos, um todo orgânico cujos movimentos convergem para um fim (2001: p. 33).

Falar em balé clássico implica antes de um produto estético, em um contexto de valores culturais de uma determinada época e de uma dada sociedade que em pouco se assemelham à nossa realidade e à nossa identidade cultural, brasileira. Nas palavras de Duarte Jr.:

---

<sup>5</sup> Adoto como referência o conceito de técnica na concepção de Marcel Mauss: “Chamo técnica um ato tradicional eficaz (e vejam que isso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral” (2003: p. 407).

“A cultura é ‘uma realidade na qual nada carece de significado’ justamente por ser ela a própria construção do significado: por ser ela a expressão dos valores de determinada comunidade humana. Na cultura a vida adquire um sentido, concretizado em suas construções. ‘Ao criar uma cultura, os indivíduos ou comunidade projetam diante de si, em obras e objetos, um sistema organizado de valores e de significações que revelam sua visão de mundo e sua concepção de vida’ (1995: p. 52).

Reproduzir o ensino de dança clássica em favor da manutenção de uma tradição cultural, que não a nossa, sem antes salientar as peculiaridades a nós pertencentes, recai no equívoco de um ensino que ingenuamente se denomina “arte-educação”. Para complementar o sentido de cultura trazido por Duarte Jr., Bourcier nos propõe uma reflexão da relação tempo-história e cultura:

“Daí um outro gosto do século (XVII): pela Antiguidade, concebida não como conhecimento de um sistema próprio de cultura, mas como uma garantia de perenidade à cultura do tempo. (...) Assim, surge uma arte artificial e rigorosa, em que o significante tem mais importância do que o significado, o gesto mais importância que a emoção que o produz. Há ruptura entre interioridade e exterioridade, o que explica o fato de a dança clássica ser um repertório de gestos sem significado próprio. Uma outra consequência é que a expressão individual, o pitoresco, o natural são recusados em favor de uma ordem estabelecida com desejo de perenidade” (BOURCIER, 2001: p. 113).

Volto à atenção para a problemática do ensino de dança em escolas de ensino formal e em projetos sociais, muitos dos quais desconsideram e, por vezes, desconhecem a demanda deste público, sobre o qual o ensino de balé clássico pouco pode fazer em prol de uma educação autônoma<sup>6</sup>, se (re)produzido como o era “antigamente”. Trata-se de uma tradição secular que acompanhou a evolução biológica do ser humano, sobre a qual evolui tecnicamente possibilitando maiores alcances corporais em termos de virtuosidade, mas, solidificou-se enquanto produção de valores culturais: propagou-se mundialmente o

---

<sup>6</sup> “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. (...) É decidindo que se aprende a decidir. (...) Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia se vai construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2010: p. 106 e 107).

renascimento europeu através do balé clássico, que encontrou terreno nos mais variados povos e culturas, sedimentando um saber intransigente e invariável.

Vygotsky define o ser humano

“como um ser que se constrói biologicamente na história, no interior de uma cultura e se desenvolve cultural e historicamente na sua relação com a natureza e as outras pessoas. Não se pode pensar o corpo do homem sem que tenha se desenvolvido na história, ou sem um sentido social. Nem tampouco pensar em sua mente social, cultural e historicamente forjada, sem sua base biológica, pois esses dois aspectos se relacionam por um processo de mútua determinação” (PULINO, 2008: p. 73).

A partir da perspectiva sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky, questiono quais as possibilidades de alcance e atuação de um ensino de dança que prima pela aplicabilidade de uma metodologia técnica, à qual é de interesse os aspectos físicos e biológicos do indivíduo, desconsiderando quaisquer fatores relacionados aos aspectos socioculturais. Segundo Isabel Marques,

“não se domina um país pela invasão territorial, mas principalmente pela superposição e diluição de repertórios culturais e sociais. Caso nossos repertórios não estejam enraizados de forma significativa, ou seja, relacional, consciente e crítica, poderemos ser massacrados pela pasteurização de ideias, estéticas, danças” (2010: p. 157).

Ainda por enfatizar o que nos faz pensar Octavio Paz:

“A técnica é internacional. Suas construções, seus procedimentos e seus produtos são os mesmos em toda parte. Ao suprimir as particularidades e peculiaridades nacionais e regionais, empobrece o mundo. Graças a sua difusão mundial, a técnica se transformou no agente mais poderoso da entropia histórica. O caráter nocivo de sua ação pode ser condensado nesta frase: uniformizar sem unir. O perigo da técnica não reside apenas na índole mortífera de muitas de suas invenções, mas em que ameaça até a essência do processo histórico. Ao acabar com a diversidade das sociedades e culturas, acaba com a própria história” (*apud* DUARTE JR., 2010: p. 180).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem aos profissionais de dança do ensino formal que ouçam atentamente o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos, sobre o que dançam e/ou gostariam de dançar; que observem atentamente as escolhas de movimento e como eles são articulados em suas criações de dança, para que possa escolher

conteúdos, técnicas e procedimentos não somente adequados, mas também problematizadores das realidades em que esses corpo/danças estão inseridos (1998: p. 72).

Em escolas especializadas na formação de bailarinos(as), muitas vezes a preocupação centra-se no fato de preparar o “corpo matéria” e pouco se faz em relação ao “corpo subjetivo”, “corpo sensível”, ao imaginário, ao espírito – e possivelmente o entrave da dança clássica esteja aqui, quando se acredita na figura de um artista “iluminado”, e que, portanto, se faz muito mais necessário desenvolver as habilidades motoras do que as psíquicas e emocionais. Marques problematiza a questão do fenótipo:

“Muitas vezes, a demasiada importância que se dá ao corpo físico na dança faz com que se desconsidere o processo intelectual para o seu aprendizado. (...) O processo educacional atrelado a essa concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo, dança e sociedade” (MARQUES, 2010: p. 108 e 111).

Tornando a questão ainda mais complexa em outro de seus livros:

“Hoje, com as possibilidades de (re)construção do corpo pelas novas tecnologias, não somente nossa percepção do mesmo foi totalmente alterada, mas também a noção de que o corpo é uma unidade harmônica e total. Os significados do corpo foram modificados pelo esfacelamento das fronteiras físicas e dos limites intelectuais que antes o corpo biológico representava para o ser humano” (MARQUES, 2011: p. 94).

## 1.2.Plural de Eu: do Menino ao Educador

*O ator precisa aguçar os ouvidos para ouvir o  
canto de seu pássaro...*

*Aos poucos, ele não ouvia mais somente um  
pássaro, mas o canto de toda uma floresta que  
chegava aos seus ouvidos, ecoando em seu ser. Ele  
cantava com seu corpo esta melodia polifônica.  
(Luís Otávio Burnier)*

O teatro, talvez, tem estado presente muito antes que eu tenha me dado conta. Bacias, lençóis, vestimentas alheias, colheres de pau, banquetas, ao fundo um varal improvisado e a frente, por de lá das grades do portão, vez por outra um punhado de plateia. Faz-me lembrar

de Peter Brook: “Consiste em ser um cúmplice (público) da ação de aceitar que uma garrafa se torne a Torre de Pisa ou um foguete a caminho da lua” (2000: p. 23). “– É hora de colocar o menino em um curso de teatro”. E o teatro saudou o menino: as manifestações da cultura popular brasileira marcam meus primeiros anos de trabalho ao lado de Chico Simões<sup>7</sup>, Walter Cedro<sup>8</sup> e Rose Nugoli<sup>9</sup>, responsáveis pela direção do grupo que se consolidou fruto de uma oficina. Grupo, como todo grupo que principia, também nos coube o ofício de artesãos: da costura ao prego, sempre acompanhados de mestres que nos amparavam no fazer.

A Dança. Antes ela já estivera pulsando<sup>10</sup> junto ao som que ecoava alto pelos corredores de casa, nos “recreios culturais” e festividades escolares. Anos mais tarde, precisamente em 2005, o primeiro contato (formal) com a dança<sup>11</sup>: dança contemporânea, Eu, ator, 13 anos. Despertara em mim o desejo de seguir dançando e não mais atuando. E em 2007, seguidos dois anos após o desfecho do grupo de teatro, o balé clássico adentrava silenciosamente, como que desprezioso, limitador e libertador, castrador e revelador.

Bailarino, homem, sexo masculino, cobiça entre o mercado de academias<sup>12</sup>. Quais fossem as possibilidades de estar presente nas aulas, eu estaria, desrespeitando (inconscientemente) o processo natural de aprendizagem do corpo. Já não fosse complicado o suficiente assimilar uma série de informações que pouco se aproximavam da realidade a qual estava condicionado, o corpo também se condicionava a apropriar-se dos ensinamentos apreendidos de maneira mecânica. Eu ator, no lugar de somar ao Eu bailarino, cedia espaço, involuntariamente.

---

<sup>7</sup> Brincante, Mamulengueiro, Bonequeiro, Palhaço por tradição; um dos percussores do teatro de mamulengo no Distrito Federal, criador do “Mamulengo Presepada” e responsável pelo ponto de cultura “Invenção Brasileira”.

<sup>8</sup> Discípulo de Chico Simões, deu continuidade ao trabalho apreendido com o mestre e hoje circula Brasil a fora com a sua própria empanada e também os seus bonecos. Criador do “Mamulengo sem Fronteiras”.

<sup>9</sup> Atualmente atua no ramo de produções culturais. Companheira de trabalho de Chico e Walter, contribuiu significativamente para o “Invenção Brasileira”. Juntos dirigiram as oficinas ministradas no Ponto de Cultura, entre elas a de teatro, que mais tarde se firmou como “Grupo de Teatro do Sesi”.

<sup>10</sup> Imagino que o parto seja, pois, uma das mais refinadas formas de dança: fluído, contínuo, lânguido, árduo, exaustivo, vibrante. O parto pulsa.

<sup>11</sup> Oficina de dança contemporânea ministrada pelo bailarino Alexandre Nascimento, da Cia Alaya, com duração aproximada de três meses. O resultado estético do trabalho foi apresentado no foyer da sala Villa-Lobos do Teatro Nacional Cláudio Santoro, Brasília-DF.

<sup>12</sup> Faço também referência à historicidade da dança clássica, já apresentada em capítulo precedente, enfatizando o papel de destaque ocupado pelo gênero feminino, enquanto aos homens incumbia-se a função de “suporte” para a bailarina, (re)afirmando o desempenho desta. Alguns nomes na dança irão propor mudanças nesse sentido. A figura masculina ganhará espaço também na dança propriamente dita, mas não deixará de ser visada, entre outros aspectos, pela funcionalidade associada diretamente à dama. O interesse ainda o é, em muitos dos casos, não pela dança masculina, mas pelo amparo físico masculino como meio de realçar a “singela dança da bailarina”.

Tão intensa a experiência com a dança clássica que não mais do que em dois anos era confiada a mim a oportunidade, e o compromisso – a meu ver, de dar aula para jovens e crianças de uma rede de ensino privada. Aulas de danças, entenda-as aulas de balé. Substituiria, já durante o processo, a professora que se responsabilizara pelas aulas e que, no entanto, não correspondeu às expectativas da comunidade escolar. Aos 17 anos, assumira a responsabilidade de dar continuidade a um trabalho desconhecido e, ao mesmo passo, inexperiente com a sala de aula e com o próprio ensino de dança. Na bagagem muito mais a contar com o teatro do que com a dança, em especial o balé clássico. No entanto, saber atuar não garante necessariamente as capacidades de transmissão requeridas no trato com os alunos (PUPO, p. 275).

Situação dada e recorrente no ensino brasileiro, o profissional da educação deve se adequar ao sistema, caso contrário... o sistema não se adequará ao profissional. O ensino de dança estava delineado enquanto balé e qual fosse a minha proposta que não o balé, contrariaria o próprio sistema. Quantas não são as instituições de ensino formal – já por considerar seus respectivos profissionais da educação, e não necessariamente educadores – que se prestam ao papel de promover o ensino de dança como atrativo de marketing, associando-a ao ensino de balé clássico. Desconhecem, por vez, as possibilidades de diálogo que está por se estabelecer entre escola, família e dançarinos. Não coube a mim outra alternativa se não, dar continuidade ao ensino do balé clássico para crianças e jovens, com idades entre 03 e 15 anos.

O Eu universitário, surgiu precoce: 16 anos apenas. Precoce também o Eu professor: 17 anos. Concomitantemente ao exercício da sala de aula, aprender a dar aula, o universo acadêmico ainda era recente e pouco se sabia sobre ele. O movimento entre os vários “Eus” cada vez mais intenso, num constante fluir de descobertas. O Eu professor se descobria no Eu universitário: a sala de aula de um era a sala de aula do outro; se aqui professor, também estudante; e se lá estudante, também professor. Confuso? Confuso! Nesse trânsito de ir e vir, tirar daqui e levar para lá, trazer de lá para pensar aqui, foi se construindo a identidade de um Eu educador. Pausa para a dança, aulas e mais aula de balé, concursos, viagens, espetáculos, academias... E o palco se fez sala de aula e a sala se fez palco.

A universidade era ao mesmo tempo fonte, refúgio, laboratório, clínica etc. Já não era mais possível entender o quanto cada um se atravessava, se contrapunha, complementava: perdi as contas de quantas vezes fui mais artista em sala do que no palco, no palco mais educador que artista, mais artista que estudante na universidade, mais aqui e menos lá, menos e mais, mais e menos. Hoje sou árvore: “Mais adiante, refletiram sobre a natureza do carvalho

que ‘tem raízes grossas e copa larga’: aquilo que alicerça e constitui o educador se abre frondosamente, em galhos aconchegantes, faz sombra, acolhe o aluno, comunica, está aberto” (MARQUES, 2010: p. 94). Porque ser árvore é dançar ao som dos pássaros, é estar para o sol e estar para a chuva, é ser firme, mas é também dançar ao sopro dos ventos, é ser podado e poder reconstituir-se fortalecendo o próprio tronco, é compreender que há tempo para flores e há tempo para frutos, é crescer em conjunto: tronco, galhos e copa.

Ao longo desses quatro anos em sala de aula, em especial nos últimos dois junto à escola (2011-2012), e após ter vivenciado a experiência de dar aula no projeto de extensão “Educar dançando” (2010), havia algo que não se justificava e que em certa medida contrariava o trabalho aqui proposto: por que insistir na educação da dança pelo ensino do balé clássico, em contextos de ensino formal e projetos sociais? Por que não subverter o ensino tradicional de dança visando, entre outros aspectos, uma educação atenta à sensibilidade social do indivíduo e sua corporeidade? Compreendi, então, que acessar os “sentidos dos sentidos” em cada uma daquelas crianças e jovens, exigia que eu me aproximasse do universo ao qual elas pertenciam. A dança, o balé clássico, está desenhado no imaginário coletivo e faz reproduzir o arquétipo da bailarina rosada, esguia, iluminada, intocável, sublime em suas sapatilhas de ponta, como já mencionado anteriormente por Bourcier. O desejo do balé é retroalimentado diariamente através da mídia e da própria educação familiar, em muitos dos casos. Estas considerações espelham o comportamento do público infantil e infanto-juvenil, em sua maioria.

Desconsiderar o sentimento trazido por elas em relação ao que se entende por dançar, não condiz com um ensino empenhado na escuta atenta e sensível ao outro. Tal como se tornaria inviável uma proposta de desconstrução do movimento clássico em favor de uma Dança Pessoal, por exemplo, sem que antes tivesse havido qualquer trabalho voltado para a aprendizagem do repertório gestual contido no balé, a que vem se tratando.

Eu aluno.

Eu ator.

Eu bailarino.

Eu professor.

Eu quase educador.

Passei a entender quão plurais são as aulas e quão vastas as imaginações borbulhantes das desejosas bailarinas. Aula a aula eu me defrontava com os meus próprios “Eus” refletidos no exercício de escutá-las. Escutando-as, poderia conduzir as atividades segundo as necessidades de cada grupo de alunas. Rubem Alves é quem diz:

“Todo mundo quer ser escutado. (Como não há quem os escute, os adultos procuram um psicanalista, profissional pago para escutar.) Toda Criança também quer ser escutada. (...) No silêncio das crianças há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os seus sonhos em realidade. É preciso escutar as crianças para que a sua inteligência desabroche. Sugiro então aos professores que, ao lado da sua justa preocupação com o falar claro, tenham também uma justa preocupação com o escutar claro. Amamos não a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A escuta bonita é um bom colo para a criança se assentar...” (2010: p.28).

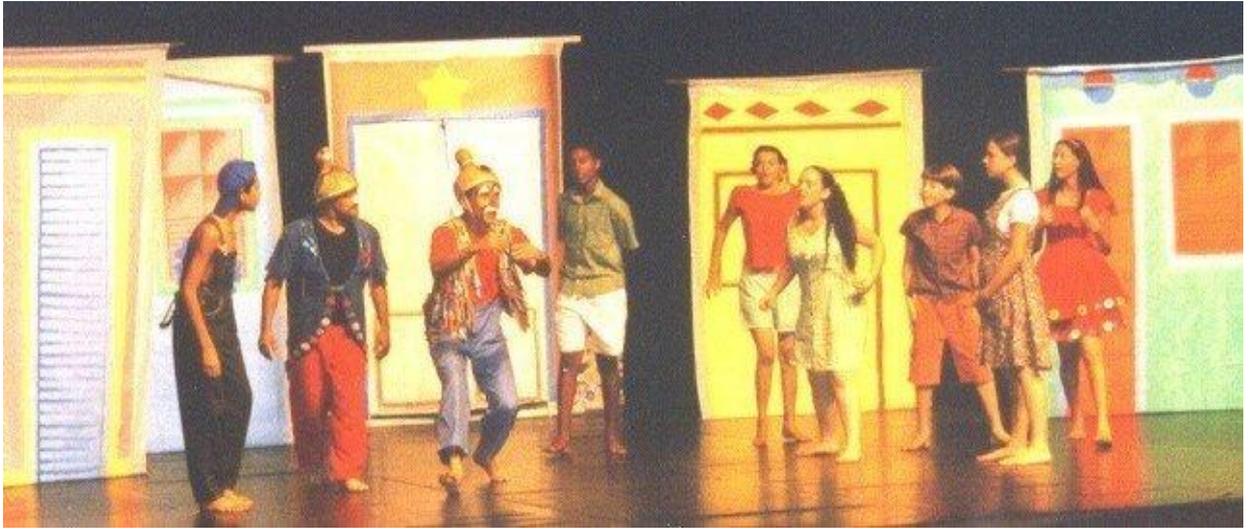
Elas, e não por menos eu, buscavam o balé e muito mais do que o balé: inconscientemente buscavam exprimir-se expressivamente, desejavam falar enquanto se moviam, estancavam o fluxo do movimento para justificá-lo, cantavam, confortavam-se, choravam... Inconscientemente o balé passaria a ser pretexto para movimentar o corpo e educar os sentimentos, os sentidos.

Assim, continuei e continuo a ensinar o balé por se tratar de um código que estabelecemos nos primeiros dias de aula e através do qual iremos nos comunicar, por assim dizer conhecer. Continuo, pois mesmo antes que eu perceba, a referência de dança é incisivamente marcada pelo desejo de ser bailarina. E a proposta que se segue conduz para o que denominei Dança Pessoal<sup>13</sup>: a busca de uma expressão própria através da subversão do movimento clássico, transpassando as camadas intrapsíquicas do ser que se move. Segundo Pulino, o processo de internalização do conhecimento se dá em um trânsito que vai do plano social (interpsicológico) ao plano individual (intrapsicológico) (2008: p. 80).

E só agora, passados esses quatro anos, encontrei não a resposta, porque talvez esta não exista, mas uma possível explicação para o trilhar desta pesquisa, antes de tudo, sensível.

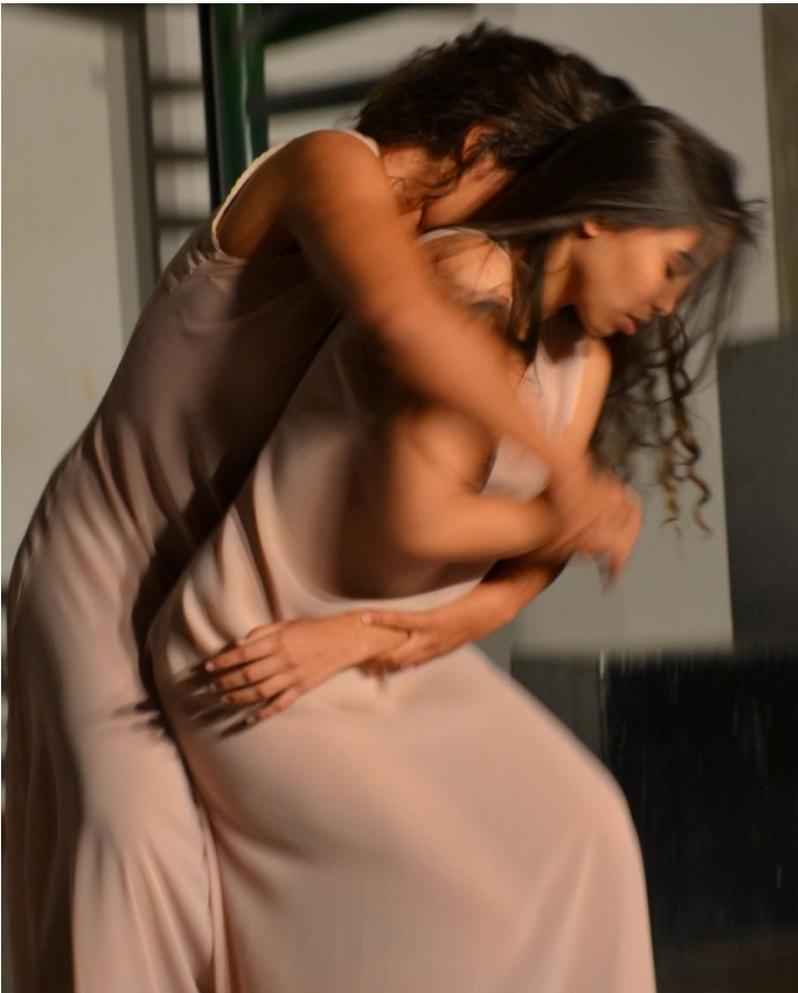
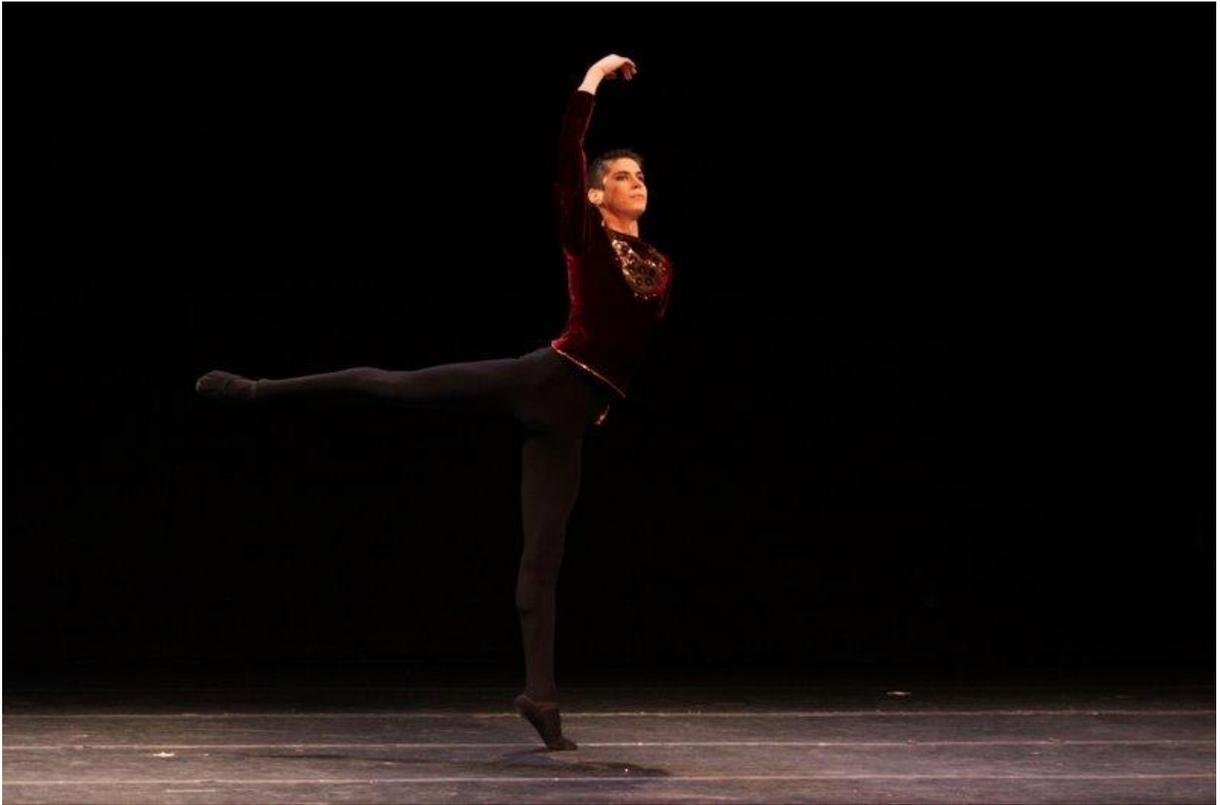
---

<sup>13</sup> O termo aqui empregado difere em diversos aspectos da terminologia também utilizada por Luís Otávio Burnier (LUME – Unicamp – SP) e por outros trabalhos da atualidade que se dedicam ao ensino e pesquisa da dança intuitiva, livre, criativa, enfim – cito apenas alguns exemplos. Em relação ao conceito desenvolvido pelo grupo LUME, há por certo alguma analogia com o presente trabalho, mas não se pretende no momento nenhuma aproximação e/ou semelhanças com a proposta de Burnier, brevemente entendida por: “A dança pessoal, por meio dos códigos, vai além deles em busca de uma dança de nossas vibrações e energias potenciais. É a dinamização, por meio das ações físicas, de energias originárias e primitivas do ator (que se encontram normalmente adormecidas). O termo ‘dança pessoal’ vem de treinamento pessoal. Ele tenta dissolver um sentido mais ‘mecânico’, de ‘exercício’, que pode estar embutido na palavra treinamento, e introduzir uma dimensão mais fluídica, orgânica, viva, através da palavra dança. Já o termo pessoal tenta evocar o sentido de não preestabelecido, não redeterminado, portanto, algo pessoal do indivíduo, criado por ele, algo a ser encontrado” (BURNIER, 2009: p. 141).



“Anjos da Terra”, acima,  
Dezembro-2003 (o terceiro da  
direita para a esquerda). Foto:  
Arquivo Pessoal.

Trabalho final da disciplina  
“Materiais em Artes”, à  
esquerda, Dezembro-2008  
(UnB). Foto: Kael Studart.



“Paquita”, acima, Julho-2009 (17º Passo de Arte – Indaiatuba-SP). Foto: Reginaldo Azevedo.

“Triste de nós que trazemos a alma vestida”, à esquerda, 2011, Direção: Gustavo Gris (UnB), com Tainá Baldez e Julia Rizzo. Foto: Ramatis Scarponi.



“O Baile dos Cadetes”, Julho-2011, com  
Luiz Rubens González. Foto: Arquivo  
Pessoal.

## **2.A escola dança: construindo experiências com o ensino de dança na Educação Básica**

*O mundo não é. O mundo está sendo.  
(Paulo Freire)*

Este projeto de ensino destinou-se a um público de jovens e crianças entre 03 e 15 anos de idade, estudantes regulares de uma instituição de ensino formal e privada, situada nas cidades de Taguatinga Sul e Riacho Fundo I, Distrito Federal – Rede Isaac Newton. Como professor de dança (balé) da rede há cerca de três anos, propus rever as práticas de ensino desenvolvidas ao longo desses anos, tal como a eficácia e o alcance educacional do trabalho. Interferências e modificações metodológicas foram necessárias para a elaboração do projeto de ensino em questão, que não se limitou ao que estava no papel. Pelo contrário, abriu espaços para novas alterações, indispensáveis à dinâmica do processo educacional.

A proposta consistia em atuar no âmbito escolar de educação formal, promovendo o ensino da dança – a partir do balé clássico – como atividade lúdica e sem caráter reprovatório. As aulas, portanto, não compunham o currículo de disciplinas obrigatórias desta instituição e eram oferecidas em horário contrário ao das aulas curriculares (como componente complementar – retomaremos adiante essa questão), com exceção das turmas de Educação Infantil, para as quais as aulas de dança estavam inclusas no horário curricular. A participação nas atividades oferecidas foi de total interesse daqueles que a procuraram, a não ser para a Educação Infantil, em que algumas das crianças participavam apenas para acompanhar o fluxo de atividades previstas para o dia de aula e, entre elas, a dança. A coordenação pedagógica se ocupou de administrar as inscrições e mensalidades, assim como de oferecer um espaço adequado para a prática das atividades tal como zelar pela organização e limpeza do ambiente das salas de aula.

Além do balé os estudantes puderam optar por outras práticas tais como aulas de violão, natação (em parceria com uma academia vizinha à unidade de Taguatinga Sul – a piscina da escola está desativada), futsal, vôlei e robótica. Todas as atividades acima mencionadas compõe uma área de serviços complementares oferecidos pela instituição, que preza, entre outros, por um ensino de tempo integral e não por uma educação integral, assunto para logo mais. O foco deste projeto de ensino, no entanto, voltou-se para a prática do balé clássico no ensino de dança em contexto educacional, comprometendo-se com os possíveis reflexos e consequências geradas a partir deste fazer artístico.

Para a realização dessa pesquisa elegi quatro turmas entre as duas unidades da Rede Isaac Newton no DF, sendo duas na unidade de Taguatinga Sul e duas na unidade do Riacho Fundo

I; uma turma no turno matutino e outra no turno vespertino em ambas as escolas. Em Taguatinga, a turma da manhã era composta por 7 crianças, com idades que variavam entre 6 e 8 anos; já à tarde, o grupo era de 9 moças com idades que iam desde os 6 anos até os 15, considerando que entre elas, uma estudante de 10 anos apresentava um pequeno grau de deficiência<sup>14</sup>. No Riacho Fundo I, havia apenas duas crianças de 6 anos no turno matutino e 10 estudantes à tarde, com idades de 7 a 12 anos. Somam no início do processo, portanto, o total de 28 estudantes matriculadas para as aulas de dança. As tabelas abaixo ilustram os números aqui apresentados:

Março de 2012 (início das aulas de dança)

Turno	Taguatinga Sul	Riacho Fundo I
Matutino	07 Meninas (entre 6 e 8 anos)	02 Meninas (6 anos)
Vespertino	09 Meninas (entre 6 e 15 anos)	10 Meninas (entre 7 e 12 anos)
Total de estudantes matriculadas: 28		

Dezembro de 2012 (término das aulas de dança: apresentação aberta ao público)

Turno	Taguatinga Sul	Riacho Fundo I
Matutino	04 Meninas (entre 6 e 8 anos)	02 Meninas (6 anos)
Vespertino	04 Meninas (entre 6 e 15 anos)	05 Meninas (entre 7 e 12 anos)
Total de estudantes matriculadas: 15		

Havia desconsiderado, a princípio, as duas turmas de Educação Infantil (no turno matutino a turma era formada por 4 meninas e, no vespertino, por 16, todas com idade entre 03 e 05 anos; ambas as turmas na unidade de Taguatinga Sul), uma vez que a proposta de conscientização do movimento a partir dos princípios do balé como ponto de partida, não se adequava à faixa etária das alunas tão pouco ao que se propunha a trabalhar com elas. Durante o processo, no entanto, avalei que era positivo e pertinente considerá-las como sujeitos participantes desse estudo.

Ao longo do ano constatei a desistência de 13 das 28 estudantes matriculas desde o princípio das atividades. Por diversos motivos, mas principalmente, por não se identificarem

<sup>14</sup> Nos olhos possui um desvio visual (estrabismo intermitente) e a lateralização visual é diagnosticada como imatura; apresenta lentidão e incoordenação motora, além de um retardo mental leve (informações extraídas do laudo médico e psicológico da estudante, junto à coordenação pedagógica da escola).

com a proposta de trabalho: houve quem dissesse que não se ensinava balé, portanto não se ensinava a dançar. Houve também desistências em função dos preparativos para a apresentação de fim de ano, por demonstrarem timidez ao se imaginarem diante de uma plateia ou até mesmo por não se disporem a participar dos ensaios e/ou considerá-los repetitivos, e por isso, não interessantes. Esses fatores apontavam indicativos de como havia sido conduzida a proposta de ensino e, por conseguinte, instigava a pensar maneiras outras que fossem capazes de abarcar um número maior de estudantes.

Entre outros objetivos traçados pelo projeto de ensino, sobre o qual esta pesquisa alicerçou-se, atento para:

- Apropriação dos elementos técnicos do balé clássico, referentes aos conteúdos de iniciação ao balé;
- Promover a autonomia do estudante frente ao aprendizado desta técnica, permitindo e possibilitando a desconstrução e a (re)significação da mesma, a partir do imaginário criativo coletivo e individual;
- Educar o olhar no sentido de que estejam aptos para reconhecerem visualmente – seja em vídeos, apresentações, livros, na própria sala de aula ou em outros – as características próprias da dança clássica, identificando parte dos elementos trabalhados em aula;
- Incentivar a ida ao teatro e a demais salas de espetáculo, fortalecer o aprendizado da dança, seja ela clássica ou não, através de apresentações em público nas dependências da própria instituição de ensino (escola), em pequenos festivais (sem caráter classificatório) de dança, e com ênfase maior na apresentação de fim de ano realizada em um teatro<sup>15</sup>;
- Reconhecer outras linguagens artísticas, sobretudo as expressões da cultura brasileira e do teatro;
- Resignificar o balé clássico no contexto do ensino básico, buscando relação direta com outras funcionalidades da dança clássica que não somente as profissionais, conduzindo a caminhos que permitam através dela repensar a sua prática, alcançar os excluídos.

---

<sup>15</sup> As apresentações são de comum acordo entre professor e instituição de ensino.

Nesse sentido, o presente projeto de ensino se pautou pela metodologia<sup>16</sup> russa do balé clássico, adequando desta maneira, os exercícios propostos às necessidades de sala de aula, um caminho contrário do que exige a educação da dança clássica, donde se espera que os estudantes se enquadrem na técnica. Os altos níveis de exigência e rigor expressos academicamente na formação de bailarinas (os), não condizem com esta proposta de ensino. E no que diz respeito à adequação, convido Lepecki para contribuir com reflexões acerca:

“(…) Cada obra pede um modo adequado de corporeidade, de viver, animar, agenciar um corpo; por outro lado, cada corpo e suas singularidades pedem para si uma obra adequada ao modo desse corpo ser. Despega-se, assim, da dança a ideia de que existe um tipo de corpo privilegiado para dançar. (Todo corpo pode dançar, toda dança pode ter qualquer 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. Despega-se, assim, da dança um modo espetacular de estar presente, de demonstrar presença” (2011: p. 18).

Por visar à apropriação desse conhecimento corporal advindo dos cânones clássicos e que, se mostra eficiente em diversos aspectos<sup>17</sup>, com o intuito de acessar os sentidos outros (que não só a percepção tátil e visual) da criança e do jovem, lancei mão de atributos teatrais e os incorporei à minha fala, aos significados trazidos em cada conceito e terminologia do vocábulo técnico próprio do balé clássico. As questões que configuram os elementos da linguagem teatral, muito provavelmente, vão girar em torno da noção de ação, da noção de

<sup>16</sup> À qual o ensino no projeto de extensão “Educar dançando” também se valia, e sobre a qual optei trabalhar no intuito de compreender a forma pela qual aquele ensino estruturava-se e, se a partir da mesma iniciativa, seria possível transgredir as fronteiras da técnica e adentrar no território das inúmeras possibilidades do movimento corporal enquanto expressão, desvinculado de quaisquer estilos pré-concebidos.

A respeito da escola russa, “originada do balé francês e do italiano, principalmente de Petipa, Blasis e Cecchetti. As escolas imperiais de balé russo, de São Petersburgo, Moscou e Varsóvia, mereceram desde o início uma atenção toda especial dos czares e da aristocracia. Durante mais de 100 anos, os cultores do bailado na Rússia obedeceram às normas de Paris. Seus mais importantes mestres foram: Carlo Blasis, Landet (fundador da Escola Imperial de Dança de São Petersburgo), Canziani, Didelot, Perrot, Saint-Léon e principalmente Marius Petipa, criador das imortais obras Quebra-Nozes (1892), com Cecchetti e Ivanov, O Lago dos Cisnes (1895), com Lev Ivanov, e A Bela Adormecida (1890) todos com música de Tchaikovski. Ao mesmo tempo que a técnica francesa e a italiana eram absorvidas pelos bailarinos, formava-se um estilo russo de balé clássico, unindo e modificando os dois estilos de origem” (Disponível em: <http://www.bailarinas.kit.net>).

<sup>17</sup> “Os estudantes ganham disciplina da mente e do espírito, assim como do corpo. Permite que eles se expressem como indivíduos, artisticamente” (Disponível em: <http://www.royalacademyofdance.com.br/parents.htm>); desenvolvam a sociabilidade em grupo; adquiram habilidades corporais/físicas; promovam valores a cerca de pontualidade, compromisso para consigo e para com os demais companheiros de grupo, zelo pelo próprio corpo e pelo corpo do próximo; sensibilizam-se à medida que sentimentos e fragilidades pessoais manifestam-se por meio do movimento. Concentração, assimilação, disponibilidade, disciplina, cautela, entre outros, uma vez necessários para a sala de aula, tornam-se também hábitos.

papel e/ou personagem e da noção de espaço cênico. Esses três eixos, que estão na base, são os pilares de qualquer conteúdo teatral que se venha formular (PUPO, p.14). Podemos perceber na fala da bailarina e educadora do movimento Maria Fux, como o universo das palavras se incorpora ao do próprio movimento:

“Devia incorporar lentamente um mundo de palavras que me ajudassem a aproximar-me das crianças através de uma verdade sem transformação, mas com movimento. As palavras que utilizei ajustaram-se espontaneamente à poesia e foi só o movimento que sugeriu a palavra e, de imediato, a palavra se ia enriquecendo com novos movimentos. Descobri que podia provocar tensões e distensões, extensões e contrações utilizando palavras como ‘ar’, ‘globo’, ‘pássaro’, ‘nuvem’. (...) Assim, cada palavra – que geometricamente tem um valor – se valoriza muito mais quando a imagem da criança estabelece contatos unidos a seu corpo” (FUX, 1983: p. 43 e 44).

Assim, tanto para o balé quanto para o alongamento, elaborei um vocabulário imagético (Anexo 01) a partir de figuras de linguagem, com base na minha formação de ator-bailarino e de vivências/experiências ao longo de anos. Portanto, não seria possível identificar com exatidão a origem e a autoria dos códigos de linguagem apresentados, considerando também que grande parte desse vocabulário consolidou-se de inferências realizadas pelas próprias estudantes ao longo das aulas, das quais eu me apropriei e/ou adaptei.

## **2.1.Dança Pessoal: uma proposta dentro da proposta**

*Portanto, o conflito existente no seio dos processos educativos é sempre aquele entre a imposição de significações já construídas e a construção, por parte dos educandos, de seus próprios significados. Não estamos, de forma alguma, afirmando que o conhecimento do já existente seja algo irrelevante, e que o educando deva simplesmente rejeitar o já dado em função do novo. Mesmo porque não se criam as próprias significações a partir do nada. Somente conhecendo o que existe em sua cultura, somente se integrando nela, é que o indivíduo pode compreendê-la e criar o seu sentido. Porém, o problema reside justamente no como transmitir, no como levar o educando a conhecer o existente sem que este processo adquira o caráter de adestramento, de domesticação.*  
(João Francisco Duarte Junior)

As aulas de balé clássico, em geral, dividem-se em dois momentos: barra e centro. No primeiro momento executam-se exercícios (combinações) com o auxílio da barra, dados em sequência progressiva que parte de pequenos a grandes movimentos. Em seguida, não mais se utiliza a barra para a execução dos passos e o grau de dificuldade deles tende a aumentar. Fala-se em “centro” quando os bailarinos(as) ocupam todo o espaço da sala, podendo ou não se locomover de um lugar a outro. De maneira geral, as atividades eram precedidas de sequências de alongamento para despertar o corpo e o deixar apto para as práticas seguintes, na tentativa de prevenir quaisquer lesões e/ou machucados. Ao final das aulas também fazíamos atividades relacionadas à flexibilidade e condicionamento físico, assim como exercícios de relaxamento.

Propunha iniciar as aulas com exercícios de chão no intuito de que as estudantes se percebessem melhor em contato com a “terra”, quando necessariamente o corpo tende a se apoiar em outras bases que não somente as pernas. Embasado por Fux, insisto então em cumprir primeiro no chão o trabalho de aquecer o corpo de outra maneira e compreender assim que o piso não serve apenas para nos sustentar mas que ele é outro plano no qual também podemos desenhar com o nosso corpo (1983: p. 61). Trata-se de um exercício de entrega, de autoconhecimento. O chão recebe o corpo em sua forma única e indissociável do ser, e permite desde o princípio trabalhar a autoconfiança, indispensável à prática do balé clássico. Nesse sentido, o trabalho inicial de chão aciona o corpo para o trabalho de barra e centro.

No tocante do fator musicalidade me ative às questões relativas a ritmo, compassos, tempo, acentos, frases e tantos outros fatores que correspondessem às nossas necessidades. Para as aulas de balé clássico utilizei músicas interpretadas por diferentes pianistas e arrançadas para o uso em sala de aula, no entanto, as composições variavam ao longo do processo com canções brasileiras, teatro-musical etc.

Durante os aquecimentos/alongamentos a música raramente era utilizada em função do próprio exercício, no intuito de que ela preenchesse o espaço como entorno acústico e propiciasse um momento de intimidade de cada estudante com a música. Quando não, eram propostos alongamentos coletivos que demandavam uma trilha sonora específica para o acompanhamento em grupo. Selecionei músicas com temas de sons da natureza, ritmos brasileiros com andamentos desacelerados, por vezes músicas clássicas e também músicas agitadas quando o foco estava voltado para o movimento ágil e acelerado. Assim como Fux, em alguns casos invento a canção no momento para que a criança sinta que a palavra e o

movimento estão unidos, e utilizo qualquer tipo de melodia simples. Eu devia fazer a criança descobrir que nesse espaço pode desenhar, não somente com um lápis e um papel, mas com o corpo, tratando de inventar e utilizar a música que se impregna então de possibilidades criativas: o espaço se move com os jovens e crianças e se começa a criar com ele (FUX, 1983: p. 72 e 44).

Houve também exposição de vídeos (balé clássico de repertório, neoclássico, moderno, contemporâneo, dança inclusiva etc.) e rodas de conversa para discuti-los e para que os jovens e crianças tivessem acesso a trabalhos diferenciados, conhecendo-os de alguma maneira e se posicionando em relação aos mesmos. Paralelamente, pequenos trabalhos de consulta foram cobrados para reforçar o conteúdo e aguçar a curiosidade dos estudantes, na tentativa de que se lançassem para além de breves consultas a livros, internet etc.

Em outros momentos, quando o trabalho técnico já estava assimilado corporalmente pelos jovens e crianças, propus atividades de improvisações/criações coreográficas (sequências de passos previamente combinados e ensaiados, acompanhados musicalmente) coletiva e individualmente. (Aqui, é de fundamental importância que os estudantes participem em colaboração um com os outros e também com o educador, propondo, opinando, interferindo. Cabe ao responsável por conduzir a proposta, mediar as falas dos sujeitos.) Na Dança Pessoal cada indivíduo tem a possibilidade de se reconhecer pelo próprio movimento e através dele manifestar suas inquietações. Para melhor compreender, Maria Fux nos dá novamente o prazer de suas palavras:

“O mundo emocional de uma aluna de qualquer idade permite ver as mudanças que se vão produzindo; estas se concretizam especialmente na parte da aula que lhes é apropriada, nessa improvisação onde as tensões e as angústias psíquicas se desfazem e aparecem através da comunicação. Dessa maneira, o mundo emocional de cada grupo permite que o esforço muscular se torne expressivo e se concretize em plenitude com o movimento. Quanto mais unidos estivermos ao que intimamente somos, mais possibilidades teremos de nos comunicar e ser felizes. (...) É na improvisação onde em realidade pode ver-se o assimilado e fundamentalmente transformado ou enriquecido com novas explorações. As improvisações fazem as crianças e adultos desejarem ser eles mesmos, pela expressão de seus corpos e sentindo a música à sua maneira ” (1983: p. 77; 62).

Por fim, os espaços físicos destinados para as atividades práticas em ambas as escolas, eram salas de aula (Anexo 02) com boa ventilação e iluminação, isoladas parcialmente dos sons advindos de outras localidades da escola e da própria vizinhança – nada que interferisse e

comprometesse a qualidade das aulas; piso de cerâmica, com azulejos até a metade das paredes e equipada com espelhos e barras fixas. O aparelho de som e/ou televisão utilizados para as aulas eram portáteis.

## 2.2. Escola de tempo Integral versus Educação Integral

*É fantástico – que a ação do ‘pescador’, ao dar  
nós, determina a qualidade do peixe que apanha  
em sua rede!  
(Peter Brook)*

Como já mencionado anteriormente, a oferta de atividades extraclases ou complementares não implicam necessariamente em um ensino comprometido com a formação integral do estudante, no sentido de promover uma aprendizagem que se completa em seus diversos aspectos e disciplinas. Integrar não está apenas para a quantidade de saberes que se cruzam, mas, para o como se dá esse diálogo entre formas diferenciadas de se pensar o homem, a natureza e a sociedade.

Júlia Brito Fagundes<sup>18</sup>, em seu trabalho de conclusão de curso, apresenta-nos um vasto estudo a respeito do ensino de tempo integral no Brasil, e no mundo, passeando por marcantes capítulos da história educacional do país, em especial, propondo justamente uma reflexão deste ensino que se pretende integralizado. Uma vez que a ampliação da carga horária escolar, fazendo com que os estudantes permaneçam por mais tempo nas escolas, não implica necessariamente em um ensino voltado para formação integral do sujeito, considerando entre outros aspectos as formas sensíveis do saber humano.

Ocupar os horários vagos dos estudantes, em contraturno ao das aulas curriculares, reproduz, muitas vezes, um modelo de ensino conteudista, na medida em que preza pela quantidade de conhecimentos transmitidos sem antes salientar a importância desses ensinamentos na vida social, real, do jovem e da criança. As ofertas de atividades extraclases – e podemos considerar desde atividades esportivas, artísticas e culturais, à laboratórios de tecnologia robótica etc. – por parte das escolas, vale pensar a respeito das escolas privadas, têm-se mostrado, a meu ver, como um instrumento de ação publicitária das instituições de ensino formal. Desta forma, percebo que as atividades extraclases perdem o seu caráter

---

<sup>18</sup> FAGUNDES, Júlia Brito. Educação integral, escola de tempo de integral e o ensino de teatro: reflexões de uma estudante-professora. Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Artes (IdA) – Departamento de Artes Cênicas (CEN). Brasília, 2012.

transdisciplinar em detrimento de um perfil atrativo para “arrebanhar” ainda mais estudantes para dentro das salas de aula. Duarte Jr. discorre, pois, sobre a transdisciplinaridade:

“Com ela procura-se indicar a tentativa de se construir grandes blocos do conhecimento, transcendendo as fronteiras de cada disciplina ou especialização moderna. Tal construção, todavia não se deve confundir com o conceito de ‘interdisciplinaridade’, pelo qual diversas áreas da ciência juntam seus sabres parciais para a compreensão de um fenômeno a partir de vários ângulos diferentes, já que, com essa atitude, é mantida ainda a racionalidade restrita de cada conhecimento, a qual tão-só é multiplicada” (DUARTE JR, 2010: p. 200).

Segundo as considerações de Fagundes, as escolas de tempo integral que datam da época do Brasil Colônia, eram frequentadas pelos filhos dos nobres da alta sociedade; e o ensino integral se dava de uma maneira complementar às “disciplinas fundamentais”. O ensino de tempo integral nas escolas públicas terá vez nos anos 50 e, não muito diferente do que propunham as escolas da antiguidade, a expansão da jornada escolar não só visa a complementaridade do educando, mas, trata-se também de uma medida compensatória para reduzir as possíveis diferenças de ensino entre o público e o privado.

Portanto, ensino de tempo integral e educação integral estão para além da ampliação de tempo, espaço e currículo: a noção de integralizar extrapola os limites espaços-temporais, propaga-se escola a fora, volta-se para questões da realidade social do indivíduo que escapam às competências de nós educadores e, não por isso, deixam de ter a devida atenção.

Nessas circunstâncias, qual tem sido o lugar designado ao ensino de artes nas escolas de ensino formal? Temos nos limitado à historicidade da arte e às reproduções de modelos tradicionalistas? Ou estamos nos valendo desse ensino para atuar na educação do sensível? Se ainda não nos foi dado o devido espaço de tempo, o tempo no espaço, o espaço no currículo, o currículo com espaços para serem ocupados por outros tempos, o espaço no espaço, façamos por onde, artistas-educadores, para que a expansão da jornada escolar reflita a expansão de um ensino global. E se assim como a dança, os outros saberes relacionados ao saber do próprio corpo-mente-espírito, são tidos como saberes complementares à formação do educando, compreendamos que se trata de sabres fundamentais. Segundo PCN:

“A escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo da dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade.

(...) É esta uma das grandes riquezas e contribuições da dança no processo educacional: a possibilidade de conhecer, reconhecer, articular e imaginar a dança em diferentes corpos, e, portanto, com diferentes maneiras de viver em sociedade” (1998: p. 70 e 73).

No entanto, não é simplesmente tornando a arte uma disciplina curricular, como tantas outras, que a educação institucional se voltará para o desenvolvimento integral e mais harmônico dos educandos. Nem é nossa intenção afirmar que sobre a arte repousam todas as soluções para os problemas criados por nossa cindida civilização e sua educação impositiva (1995: p. 117). Duarte Jr. faz a nós um convite para pensarmos o processo de integralização escolar, o qual depende do ensino de artes para desenvolver aspectos relacionados ao saber sensível do educando, acessível através da experiência estética, mas, responsabilizar unicamente artistas-educadores com o compromisso de uma educação integral, é tão delicado quanto não considerá-los sujeitos indispensáveis a este processo. A experiência estética, por conseguinte, parece constituir um elemento precioso na maturação e desenvolvimento do cérebro humano e em sua atuação perante a vida. A ficção, a imaginação daquilo que ainda não é, mas poderia ser, consiste, pois, numa das mais eficazes ferramentas de que dispõe a humanidade para a criação do saber (DUARTE JR., 2010: p. 135).

E no que diz respeito à divisão de responsabilidades, cabe trazer à memória algumas lembranças de situações que me ocorreram ao longo deste processo, em especial com os pais e/ou responsáveis dos estudantes – e que tanto tem a ver com a educação integral, se pensada numa perspectiva dialógica entre comunidade escolar, estudante, família e sociedade.

Em minha rotina educacional percebo que a relação com os pais e/ou responsáveis dos jovens e crianças se dá muitas vezes de forma indireta, ou simplesmente não se dá. A maioria entre os pais e/ou responsáveis, só conheceram a mim e ao meu trabalho – que estabelece relação direta com a educação do corpo e dos próprios sentidos de seus filhos (as) – na ocasião da apresentação de fim de ano. E eis um dos motivos para fazê-la acontecer. Alguns, e salva raríssimas exceções nesse caso, tinham o hábito de levarem os estudantes até a porta da sala, observavam rapidamente a sala de aula, sanavam as dúvidas caso elas existissem, enfim, se mostravam presentes no cotidiano escolar dos filhos. O que considero de extrema importância.

Há algum tempo eu me fechava à comunidade e sequer concordava em receber as estagiárias da escola dentro da sala de aula enquanto estivesse trabalhando. Hoje, cada vez mais me incomoda a ausência das figuras familiares, da mesma forma que me alegra e me motiva ao vê-los acompanharem seus filhos e filhas durante as aulas. O fato de estar próximo

importa ao aluno que reconhece o incentivo por parte dos familiares e o motiva na busca diária de novas conquistas e aprendizados.

O convívio, ou a falta dele, com a família dos estudantes, faz-me questionar a relação – ou também a falta dela – que não se buscava junto aos pais e/ou responsáveis dos jovens e crianças que o projeto de extensão “Educar Dançando” atendia. Penso que ao promover um trabalho que visa à mobilidade social de determinados sujeitos, e sujeitos que não atingiram a maioria, é de fundamental importância se pensar e agir socialmente na instituição familiar. Para tal, é necessário ir até ela ou fazer com que ela venha até nós. Essa aproximação é a suposta garantia de que as propostas educacionais desenvolvidas com os jovens e crianças terão maior alcance e eficácia, quando visadas numa perspectiva para além das salas de aula. Suposta, porque devemos levar em consideração outros fatores que escapam às nossas mãos e que podem interferir no processo, mas, há que se pensar também em estratégias que se sobreponham ao indesejado (faço referência ao consumo de drogas, ao envolvimento com o crime organizado, à pornografia infantil, entre outros).

Para finalizar essa discussão, mas não por encerrá-la, farei uso de uma das minhas cartas que escrevi faz poucos meses, numa dessas noites em que visitei o circo. Nesse trânsito de leituras e mais leituras, encontrei-a arquivada em uma das pastas do computador. Peço licença para dividi-la com vocês. Sim! E antes que eu me esqueça: lembrem-se que o circo só é possível porque ele se abre para o público, porque se abre ao inesperado, porque juntos, artistas e operários, fazem o circo acontecer...

Taguatinga, 04 de agosto de 2012.

No circo é proibido controlar-se. Eis que ele por si só é a própria mágica. Do nada, o infinito. Penso que Deus ao criar, no ato da criação, fazia referência ao circo quando ordenou que das trevas fosse feita a luz. Do nada, o infinito. Eis que surge das madrugadas escuras, por vezes banhadas à lu(a)z, a própria luz. Mágica, pura mágica. A cidade adormece ao som das marteladas, que musicalmente erguem o universo ímpar do circo. E acorda ao som das trombetas, anunciando a mágica da luz. Do terreno empoeirado, pó se transforma em vida.

O circo nos convida ao exercício da loucura. Ao exercício do descontrole, do descontrolar-se. Faz algum tempo, assistindo ao espetáculo das escolas de samba pela televisão, ficou marcado o enredo de uma das escolas: "Quem é que não tem uma doce ilusão, e um Quixote no seu coração!". Quixotes. Senhores e Senhoras Quixotes. Loucos por natureza. Desbravados. Compramos a briga, o risco, e nos lançamos tal qual os trapezistas. Os olhos ritmados, dançantes, deslizam pelos ares de um lado ao outro, em movimentos pendulares, badalados, saltitam, sobem e descem... BUM! Loucos tal como os loucos que se arriscam nas alturas do "Universo da Luz", somos nós, os loucos que sustentam a loucura de outros loucos, alucinados, aos berros e suspiros, aplausos e assobios, suplicando por mais loucura. Por mais loucura que a loucura ainda possa ser.

Quisera a cidade inteira poder adentrar ao circo. Quisera todos poder banharem-se de luz. E muito mais do que poder é querer banhar-se de luz, da luz. Logo mais, poeira. Da madrugada ao amanhecer, eis que o circo faz morada no espírito. Eis que o "Universo da Luz"... BUM! Como pipoca. Explode. Desaparece.

Faz-me lembrar o ofício do educador. Pensar no compromisso feito com cada estudante, mesmo que secretamente: o compromisso existe da nossa parte e nem sempre da parte deles. Nem por isso deixa de existir. Faz-me lembrar da minha infância, dos momentos Quixotes de minha mãe. Louca. Ousada. Vez ou outra, durante as reuniões de pais (ou ditos responsáveis; nunca se sabe), subia nas cadeiras, como o circo se ergue na poeira ela se erguia em meio aos tantos outros pais, ou ditos responsáveis. Gritava, gesticulava, descontrolava-se. Explodia. Como pipoca. Me envergonhava.

Com qual rosto de palhaço eu iria me apresentar na escola nos dias que se seguiam? Hoje me orgulha. Quisera todas as mães, pais, ditos responsáveis, se descontrolassem e se permitissem o exercício da falta de controle. Quixotes. Faltam Quixotes. Carecemos de Quixotes. Há pouco Louco para muita loucura. Falta quem suba no "picadeiro" e aponte o dedo, grite, desafie o professor, desafie a educação, acuse, aponte para a luz.

A arte existe em mim muito antes de ser professor. Muito antes de ser educador. O artista manifestou-se antes, se quer, da própria educação. Não há a menor possibilidade que dele eu me desvincule. Sou e serei artista-educador. Educador-Artista. E meu compromisso com a educação é o exercício da loucura. É provocá-los, mães e pais, ditos responsáveis, para que subam ao toque das trombetas e apontem os dedos na minha face, para que gritem, descontrolem-se, explodam. Como pipocas.

O circo incomoda. Nos incomoda. Me incomoda. Vamos. Saia do razo e me incomode. Eu só compro o compromisso da educação, eu só ergo a lona do circo, se tiver quem me assista, quem se responsabilize comigo. Junto a mim. Entendam: a escola não existe sem que haja compromisso. E ele se dá de uma única forma: subindo nas cadeiras. Eu os convido nesta noite a subirem em suas cadeiras, a sujarem os seus assentos com a poeira em que os pés e os sapatos de cada um de vocês pisam. Da poeira, a luz. Lembrem-se?

Não me levem a mal. Acontece que há muito tempo cultivamos a cultura das trevas. Exatamente. A cultura das trevas. Entenda-se por trevas o local, o lugar em que não há luz. Etimologicamente, sem precisar ao certo data, hora e lugar, a designação aluno refere-se àquele ser ou indivíduo sem luz, não dotado de luz. Luz de "luno", e "a" de negação. Cultivamos os caminhos contrários à luz.

Meu compromisso é com o circo na escola, e com a escola nos circos, é fazer com que hajam palhaços ao invés de professores, com que hajam artistas-educadores, trapezistas, malabaristas, contorcionistas, loucos enlouquecidos. Todos estes assumem o risco da loucura. Todos estes são frutos da luz. Meu compromisso é que a cada reunião eu possa ver nos rostos de tantas mães o rosto da minha mãe. Meu compromisso é com a educação de estudantes, jovens, aprendizes, professores. Tão iluminados são eles que nos ensinam tanto quanto aprendem. Produzem, constroem,

edificam. Meu compromisso é com uma comunidade iluminada, é incomodar quem ainda nada no razo.

Já dizia o palhaço: "Vai, vai, vai começar a brincadeira!". Brinquem. Gargalhem. Pirem. Desbravem. Desprendam-se. Desafiem a mim, desafiem a vocês mesmos. Subam nas cadeiras.

Gustavo Gris.

### 3. Em busca de uma Dança Pessoal para uma Educação que não se escuta

*A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto. Porém, 'a educação' é apenas uma abstração, um genérico quase fantasmagórico, o produto total do exercício cotidiano de inúmeros educadores, estes sim, concretos e viventes.*  
(João Francisco Duarte Junior)

Posterior à formação básica na metodologia da dança clássica, dediquei maiores esforços para o que chamei de Dança Pessoal: momento destinado ao trabalho individual, ou coletivo, de cada jovem que, apropriando-se dos princípios anteriormente estudados, foram instigadas a desenvolver expressões próprias evidenciando características pessoais, ao passo que deixassem transparecer marcas oriundas do convívio em sociedade, exteriorizando relações de maus tratos, convívio com drogas e/ou criminalidade, abusos sexuais, entre outras repressões e, por que não, alegrias. Dar vazão ao corpo, fazer ouvir a voz dos corpos<sup>19</sup>.

Condiz com esta proposta<sup>20</sup> respeitar e zelar pela integridade de nossos jovens e crianças, enfatizando, entre outros aspectos, o próprio processo de ensino-aprendizagem tal como a relação professor-aluno, concentrando os esforços para outras aplicabilidades do balé que não somente a excelência técnica tal como o virtuosismo. É na relação professor-aluno e na (re)significação do que representa dançar que essas relações podem ser modificadas.

Quando consciente dessa situação, repensei quais eram as possibilidades de alcance e de efetivação das propostas apresentadas no projeto de ensino. Não me limitei a nenhuma delas, contudo, o projeto deveria caminhar em direção a seu objetivo maior: a subversão da dança clássica a partir do seu aprendizado, como proposta de construção do movimento expressivo para estudantes do ensino básico (com ênfase no ensino de dança). Não há maneiras outras, a

---

<sup>19</sup> Desta maneira, criam-se possibilidades de intervenções concretas na realidade de cada indivíduo, donde se acredita identificar deficiências sociais, acionando profissionais responsáveis por solucioná-las quando não compete ao educador ou à própria escola prosseguir intervindo.

<sup>20</sup> Cabe ainda ressaltar que projetos desta natureza não desconsideram as possibilidades de profissionalização no âmbito da dança (e não necessariamente o balé clássico), por exemplo. É pertinente encaminhar os que desejarem prosseguir dançando, desde que haja estrutura adequada para dar continuidade ao processo. No entanto, o que há de se considerar tem a ver com a prioridade da proposta, voltada para a formação social do indivíduo, causa maior. A ação profissionalizante é consequência ou prosseguimento, se assim o jovem estiver conscientemente de acordo.

meu ver, de desconstruir algo sem que antes o tenha se construído. Minha inquietude diante dessas problemáticas era senão, a preocupação de consolidar princípios do balé clássico numa amplitude que atendesse de forma homogênea a todas as 28 estudantes. Tamanha era a diferença de idade entre o grupo que acreditei não ser possível, sem antes levar em consideração que “cada grupo nos dá a sua tônica e nos ensina a compreender a necessidade básica de controlar, entregar, expressar, criar, respirar e, sobretudo, levar a aula adiante sempre com alegria renovada, com energia criadora” (FUX, 1983: p. 78).

Compreendi, em meio às problematizações, o quão carentes de escuta eram as alunas. O gesto de ouvi-las e fazê-las se ouvirem, verbal e corporalmente, aula a aula nos norteava no exercício de dançar a escuta: ouço primeiramente em mim e dou forma pelo movimento, em movimento: a palavra se estabelece então no corpo; e no movimento sou capaz de ouvir ao próximo e se estabelece o diálogo. Vale lembrar Izabel Marques:

“Dialogar com o corpo significa perceber e reconhecer as transformações que estão ocorrendo sem medo, raiva, insegurança, preconceito e tabus (por exemplo, sobre a virgindade, o homossexualismo). O diálogo com o corpo pessoal inclui também um diálogo com o corpo ‘social’, ou seja, quais são os sinais de transformação apontados e/ou exigidos pela sociedade para o crescimento e engajamento do jovem no mundo adulto e quais as vontades e desejos desses jovens? Acima de tudo, este diálogo constante, por meio de experiências corporais e reflexões verbais, permite ao aluno respeitar e valorizar seu corpo e o corpo do outro como expressões de individualidades e de grupos socioculturais” (2010: p. 53).

A partir do exercício da escuta elas verbalizavam, exteriorizavam as vontades e desejos próprios, medos e inquietudes, desejos e insatisfações: do “verbo palavra” ao “verbo corporal” ou, movimento expressivo<sup>21</sup>. O discurso falado sustenta, muitas vezes, o próprio movimento, significa o gesto, empodera o sujeito que pela palavra pronunciada o faz sentir-se no controle da ação. Segundo Lepecki, Dança é aquilo que ela quiser fazer. E o pensamento sobre dança deve com ela se fazer. (...) Cada um que pense e que faça a dança que queira ser feita. Ou desfeita (2011: p. 20). Afinal, o que diz respeito à linguagem:

---

<sup>21</sup> O professor de dança, nesse sentido, media o processo de transição entre os “verbos”, possamos assim dizer. Na medida em que auxilia o estudante a realizar uma determinada atividade e este por sua vez consegue realizá-la, o trabalho acontece na área do desenvolvimento que Vygotsky denominou “zona de desenvolvimento proximal”. A zona de desenvolvimento proximal é a ponte entre a capacidade real e a capacidade potencial do sujeito, ao passo que para alcançar a segunda o indivíduo recebe o auxílio de outrem que o capacita ao alcance. “Para Vygotsky, o importante na avaliação do desenvolvimento de um indivíduo é sabermos não apenas suas capacidades ou o que ele já é capaz de fazer, como os testes psicológicos são capazes de aferir mas, também, o que ele é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa” (PULINO, 2008: p. 82).

"Podemos usar nossa linguagem para conhecer e dominar o mundo somente após termos sido por ela socializados. É a linguagem de nossa comunidade que estrutura a maneira pela qual compreendemos e pensamos. Deduz-se, então, que os fundamentos de nossa razão encontram-se nos fundamentos de nossa linguagem. 'Isto é: a lógica do nosso pensar é subordinada e derivada da lógica do nosso falar. Ou, a lógica do indivíduo deriva-se da lógica da sociedade em que ele se encontra'(ALVES, Rubem.). Porque pensar significa justamente dinamizar e articular símbolos (palavras); significa relacionar conceitos, que nos são dados pela linguagem. Aquilo para o que não temos palavras, não existe, não podemos pensar. Nomear as coisas é fazê-las existir. (...) Quando nomeio alguma coisa, eu a apreendo e, de certa forma, adquiero poder sobre ela, ao encerrá-la em minha mente através do símbolo que a representa" (DUARTE JR, 1995: p. 43).

Apropriando-se da palavra e da imagem, do significado, que ela representa, apropriamo-nos do universo a nos envolver. Provocado pelo movimento, sinto a necessidade de justificá-lo ou de fortalecê-lo pela palavra e, ao falar, percebo que o movimento é (re)significado, transpondo-o a uma dimensão agora de expressividade e não mais de comunicação<sup>22</sup>. O ato de dar forma<sup>23</sup> ao gesto, dançar, caminha por entre espaços do Eu, até então desconhecidos ou pouco acessados, despertando memórias, aflorando sentimentos, resgatando lembranças e agindo na educação sensível do estudante que se permite conhecer. O processo da Dança Pessoal incita a conversa. E o que é, pois, a conversa? Para Rubem Alves,

"Na conversa, o objetivo não é o final, a comunicação de uma informação, é o prazer de estar indo. (...) Uma conversa é um exercício num estilo de pensamento: nunca se sabe direito o que vai aparecer. (...) A conversa é um movimento solto do pensamento e da fala – e, à medida que se conversa, pensamentos não pensados vão se intrometendo, mudando o curso da conversa, levando-a para um lado e para o outro" (2011: p. 28 e 29).

---

<sup>22</sup> "Portanto, a comunicação pressupõe um código, estabelecido convencionalmente, bem como a redução das conotações a um mínimo possível. Comunicar supõe transmitir significados os mais explícitos possíveis. Já a expressão se refere a determinados sinais que indicam (e, não, significam) elementos e formas do sentimento humano. (...) Os sinais, ou signos expressivos, não são convencionados para significar eventos determinados. Seu sentido depende enormemente da interpretação que lhes damos no momento. Assim, na expressão não temos um significado explícito sendo transmitido, mas um sentido geral, que poderá, inclusive, sofrer diferentes interpretações" (DUARTE JR, 1995: p. 81).

<sup>23</sup> "Mas o que significa forma? Toda vez que volto a esta questão sou levado inevitavelmente à *sphota*, uma palavra da filosofia indiana clássica, cujo significado está no seu som – uma ondulação que aparece de repente na superfície de águas tranquilas, uma nuvem que emerge no céu claro. A forma é o virtual que se torna manifesto, o espírito que se faz carne, o som primordial, o *big bang*" (BROOK, 2000: p. 75).

Apropriando-me do pensamento de Rubem Alves, posso assim dizer que na Dança Pessoal, dançar não é o final, mas, descobrir-se a todo instante (ser) a própria dança. Como em um processo de criação artística, por exemplo, onde o desenrolar do próprio processo é às vezes muito mais revelador do que o produto estético em si.

Convido-os a adentrarem , ou a retrocederem, ao ano de 2012. E partilharei com cada um de vocês os sabores e dissabores do que foi, e não deixa de ser, educar dançando, dançar educando.

### **3.1. Querido diário... OU Fragmentos do cotidiano escolar: em busca de dançar a dança, representar na dança, de ser a dança**

*J e G em, "Chove lá fora... e aqui dentro também":*

*G chora, soluça, engole e chora...*

*(Mesmo estando vestida de bailarina ela chorava. Como assim? Bailarinas choram? Quanta covardia... Não deveria).*

*Eu pergunto o porquê do choro.*

*J explica que G está com medo, medo da chuva.*

*(Ora Sr.<sup>a</sup> Chuva, você bem que podia ser mais cautelosa, tenha mais cuidado mocinha!)*

*Convidei G para ir conhecer a chuva.*

*Chuva(ia) forte. J nos acompanhou.*

*Paramos diante da porta de vidro e, do outro lado, o céu se desmanchava para nós.*

*Apalpamos o céu. Sim, o céu.*

*Atravessamos pela porta e G estendeu as mãos para se lambuzar de céu.*

*Chuva é o céu derretido.*

*G e J beberam do céu. Lavaram os rostos com o céu.*

*E no lugar que pingavam lágrimas, agora desliza chuva.*

*De volta à sala, nós outra vez dançamos.*

*(Gris)*

Aconteceu em 29/03, na aula de 16h20, com aproximadamente 20 garotas de 3 a 5 anos de idade. Eu havia adotado para este ano alguns pares de meia para dar aula. Eram meias de tricô, lã, com pequenos bichos de pelúcia costurados sobre cada uma. Brincávamos de “corre cutia” com uma das meias, que continha um boneco de natal, uma espécie de rena. Durante a brincadeira um dos braços do boneco descosturou e as meninas reagiram à situação. Eu propus de imediato que fizéssemos uma pequena “cirurgia” para salvar o boneco e estas me responderam como quem dizia: “- Alôôô! Ele é de mentira professor!”, mas, eu precisava naquele momento convencê-las de que era possível dar vida ao Victor Hugo, assim chamado por elas. Irmão gêmeo do João Paulo, o pé direito do par de meias (Anexo 03).

Antes que me escapasse à oportunidade, perguntei a elas se pessoas que não tem braços podem/conseguem dançar, e elas tornaram a me reprimir com os olhares que diziam claramente: “Não”. Então sugeri que escondêssemos os nossos braços dentro da blusa e, ao

som da música, dançássemos tudo o que já havíamos construídos até aquele momento. E já não fosse o suficiente esconder um dos braços, a brincadeira despertou o desejo de esconder os dois. Pularam, correram, rodopiaram pelo espaço! Gritavam, sorriam, caíam e levantavam! Quão bonito elas estavam ao dançar “sem os braços”. Novamente perguntei o que antes havia perguntado e, convencidas do contrário, me responderam que era possível sim.

Dessa situação, surgiu a ideia de trabalhar dança inclusiva com todas as turmas. Propositamente usei a meia em todas as classes e repeti o mesmo processo, fazendo-as refletir sobre o assunto. Reservei um dia de aula para mostrar a elas vídeos<sup>24</sup> com pessoas surdas, cegas, paraplélicas e amputadas a dançar. Conversamos em grupo sobre possibilidades e limites corporais, dos outros e de nós mesmos. Em outras aulas experimentamos fechar os olhos e dançar, desligar o som e dançar, segurar uma das pernas e dançar, enfim, experimentamos dançando. Algumas delas escreveram e/ou desenharam (Anexo 04) algo que tivesse relação com a temática. Minha intenção era juntar os trabalhos e montar um painel para expor nas duas escolas, mas nem todas elas fizeram e devido a alguns desencontros não foi possível reunir todos os trabalhos. Dada essa situação recordo-me do que propõe Peter Brook em relação ao chamado “teatro imediato” e uma possível analogia entre os instantes imprevistos e (in)<sup>25</sup>desejados da sala de aula:

“Teatro Imediato: (...) Sugere que devemos descobrir, aqui e agora, os melhores meios de dar vida a um tema qualquer. É evidente que isso requer experimentação permanente, caso a caso, dependendo das necessidades. Quando se entende isso, todas as questões de estilo e convenções vão pelos ares, porque são limitações; deparamo-nos então com uma enorme riqueza, porque tudo é possível” (BROOK, 2000: p. 51).

\*\*\*

10/04, terceira aula do dia, última aula pela manhã. Duas meninas de seis anos de idade assistem à aula, sentadas em roda junto comigo. Durante o alongamento, já havia se passado cerca de 20min do início da aula, tocava no aparelho de som o cd do grupo “Palavra Cantada”. Ao ouvir a faixa “Alecrim dourado” as duas manifestaram a vontade de dançar a música. Pedido feito, pedido atendido. Interrompemos o alongamento para que elas pudessem dançar. E então retornamos ao alongamento, que novamente foi interrompido. Ouviu-se no

---

<sup>24</sup> Extraídos de: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

<sup>25</sup> Do alemão, “in”: dentro, no. A construção da palavra sugere justamente os imprevistos que desejamos na sala de aula, dentro do processo, uma vez que sensíveis às possibilidades que eles nos trazem, inúmeras são as oportunidades de enriquecimento do momento presente.

som um berimbau e foi de imediato a associação feita com o samba por uma das crianças. Nessa altura da aula, elas se descalçaram, desfizeram os coques que amarravam os cabelos, e dançaram – eu insistia e cobrava todos os dias que elas estivessem apresentáveis para as aulas: limpas, bem vestidas, com os cabelos amarrados, podendo estar com um enfeite na cabeça ou pequenos brincos, para desde já trabalhar o valor de zelo próprio e coletivo; na mesma perspectiva, permitia desmanchar os coques durante as aulas, tirar as sapatilhas, fazer as aulas vestidas com meias ou descalças, atendendo também aos estímulos dos corpos de cada uma delas e incentivando a prática do “também é possível de outra forma que não só essa”, a forma do balé. E já percebia aqui indícios de uma Dança Pessoal, de uma expressão que é movida também por estímulos internos.

\*\*\*

12/04, última aula do dia. Aguardam-me fora da sala uma mãe com sua filha. Na aula anterior elas estiveram ali para conversar comigo e confirmar se as aulas de balé já haviam começado. As recebi novamente, a garota, com 10 anos de idade, adentrou para a sala e eu fiquei a conversar com sua mãe. Esta me recomendou que eu fosse mais paciente com a menina, pois seriam perceptíveis as dificuldades (equilíbrio, expansão do movimento e dos membros do corpo, coordenação motora) trazidas por ela em seu próprio corpo. Não sei dizer qual o nome da doença e se de fato caracteriza-se como doença<sup>26</sup>. A questão é que mesmo tímida, escondida com a cabeça baixa entre os ombros, voz embargada, ela se lançou ao desafio de vencê-la, de vencer a si mesma.

Há pouco mais de uma semana eu já havia dado início ao trabalho de técnica clássica junto às demais estudantes da turma, cerca de 6 a 8 meninas, com idades que variavam de 6 a 15 anos de idade. No entanto, seria antiético e desumano dar continuidade ao trabalho ignorando as necessidades e a atenção de que carecia a jovem garota que passará a frequentar as aulas a partir daquele dia. Retomei, portanto, os exercícios de alongamento e de chão. Passo a passo revisitamos tudo o que já tínhamos aprendido durante duas ou mais semanas. E não foi preciso explicar nada do que estava acontecendo para a turma: elas já haviam percebido e se mostraram solidárias.

Confesso ter ficado surpreso por diversos motivos. Por um instante, não acreditei que ela permaneceria ali perseverando. Não deixou de executar nenhuma das propostas de exercício e se esforçou na medida do possível, do seu possível. Talvez eu estivesse mais inseguro do que ela mesma. Talvez ela tenha me confiado à segurança de que precisava para ir adiante. A

---

<sup>26</sup> Quando da data deste relato, não havia tido acesso aos laudos da estudante. Percebe-se, no entanto, que o conteúdo do laudo já foi mencionado em capítulo anterior a este.

alternativa por mim encontrada foi a de considerá-la como todas as outras jovens e crianças da turma, cada qual com suas características, limites e potencialidades, justamente para encorajá-la no sentido de que as limitações não representam impossibilidades e, tal como as outras garotas ela também era capaz de realizar as atividades sem quaisquer distinções.

\*\*\*

Último dia de aula em abril e eu aqui pensando o quanto a turma do turno matutino da unidade do Riacho Fundo I, composta apenas por duas meninas, apresenta progressões significantes em relação às demais estudantes da mesma faixa etária. São também crianças com o comportamento agitado, dispostas, enérgicas, de forma que eu tenho dificuldade em propor algo lento, com pouca ou nenhuma movimentação. Em determinada aula, uma delas – que por vezes já havia demonstrado pelo seu comportamento o convívio com pessoas de mais idade, devido ao vocabulário, às atitudes etc. – interrompeu uma das atividades para dançar e cantar o “Kuduro<sup>27</sup>”. Pedi a ela que me explicasse o que significava a música e a dança que ela representava. Como de se esperar a criança ficou de mãos atadas. Então me sentei com elas para explicar superficialmente o que seria o “Kuduro”, de onde ele é originário. E para não encerrar a conversa sem aproximar a referência que, bem ou mal, ela trouxe para a aula, sugeri que dançássemos o “Kuduro” ao som de músicas clássicas. O casamento entre as linguagens não se deu da melhor forma possível, mas diante das circunstâncias era o que de mais prático eu poderia ter feito para relacionar as experiências pessoais das crianças com a experiência do balé, aproximando-se de uma possível Dança Pessoal.

\*\*\*

Estamos nos despedindo do mês de maio. Constatei ao longo do processo que mesmo não tendo cumprido com rigor o cronograma planejado, alcançamos em partes o resultado desejado para esse momento. A constatação foi possível por observar a progressão da autonomia criativa em cada uma das estudantes, que já se apropriavam de algumas das atividades trabalhadas, sem que fosse preciso o meu auxílio para executá-las. Penso que o fato do apropriar-se, de ter para si e em si a experiência de movimentar-se conscientemente, corporalmente consciente, conduz para o experimento de novas possibilidades, de ir para além do que está ao nosso alcance. E descobre-se a si mesmo.

Para exemplificar essa situação, vou me valer de uma das aulas desse semestre. O exercício proposto era alcançar os pés com as mãos, mantendo as pernas esticadas a frente do

---

<sup>27</sup> “Kuduro é um gênero musical e, sobretudo um gênero de dança surgida em Angola. Hoje em dia, está também largamente disseminado pelas áreas suburbanas do Brasil, já existindo até alguns grupos e bandas de kuduro próprias do Brasil (...)” (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kuduro>).

corpo, sentados no chão. Para as crianças, sugiro que as pernas equivalem à ponte, as nossas mãos se transformam em ratos que precisam atravessar a ponte para buscar o queijo que está nos pés. O desafio é não deixar a ponte quebrar (dobrar os joelhos) para os “ratos” não caírem no “buraco sem fim”. Portanto, ao iniciar a aula pedi a elas que fizessem o exercício, as três garotas saíram à caça dos ratos pela sala de aula, não satisfeitas em somente imaginar que as mãos se transformavam em ratos. Durante a caça outros bichos foram encontrados e nós experimentamos estar no corpo dos bichos, se movimentar como eles provavelmente se movimentam. Ratos caçados, fomos aos queijos, que geralmente ficam escondidos em nossas orelhas. Desta vez, no entanto, elas se dirigiram aos cantos da sala e ali elaboraram uma pequena cena como se estivessem em um mercado comprando queijo. E o queijo era gigante, pesado e, para carregar um queijo gigante e pesado o nosso corpo responde de outra maneira. Sentado ao centro da sala, alimentava as ideias que transbordavam a todo instante. Explicações eram desnecessárias. Elas estavam conscientes do que fazer e como fazer.

Essa proposta de ensino permite e possibilita a expressão corporal. Falar pelos cotovelos, no sentido literal da palavra. Se o caminho encontrado pelas estudantes parte de uma proposta de alongamento e chega à elaboração de uma pequena cena, continuo a apoiá-las e incentivá-las na infinita busca de ratos e queijos. O alongamento já não é o bastante, e muito mais instigante do que alongar, do que alcançar os pés com as mãos, é criar e ser ouvido, ser visto. “O importante é estar com elas (crianças) não como juiz mas ligado em suas limitações e apoiando as imagens que lutam por brotar e que finalmente aparecem” (FUX, 1983: p. 79). É como jogar:

“Jogo<sup>28</sup>, sim, sempre jogo! A ludicidade, a capacidade de transformar, de fazer um objeto virar uma bandeja onde eu sirvo um belo coquetel, constituem ações de puro jogo, ou, se quisermos, de puro teatro. Nosso desafio é trabalhar com metodologias, processos, procedimentos que tragam à tona essa dimensão de transformação, de metáforas que o jogo acarreta, e que configuram o essencial do teatro desde que o mundo é mundo. Essa capacidade de transformar metaforicamente objetos, seres, espaços e de transformar o corpo – para que, de repente, eu me coloque de quatro e vire um gato – é própria do ser humano, qualquer que seja a cultura, como nos ensina Huizinga. Todo indivíduo é capaz de desenvolvê-la desde os dois anos de idade, quando brinca de faz de conta; ou seja, ela é intrínseca ao desenvolvimento do próprio homem”(PUPO, p.15).

---

<sup>28</sup> “Potência da dinâmica lúdica”, assim definido pela autora.

Essa capacidade de transformar metaforicamente remete ao que denominou Duarte Jr. por, capacidade de abstração – tamanha a sua importância no processo de desenvolvimento humano:

“(…) As mais poderosas abstrações permitidas pela linguagem (matemática, inclusive) mantêm ainda ligações com as matrizes de sentimentos onde elas se originam. Nessas matrizes impera a força das imagens, que são recuperadas para auxiliar na composição e no desenvolvimento do pensamento humano” (1995: p. 78).

E pensar que ainda tem professor dizendo que rato não gosta de queijo, só para não se dar ao trabalho de atravessar a ponte.

\*\*\*

Já próximo de encerrar o primeiro semestre letivo, tornei a trabalhar com exibição de filmes. Esta atividade estava programada para acontecer no início do mês de junho, mas, julguei necessário dar continuidade ao conteúdo da dança clássica e adiar os vídeos para outro momento. Selecionei dois clássicos do balé de repertório, O Lago dos Cisnes e Don Quixote, para trabalhar com as turmas de menor idade. Para as demais estudantes vídeos de neoclássicos<sup>29</sup>, os quais apresentam um estilo de movimentação diferente ao que elas estão habituadas a fazer e ver; uma outra proposta de vestimenta, na qual o corpo fica mais exposto e mais visível, entre outros elementos que diferem do balé de repertório caracterizado pela presença de um enredo e de uma encenação grandiosa, na qual se sobressaem os figurinos, adereços e cenários mais sofisticados.

No entanto, a mídia em que estavam os clássicos de repertório não foi reconhecida pelo aparelho de DVD. Das alternativas que me restavam, optei por trabalhar com o balé neoclássico, inclusive para as crianças da educação infantil, ciente de que não era o mais adequado para a faixa etária. Na TV as cortinas se abriam para o desconhecido, despertando nelas o desejo explícito de fazer como e com eles - os bailarinos. O primeiro contato com uma sala de teatro para algumas delas. Brevemente me pus a explicar do que se tratava o conteúdo assim como do que era composta a sala de espetáculos (plateia, palco, proscênio, fosso para orquestra, cochias, linóleo, etc.).

As perguntas e comentários não tardaram: *Como o palco muda de cor? Essa mulher é “gorduchinha”!* (A bailarina da qual a criança se referia, estava perfeitamente dentro dos

---

<sup>29</sup> Coreografias de Wayne McGregor para o Royal Ballet, de Londres, intituladas: “Chroma”, com música de Joby Talbot e Jack White III; “Infra”, com música de Max Richter e “Limen”, com música de Kaija Saariaho (Notes on Light).

padrões estéticos da dança clássica: magra e longilínea. Penso, porém, qual a referência de magreza que uma criança desta desenvolveu na lógica dela, para se referir desta maneira àquela bailarina que não apresentava nenhum aspecto de uma pessoa acima do peso); *Um homem pode dançar com outro homem?*

A situação mais do que oportuna para tratar de alguns assuntos ainda temidos no cotidiano escolar, como o homossexualismo, por exemplo. Discutir as relações da dança no palco nos permitiu discutir as relações afetivas, dentro do que é possível ser conversado com crianças. Permitiu-nos também pensar sobre o corpo na dança clássica e o corpo na Dança, resgatando o que já se havia conversado quando trabalhamos com os vídeos de dança inclusiva. Adentramos nas questões da estética da cena para entender de que forma se dava a mágica da mudança de cores. E de uma brecha no cronograma ocasionada por uma falha<sup>30</sup> técnica, a possibilidade de uma aula até então não prevista e que se mostrou necessária para abordar problemáticas que permeiam a nossa realidade, da dança e da escola, e que ainda assustam, oprimem, maltratam.

\*\*\*

Para o segundo semestre foram feitas alterações nos horários das aulas e também nas turmas. Inclusive uma turma foi cancelada a pedidos da direção escolar por conter apenas uma criança matriculada. Estive de acordo e não foi possível remanejá-la para outra turma. Os responsáveis pelas estudantes deveriam ser informados sobre as mudanças, e no lugar de enviar comunicado para casa eu escolhi telefonar para cada um deles. Muitos se mostraram surpresos em conversar com “o professor de balé”, outros ficaram honrados em terem tido a oportunidade de conhecer a mim, mesmo que por telefone, tal qual tiveram aqueles que demonstraram algum grau de resistência em não querer se envolver com assuntos pertinentes à escola.

Reservei para a última das ligações, aquela que eu aguardava com ansiedade já há algum tempo. Uma mãe com a qual eu já havia me encontrado em ocasiões anteriores a esta, mãe de uma criança de seis anos de idade, afastou a menina das aulas de balé como castigo pela falta de comportamento em sala de aula, segundo relatos da professora. Esta mesma criança já foi citada nesse texto, como no ocorrido com a dança “Kuduro”. Com o comportamento agitado e por vezes eufórico, não apresentava à primeira vista características de um possível distúrbio mental ou de doenças correlacionadas. As queixas da professora para a mãe conduziam sempre para o mesmo lugar, da criança que bate no colega, corre dentro da sala, grita e brinca

---

<sup>30</sup> “Naturalmente, a vida social não é isenta de estupidez e anormalidades. O erro pode ser um princípio” (MAUSS, 2003: p. 420).

nos momentos impróprios. (Não há muito mais que se esperar de uma criança, há?) Por alguns minutos estive ao telefone com a mãe, ouvindo os desabafos de uma voz embargada, se lamentando por dizer não haver mais alternativas e que as tentativas de melhora já estavam esgotadas. Com certo pesar, dizia ter levado a filha a um neuropsiquiatra e que estava sendo medicada com remédios controlados.

Qual não foi a minha surpresa e o meu sentimento de impotência perante o comportamento covarde não só dos que medicam, mas daquela que se omitiu do seu papel de educadora: criança corre, grita, bate, brinca, e não há tempo ruim. (Estão castrando as nossas crianças.) Propus para a mãe que a trouxesse novamente para as aulas de balé e que me fosse dada a chance de poder ajudá-la nesse processo. Cautelosamente expus quais seriam as vantagens de tê-la praticando a dança, da importância que este fazer artístico representaria na formação social da criança.

Passados alguns meses após ter conversado com a mãe, o comportamento que a aluna apresentou não diferiu muito de como se comportava anteriormente, antes mesmo do castigo. Restava, portanto, a dúvida de se havia tido melhora ou, pelo contrário, se a criança apresentava um quadro de regressão. Percebam que não estou a julgar a medida tomada por parte do neuropsiquiatra em medicá-la, até porque não cabe a mim essa posição quanto menos tive acesso a qualquer laudo que contenha pormenorizado as características da aluna. Sugiro, no entanto, que as circunstâncias poderiam ter sido outras caso tivéssemos – escola, família e médico – ao menos tentado compreender o caso por outro viés: o de uma criança agitada, mesmo que demasiadamente, e que não apresentava baixo índice de aprendizagem em relação aos demais alunos.

Na companhia de sua colega de classe, as aulas de balé se tornava um espaço para “vazar”, para dar vazão. O grito, a brincadeira, a agitação, veem à tona e é positivo, é permitido; ao mesmo que conseguimos nos controlar e nos manter em silêncio e quietos, quando é necessário. A mãe, companheira assídua, sinalizou que houve melhora no comportamento. Em função do que, não tenho exatidão. Não há dúvidas que as aulas tenham contribuído nesse sentido, porque também nas aulas era permitido conversar, e conversar sobre os problemas que estavam relatando a respeito da sua falta de comportamento, pois, omitir, a meu ver, é pior. Fazê-la entender o problema, se é que era um problema, a ajudou a pensar em medidas que ela mesma pudesse contribuir com a solução.

Hoje a dança pulsa, livre.

\*\*\*

Após duas ou três semanas que as ligações tinham sido feitas, uma das estudantes ainda não tinha voltado a fazer as aulas. Tratava-se de uma garota de doze anos de idade e que se mostrou por muito tempo a fim de se envolver mais seriamente com a dança, notório na sua dedicação e comprometimento com as aulas de balé. Desejou por muito tempo subir nas sapatilhas de ponta até que o fizemos. Iniciamos os trabalhos nas pontas. E até então não tínhamos notícias se ela voltaria ou não para as aulas, passado o recesso. A mãe havia me dito que sim quando entrei em contato. Pensei que poderia ser algo pessoal e que se assim fosse não teriam a liberdade de conversar diretamente comigo. Pedi à coordenadora para que telefonasse uma segunda vez. Como de se esperar, a mãe se adiantou dizendo que a filha não participaria mais das aulas, uma vez que “o professor era muito bom, mas queria transformá-la em bailarina”, e não era de comum desejo.

Se a proposta está empenhada em não conduzir o ensino da dança clássica, no âmbito escolar, para a formação de bailarinos, o retorno que estava sendo dado a esse momento não correspondia com os resultados esperados. Considerando que o discurso feito pela mãe pudesse não corresponder ao da filha, sobre o que pensam em relação ao assunto, a responsabilidade não recai unicamente no formato desse ensino. Por outro lado, coube-me rever a estrutura das aulas, repensar a prática de sala e atentar-me para as especificidades de cada estudante. Se descobrir sem vontade para dançar também é positivo, uma vez que não somos obrigados, mas, somos convidados a vivenciar esta experiência da dança, a perceber o ser social pelo movimento. A escola não se ocupa da formação de artistas. Ou ao menos não deveria. Segundo Laban, na escola onde a arte educação é fomentada, não objetivamos a perfeição artística ou a criação e a performance de danças sensacionais, mas aos efeitos benéficos da atividade criativa na personalidade do aluno (*apud* MARQUES, 2010: p. 149). Assim:

“Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. (...) Existem múltiplas mensagens e interpretações ocultas tantos nos repertórios (tradicional ou não) de dança quanto na forma com que ensinamos corpos em nossas salas de aula por meio de exercícios e sequências de movimentos” (MARQUES, 2010: p. 26 e 27).

O acontecimento revelou comportamentos que não estavam condizendo com a proposta. Por vezes deixei-me seduzir pelos fascínios das “facilidades corporais”, dos perfis que se adéquam ao estereótipo da dança clássica. E ao me projetar nas alunas por esse viés, limitei as

possibilidades de movimento ao passo que o objetivo passou a ser, por alguns instantes, a qualidade técnica e não a qualidade do movimento, da expressividade. A busca é a própria qualidade, reveladora, instigante. Penso que a figura do professor é projeção, e os desencontros ocorrem em consequências dos que se projetam nos e sobre os estudantes, uma vez que a projeção é para os estudantes. “Acima de tudo, o mestre não poupa a experiência pessoal do aluno” (MARQUES, 2010: p. 185).

\*\*\*

Percebe-se que em momento algum não se falou de rapazes, em meninos que estivessem participando das aulas de balé oferecidas pela escola. Compreendo que não seja fácil para eles, por mais que tenham interesse e vontade, se relacionar com a prática do balé em meio ao ambiente escolar, propício para brincadeiras de mau gosto, comentários desagradáveis, chacotas, etc. Mas não por isso se excluiu, e se exclui, a possibilidade e a disponibilidade de recebê-los nas aulas.

Ao longo do ano recebemos algumas visitas. Garotos que se aproximavam vergonhosamente, observando o que se passava no interior da sala de aula. Por vezes se penduravam nas janelas ou simplesmente se debruçavam nelas quando estavam abertas. Sempre que possível eu os convidava para entrar e, rapidamente quebravam o encanto que se revelava em seus olhos. Quando não rejeitavam, se acomodavam pelos cantos e, pouco a pouco se arriscavam a fazer os exercícios. Reconheço que a conquista não se dá instantaneamente. O universo do balé é, a princípio, estranho ao universo “masculino”. Se eu já os tivesse sentados por pouco tempo que fosse, observando, tentando mesmo que disfarçadamente ou apenas espectadores, satisfazia-me enquanto educador. Que tenha sido um breve contato com a linguagem da dança, mas que tenha sido dada a oportunidade do conhecimento, da aproximação, da curiosidade, posto que nessa perspectiva atendemos as necessidades do projeto em questão e da própria comunidade escolar: relacionar-se com a dança segundo as individualidades de cada estudante, respeitando a relação que se estabelece entre ambos, dança e dançarino, dança e espectador.

\*\*\*

“Bom Apetite!”, chamamos assim nossa apresentação de fim de ano (Anexo 05).

Em meados de julho havia recebido por e-mail um texto de Francisco Azevedo, “O Arroz de Palma”. Comida? Comida! Falaríamos de comida. Como de costume, todos os anos proponho um tema em sala de aula para, a partir dele, dar vazão às nossas criações que culminarão na apresentação anual. Em geral, o processo tem início em agosto, após o recesso. Ao longo de três meses, dois encontros semanais de 50min cada e, às vezes até menos em

função de feriados, festividades escolares, período de provas etc. – tempo esse de que dispomos para fazer, apreciar e contextualizar, antes mesmo que o espetáculo aconteça, uma vez que ele marca o encerramento das atividades de dança no ano letivo, não havendo encontros posteriores à sua realização.

O texto havia despertado em mim o desejo de trabalhar junto a elas a temática da comida. Na ânsia da realização do trabalho, selecionei diversas músicas que faziam referência ao assunto e sugeri às turmas que buscássemos criar através delas, mas em nenhum momento trabalhei o texto em sala de aula. Não por isso comprometemos a qualidade do trabalho levado a público, mas se perdeu uma rica oportunidade de “diálogo” e de “conversa” junto a elas e todo o arcabouço de valores sociais que o texto traz em si. Certo, porém, é de que o tema causou algum espanto à coordenação da escola assim que os comuniquei da escolha: “E o balé, como fica?”, logo me perguntaram. O balé estava nos trajes<sup>31</sup>, nos coques, nas sapatilhas, nos passos que vez ou outra apareciam. Há quem tenha assistido e tenha ficado frustrado, digamos. De fato não houve primazia alguma pela virtuosidade, o que não implica em não ter havido construção e, principalmente, compreensão do gesto dançado.

Tenho o hábito de antes do início do espetáculo sentar-me no palco, ainda com as cortinas fechadas, para uma breve conversa com os familiares e amigos. É, em muitos dos casos, o primeiro contato com muitos deles, como já dito anteriormente. Aproveito as circunstâncias e apresento sucintamente quais os objetivos de ensinar dança na escola.

O ano de 2012 marcava o terceiro espetáculo sob minha direção. Em 2009<sup>32</sup> apresentamos “O Jardim de Newton”, no qual as meninas vestiam trajes confeccionados para a ocasião, reforçando a imagem da bailarina clássica também através das músicas: clássicas. Em 2010 me ausentei da escola em detrimento das atividades desenvolvidas no projeto social “Educar dançando”, retornando em 2011. Naquele ano trabalhamos a partir da música “Lindo Balão Azul”; o espetáculo “Pegar carona nessa cauda de cometa” retratava o espaço sideral. Já neste ano as meninas se apresentaram trajadas com os uniformes de aula além de alguns adereços; houve também maior diversidade entre as músicas, que deixaram de ser apenas clássicas. Além de pequenas intervenções faladas entre os números de dança. “Bom Apetite!” se mostrou revelador em vários aspectos. Foi também objeto de estudo desta pesquisa. Mantive algumas das escolhas adotadas em 2011 e apostei ainda mais nelas, como a

---

<sup>31</sup> Dançar com o uniforme de aula foi uma medida tomada em acordo com a coordenação da escola, uma vez que muitas das alunas deixariam de participar da apresentação caso tivessem de arcar com os custos de uma fantasia ou figurino, orçado entre R\$150,00.

<sup>32</sup> Em 2009, apenas as turmas do turno vespertino eram de minha responsabilidade. As turmas do matutino ficavam a cargo de outra professora.

pluralidade musical, por exemplo. Ao menos 50% da seleção musical para o espetáculo era constituída de repertório brasileiro e cantado. O teatro atravessou as próprias danças e não somente os intervalos. Cantamos, falamos e gritamos enquanto dançamos. No entanto,

“O hábito nos leva a crer que o teatro [e a dança] tem por base um palco, cenário, luz, música, poltronas... partimos do princípio errado. Para fazer filmes não podemos prescindir de uma câmera, do celuloide e dos meios para revelá-lo, mas para fazer teatro somente uma coisa é necessária: o elemento humano. Isto não significa que o resto não tenha importância, mas não é o principal” (BROOK, 2000: p. 12).

Estive certo, mas ainda não satisfeito, de que caminhava rumo à Dança Pessoal quando obtive retorno por parte da coordenação e orientação pedagógica da escola. Uma das falas dizia<sup>33</sup>: “Em 2009 ficamos encantados com os trajés, deram outro ar ao espetáculo, ficou glamouroso. Em 2011 foi belo, bem elaborado, os textos surpreenderam. Já este ano, nós rimos bastante, o espetáculo foi divertido, era perceptível que as meninas estavam super a vontade em cena e também se divertiam”. Fiquei tomado de alegria por aquelas palavras que se atiravam como gaiotas pelos meus ouvidos em busca de peixe no meu coração:

“Vê-las (alunas) atuar no abandono da criação, preocupadas em expressar-se depois de terem trabalhado [algum tempo] com consciência e alegria, sentir que recebem um maior conhecimento da técnica – que não as mecaniza mas que lhes vai dando maior liberdade de expressão – me convence de que, por esse caminho, o encontro da criança [e do jovem] com o movimento e a criação se converte em realidade” (FUX, 1983: p. 79 e 80).

Os preparativos para o espetáculo movimentam a comunidade escolar. Ouve-se mais falar sobre as aulas de dança entre os colegas de trabalho, que logo se manifestam em querer assistir. Muitos deles por uma questão de cordialidade, por uma política mantedora de boas relações. Pergunte quantos deles já foram a uma apresentação? A única durante o ano, diga-se de passagem. Quando não, próximo às festividades escolares ou trabalhos específicos que demandam dos estudantes desenvoltura e exposição em público, o professor de dança é solicitado.

Ainda hoje eu penso a respeito de uma colocação, mal colocada, de um colega de profissão, também professor, mas não de dança: durante uma reunião na semana pedagógica, período que antecede a volta às aulas e no qual se reúne toda a equipe de ensino para

---

<sup>33</sup> Com as devidas adaptações.

planejamento anual, o referido colega ao se posicionar em relação às disciplinas de artes, não foi muito feliz ao utilizar o termo “submatérias”. Situação constrangedora e no mínimo insensata, preferimos nos esquivar por entre risos mesquinhos trazendo à face uma falseada expressão de quem achou graça e, lamentavelmente, nada pode fazer por estar de acordo com a postura do “professor”.

Situações do gênero me fazem pensar o que pode ser feito de nossa parte, artistas-educadores, pois é no mínimo esperada uma atitude dessa frente ao trabalho que se tem visto no âmbito da arte-educação. Ao fecharmos as portas de nossas salas e não buscarmos aproximação do jogo fictício no fazer teatral e do dançar, com a realidade intrínseca a nós, pouco ou quase nada pode ser feito enquanto eficácia no ensino de artes.

Já se faz hora de abrir as portas e janelas, ocupar os corredores e pátios das escolas, dançando, cantando e atuando, convidando aos colegas e professores, faxineiros e direção, não só a assistirem o que tem para se mostrar, mas para tomarem posse de um saber que por vezes se esconde na sala e no imaginário popular: limitamo-nos aos “achismos”. Passada a hora de trazer para dentro da sala de dança outros sujeitos que não só bailarinos e bailarinas, de levá-los também a outros lugares além da sala de aula. Não se pode esperar tão somente que venham até nós, faz-se necessário chegar a cada um, em suas individualidades.

\*\*\*

Eis que compartilho a experiência de desenvolvimento de uma proposta pedagógica alternativa para o ensino do balé, de forma a torná-lo mais próximo da perspectiva de aproximar a educação artística de sua responsabilidade social. Em síntese, vale ressaltar alguns dos pontos que tecem as páginas desse trilhar. A começar pela escolha da técnica da dança clássica como ponto de partida desse ensino, que se justifica pela força imagética da figura idealizada da bailarina no inconsciente coletivo, onde se espelham as meninas na busca de sua identidade. Despimos-nos, no entanto, de valores genuinamente clássicos, tais como: valorização de características fenotípicas; primazia da técnica (tradição eficaz); virtuosismo; perenidade e a cristalização de uma cultura.

Dessa maneira, esse modelo de ensino – ancorado em um processo pessoal de aprendizagem e da própria construção de uma identidade de artista-educador – visa propor um caminho em que são ensinados os códigos do balé para subvertê-los em prol da construção de uma Dança Pessoal: balé *versus* educação atenta à sensibilidade. Para tal, nos utilizamos de diversos mecanismos de ensino-aprendizagem: o balé russo adequado aos corpos e contextos, aliado à linguagem teatral (ação, espaço, papel e personagem), que por sua vez deságua no

vocabulário imagético, provocando e instigando a desconstrução e (re)significação do movimento expressivo com base no imaginário criativo.

A fala aliada ao movimento extrapola, muitas vezes, o sentido estrito da comunicação e expressa o imaginário associado à ação. As aulas não necessariamente devem seguir uma sequência pragmática de exercícios e jogos, tais como aqueles exemplificados ao longo do texto, mas elas se estruturam em meio às necessidades expressas pelo grupo, uma vez já trabalhados os códigos iniciais da dança clássica e desenvolvida uma noção básica de percepção corporal.

Por fim, discutir o papel do ensino das artes nesse processo, que ora se mostra interdisciplinar e ora transdisciplinar. Sem perder de vista a função das apresentações artísticas na aproximação da escola com a família/sociedade numa perspectiva de que esse diálogo favoreça a integração educacional.

Reitero: dançar não é a finalidade, mas, descobrir-se a todo instante, ser a própria dança.

## Considerações nada finais para uma escola que ainda não dança

*Não se ensina a necessidade.*  
(*Maria Fux*)

Pensei que fosse mais apropriado ao momento ser ouvido antes que lido. Nada mais ilustrativo do que falar de escuta e ser escutado: tão óbvio, não? Mas não. Falar de escuta requer apurada habilidade em ouvir. Perspicácia, audição intuitiva. Escuta sensível. Falar ao outro é tão tênue quanto ser todo ouvidos ao outro. Faço minhas as palavras de Peter Brook:

“Eu falo, vocês escutam. Mas esta imagem superficial é um reflexo verdadeiro da nossa realidade presente? Claro que não. Nenhum de nós trouxe à tona tudo o que compõe a textura de sua vida: embora momentaneamente inertes, nossas preocupações, nossas relações, nossas comédias tolas ou tragédias profundas estão aí, sempre presentes, como atores que esperam nos bastidores. Aí estão não apenas os protagonistas de nossos dramas pessoais mas também, como um coro de ópera, multidões de personagens secundários prontos para entrar em cena, ligando nossa história particular com o mundo exterior, com o conjunto da sociedade. E dentro de nós, a cada momento, como um gigantesco instrumento musical à espera de ser tocado, há cordas cujos tons e harmonias são nossa capacidade de responder às vibrações emanadas do invisível mundo espiritual que frequentemente ignoramos, mas com o qual entramos em contato toda vez que respiramos” (2000: p. 69).

Educação surda. Desafinada.

Educação demasiadamente falante, tagarela, língua solta.

O que é preciso calar para que haja silêncio? O que é preciso calar para que o corpo fale?

Dançar o silêncio.

O que é dançar pessoalmente? O que é ser Dança Pessoal?

Os poucos anos de sala de aula revelam o enigma da educação moderna, dita pós-moderna, desejosa contemporânea: a escola carece de ela mesma ser educada, necessita refinar os seus sentidos, movimentar os membros, despir os pés e calcar a terra úmida da realidade sobre a qual se alicerça.

A escola está encoberta de maus entendidos, farta de boas intenções, ancorada nos ideais libertários de uma educação aprisionada, como um rouxinol engaiolado sem poder bater asas e cantar, sem poder “rouxinar”.

O convívio com os caríssimos colegas de trabalho, representantes unívocos de suas “áreas de conhecimento”, aponta um dos sintomas mais preocupantes de uma educação doentia: os

próprios professores desconhecem os porquês de se ensinar arte na escola e, não obstante, a relegam a um mero adorno do cotidiano escolar. Já não fosse o suficiente educar os nossos jovens e crianças, é preciso (re)educar nossos profissionais em educação. Quem sabe simplesmente educar, porque, talvez, não tenham sido educados a “arteducar”.

Frente às abruptas transformações tecnológicas e midiáticas, silenciemos a nossa audição, calamos nossos poemas (verbais-corporais) e estatelamos os nossos olhos para o acúmulo descontrolado de informações desconexas.

Eu hoje os convido a pensar em uma outra educação. Pensar com os ouvidos. Proponho silenciar os nossos olhos e arregalar nossos ouvidos: permitam-se ouvir, permitam-se ser escuta. Recordo-me do que disse Merã, professora do curso de Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia, na ocasião do “II Seminário A Voz e a Cena”; trazia em sua fala algumas reflexões quanto ao comportamento dos deficientes visuais e auditivos e, de um modo geral, ressaltou: “ – Penetramos no mundo pela visão e o recebemos pela audição”, assim, completou seu raciocínio pontuando o quão mais dóceis são os cegos e, na mesma proporção, quão agressivos são os surdos. Tão somente este é o reflexo da percepção humana global. O que não necessariamente quer dizer que todos os surdos e cegos se comportam da mesma maneira, mas que comumente aparentam comportar-se de um mesmo modo.

Significa que sequer nos tornamos surdos ou cegos, quanto menos mudos. Nos tornamos aos poucos em uma espécie apática, anestesiada. Cada vez mais deletamos de nós mesmos os nossos sentidos, castramos a nossa percepção, como se máquinas programadas a desligar. Antes cegos que ainda podem ouvir, ou ainda surdos que podem ver e, não por menos, os mudos que com tamanha habilidade podem gesticular. Nem cegos, nem surdos e nem mudos: anestesiados. E no instante contínuo caminhamos rumo à sociedade anestesiada.

Escutem<sup>34</sup>:

---

<sup>34</sup> Texto em anexo (Anexo 06).



## Anexos

### 01. Vocabulário Imagético

O aquecimento está dividido em três momentos (em pé, no chão e novamente em pé). A sequência que se inicia em pé está voltada para o despertar do corpo, como um susto, algo que nos pega de surpresa e nos força a pensar diferentemente do que estamos acostumados; para acordar o corpo, a mente e o espírito. O segundo momento, no chão, busca através do contato direto com a terra, com o piso, sentir/conhecer o próprio corpo sobre diferentes apoios; desenvolver ainda no chão, posições e posturas que mais tarde serão trabalhadas verticalmente. Por fim, retornar à posição vertical e ativar outros pontos de equilíbrio e apoio, descobertos e abertos nos dois primeiros momentos.

#### EM PÉ:

- Desmonta e monta: Saltitar baixo e com o corpo mole, deixando que os membros, a cabeça e todo o corpo responda naturalmente ao impacto dos pequenos saltinhos (sugiro a imagem de uma gelatina em movimento); feito isso e ao comando de “desmontar”, deixamos o tronco cair ao encontro das pernas e estas flexionam levemente (nesse ponto do aquecimento sugiro a imagem de uma boneca de pano); em seguida, erguemos o corpo em um instante e o deixamos enrijecido (como uma estátua, uma tábua, um robô, um espantalho). O movimento de desmontar e enrijecer é repetido de 4 a 8 vezes para despertar o corpo.
- Massagem das coisas boas: enquanto se esfrega uma mão na outra, cada estudante diz algo que seja bom para ele, até que todos na roda tenham falado; esfregamos as mãos com mais força como se estivéssemos juntando todas as falas – coisas boas – em um liquidificador; em seguida, massageamos o rosto e todo o corpo com as mãos ainda quentes, podendo também massagear o corpo do colega; para trabalhar o toque no eu e no outro (autoconhecimento).
- Xô Preguiça: de frente para as janelas ou porta (que devem estar abertas), nos preparamos com as mão sobre a cabeça ou sobre os ombros, e após o comando de “1-2-3 e já!”, as mãos deslizam rapidamente pelo corpo em direção às janelas, por exemplo, ao mesmo tempo em que gritamos “Xô Preguiça”; para despertar o corpo (geralmente os estudantes pedem para repeti-lo).

- Mastigando um chiclete gigante: contar de 1 a 20 como se mastigasse um grande chiclete; para trabalhar a articulação do maxilar e a musculatura facial (exercício extraído de ensaios com o Prof. Dr. César Lignelli, sugerido pela aluna Anahi Nogueira).
- Grudando os ombros nas orelhas: passar cola<sup>35</sup> nos ombros para colá-los nas orelhas; para trabalhar as articulações dos ombros e aliviar o excesso de tensão.
- Cotovelos que pintam: imaginar que os cotovelos são lápis de cor, giz de cera, tinta ou o que mais os jovens e crianças acreditarem que seja possível para desenhar e/ou colorir; colocam-se as mãos sobre os ombros e com os cotovelos coloridos desenhamos círculos no ar; para trabalhar as articulações dos ombros e a coordenação do movimento para frente e para trás.

#### NO CHÃO:

- Borboleta: imitar as asas de uma borboleta com as pernas; após um tempo “batendo” as asas da borboleta, deitar sobre as supostas asas e alongar os braços a frente da cabeça (permanecer por cerca de 10 segundos); feitos isso, fazer o contrário deitando para trás sem deixar que as asas se desfaçam (permanecer por cerca de 1’00).
- Esticar as pernas a frente do tronco<sup>36</sup>: trabalhar uma de cada vez, e em seguida trabalhar as duas simultaneamente. Abrir e fechar como uma porta (podemos bater na perna e pergunta se tem alguém em casa para abrir a porta, por exemplo), para trabalhar a rotação das pernas – *en dehor*, *en dedans*; esticar e dobrar os pés, pensando em tocar o chão com os dedos ao esticar, e tocar o rosto também com os dedos ao dobrar, para trabalhar a articulação dos pés tal como ponta e *flex* (de flexionar); deitar sobre as pernas pensando antes em encostar a barriga na coxa do que alcançar os pés – o ideal é não dobrar os joelhos durante o exercício, portanto, recomenda-se ir até aonde os joelhos permaneçam esticados, para alongar a região anterior das pernas e a coluna (região lombar).

---

<sup>35</sup> Para a Educação Infantil, imaginar um pote de cola gigante em algum local da sala e pedir que as alunas o ajudem a empurrar/arrastar para o meio da sala o pote imaginário.

<sup>36</sup> Para a Educação Infantil imaginamos que as pernas equivalem a duas pontes por onde irão passar alguns animais ou personagens (ratos, boi, vaca, chapeuzinho vermelho e lobo mal e outros). O objetivo é atravessar a ponte para buscar a comida que está nos pés, no entanto, é preciso ter cuidado para não quebrar a ponte (dobrar os joelhos) pois, se assim o fizer, os animais e/ou personagens cairão em um buraco sem fim. Vale dizer que tanto os personagens quanto a comida são imaginários, e todos eles saem de dentro das nossas roupas (é só procurar que a gente encontra!!!).

- Deitar com a barriga para cima: ao impulsionar com as pernas, lançá-las para trás da cabeça e tentar encostar o chão com os pés; para trabalhar articulação/flexibilidade do pescoço e também da coluna.
- Sentado, abrir as pernas uma para cada lado, com a pélvis apontado para frente (abertura a *la second*): repetir os exercícios de levar o tronco a frente do corpo e também de esticar e dobrar os pés; em seguida, segurar com a mão direita no pé direito e com a mão esquerda pintar um imenso arco-íris por sobre a cabeça até alcançar o pote de ouro (o pé direito), e ali permanecer por cerca de 10 segundos, e da mesma forma repetir para outro lado; para trabalhar o *port de brás* e abertura de quadril (flexibilidade).
- Debruço: empurrar o chão com os braços deixando os cotovelos juntos ao corpo, mantendo o quadril no chão e os ombros para baixo (ao empurrar o chão imaginar que crescemos como uma montanha, ou uma flor brotando, uma árvore, um vulcão em erupção); para trabalhar a flexibilidade e resistência muscular das costas. Repetir o exercício anterior tentando encostar os pés na cabeça (permanecer por cerca de 10 segundos). Por último, nessa posição, segurar os pés e impulsionar as pernas para trás e subir o tronco sem soltá-las, formando com o corpo a espécie de um berço ou cadeira de balanço.
- Ajoelhar e sentar sobre os pés, debruçando-se com o tronco a frente do corpo e alongando os braços a frente da cabeça; para descansar as costas.
- Continuar sentado sobre os pés e manter o corpo na posição vertical. Matar uma muriçoca imaginária que passa a nossa frente (para juntar as mãos); girar a muriçoca e empurrá-la para o teto (para alongar os braços acima da cabeça); dividir a muriçoca ao meio (para abrir os braços) e girar a cabeça da muriçoca (para girar os pulsos, as mãos). De repente, as mãos se transformam em vaga-lumes que não param de piscar (para abrir e fechar os dedos das mãos).
- Esconder o rosto atrás das mãos e após o comando de “1-2-3 e já!”, tirar as mãos de sobre o rosto e assustar com caretas os colegas da turma; para trabalhar as expressões faciais e deixá-los mais a vontade com o trabalho.
- Ficar na posição de cócoras para alongar a articulação anterior dos pés (por cerca de 30 segundos); podemos aqui cantar o trecho de alguma música, conversar com os estudantes sobre a vida pessoal de cada, enfim, enquanto permanecer de cócoras preencher o espaço de tempo.

## EM PÉ:

- Skip point: saltar intercalando as pernas pensando em encostar os joelhos no teto cada vez que saltar; para trabalhar coordenação e introduzir a movimentação de saltos.
  - Caçador e elefante: caçar é a tradução da palavra *chassé* para o português. Sugiro que a perna que se posiciona a frente do corpo represente o elefante e a perna que se coloca atrás seja o caçador; o caçador, por sua vez, tentará pegar o elefante mas não conseguirá, apesar de sempre tocar no elefante e não conseguir pegá-lo. O elefante pode ser representado por qualquer outro animal, desde que prevaleça o princípio da caça; para introduzir o *pas chassé*.
  - Pulo do gato: executado com os joelhos paralelos ao quadril, o desafio é saltar por cima de um sapato, de um lado para o outro; num segundo momento é proposto saltar e imitar as garras de um gato com os braços; para introduzir ao *pas de chat*, desenvolver coordenação e agilidade.
- ❖ Para a Educação Infantil, especificamente: a relação das crianças com a barra que já está na sala de aula precisa ser de outra maneira que não seja utilizando-a para praticar os exercícios técnicos do balé, assim, elas são desafiadas a imitarem morcegos, bicho-preguiça e o que mais elas conseguirem desde que não se machuquem (é a única regra da brincadeira: não pode se machucar!); para instigá-las a vencerem os próprios limites corporais e imaginários, possibilitando a descoberta corporal através de um elemento físico inerente ao espaço de aula delas.
- ❖ O collant (ou a roupa que estiverem vestidas) como um baú /caixa de onde é possível retirar tudo o que é necessário para o exercício da imaginação durante as aulas. Exemplo de objetos, personagens e coisas mais encontradas dentro da roupa: tubo de cola (para colar os ombros), tinta e material de colorir (para os cotovelos), animais e personagens (para atravessarem a ponte) e a comida de cada um deles, roupa de banho (para a aula de natação da borboleta), sabão e escova (para lavar os pés com chulé), entre tantas e outras.

## 02. Salas de aula

Taguatinga Sul:



Riacho Fundo I:



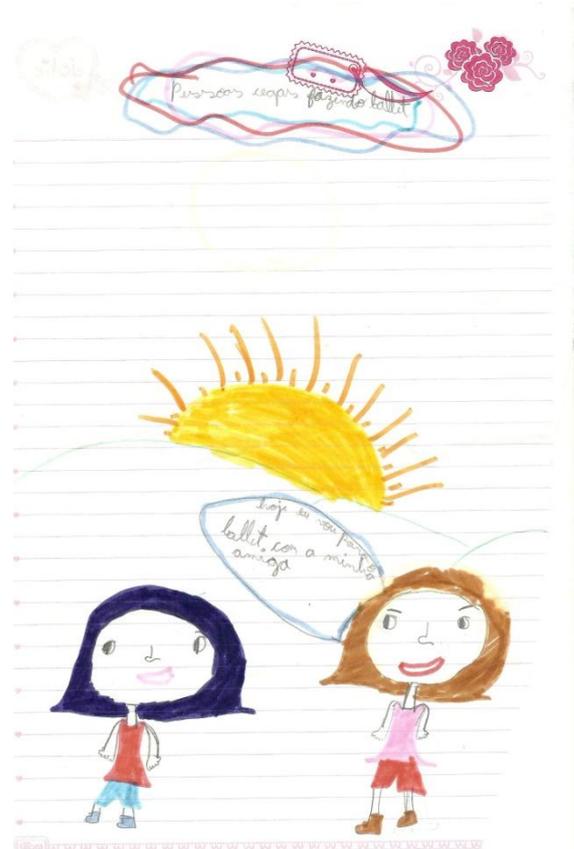
Fotos: Gustavo Gris

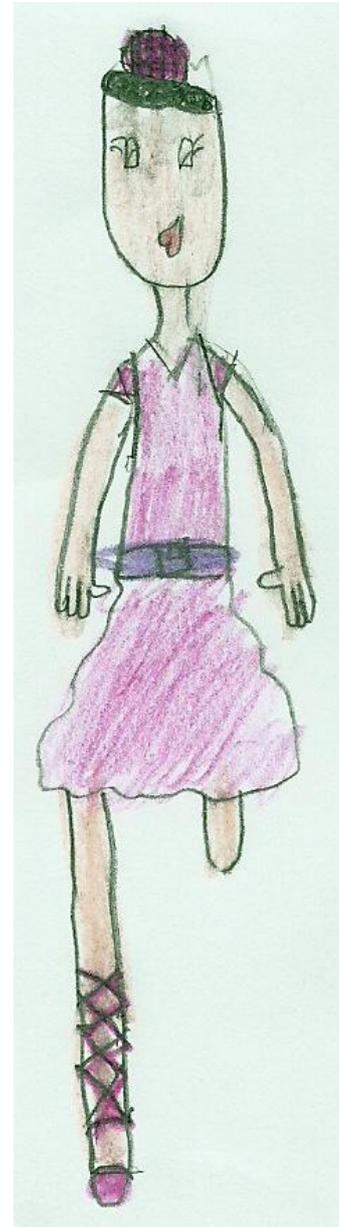
### 03. Par de meias (João Paulo e Victor Hugo, respectivamente)



Foto: Gustavo Gris

### 04. Desenhos “Dança Inclusiva”





**05. Fotos do espetáculo “Bom Apetite” (Fotos: Arquivo Pessoal)**



“Nós podemos tocar a DANÇA com todo o nosso corpo”



O desejo de ser bailarina: “-Queremos usar saias parecidas com as que elas usam”



“A saia cai, mas a DANÇA continua”



“E nesse espaço de tempo sei que posso vencer a mim mesma: um círculo com a sexta”



“O desafio é tirar as pernas do chão e se apoiar sobre as mãos”



“Quem foi a mosca que pouseu em minha sopa?”



“Olho por debaixo das pernas os olhos que não param de me olhar”



“BUM! Explodiu a pipoca que estava na panela”



“Tocar o céu com as pontas dos pés”



A nossa DANÇA a gente inventa: “Podemos dançar de cabelos soltos?”



“E quem foi que disse que não se pode dar as costas para o público?”



“No silêncio da música é hora de procurar por eles na vasta escuridão que se estende a nossa frente”

## 06. Carta (texto em áudio)

Brasília, 05 de fevereiro de 2013.

Excelentíssima Escola, há tempo gostaria de me encontrar com a senhora para juntos sentarmos a mesa e tomarmos um chá. Pouco conheço do ofício de um terapeuta, mas, creio que nenhum deles irá se incomodar caso você se sinta a vontade de, no momento do chá, tirar os seus sapatos, soltar os cabelos, arregaçar as mangas, tirar os óculos escuros e por pouco tempo que seja, conversar. Não se envergonhe de chorar, deixe que a chuva corra pelos seus olhos. Homens e Mulheres fortes choram, também choram, por que não a senhora? Se me permite afirmar com tanta categoria, mas, manter-se em uma postura rígida, pouco ou quase nada maleável, autoritária, incisiva, seca... faz de ti cada vez mais frágil e, nem por isso, sensível. Já paraste por algum instante para observar como entregas teus filhos ao mundo? Desencantados. Perderam a habilidade do “faz de conta”, desaprenderam a imaginar e já não se pode mais cultivá-los em sonhos.

Seja sensata, ouça-te a ti mesma, escute aos teus pequenos. Não percebes que as chibatadas vindas de ti não educam em nada, apenas reprimem? Entenda que o que lhe escrevo hoje não condena sua experiência de vida, pois a senhora, humilde que és, ciente de que por si só não poderia dar conta de tamanha responsabilidade, abriu as portas de sua morada para abrigar outros conhecimentos advindos de todos que por ela adentrarem. Acontece que muitos de seus filhos, popularmente conhecidos como Professores, se dizem detentores de todo o conhecimento habitado em sua casa e confiaram a si próprios os direitos de manipulá-lo. Numa falha tentativa de preservá-los, segmentaram as áreas da experiência humana, criaram métodos, conceitos e “tendências pedagógicas”.

Esqueceram-se, no entanto, de levar consigo os próprios sentidos: taparam olhos, ouvidos, e nariz, enfaixaram as mãos e os pés, de forma que somente a boca ficou desimpedida. E como uma fita de VHS, a cada início de ano tornam a repetir a mesma reza, rebobinada a cada 200 dias letivos. Os teus filhos estão traumatizados, o bicho papão acadêmico deselegantemente invadiu o sonho de um deles e gritou:

“VESTIBULAAAR!!!”. Coitado. O garoto acordou aos prantos, havia entendido tudo errado. O que era pra ter sido um sonho se transformou em pesadelo e o moleque, amargurado, aterrorizou todos os outros irmãos. Desde então a casa da senhora nunca mais foi a mesma. E não mais se ouviu falar em sonho, ficou decretado que é proibido sonhar e, no lugar de experienciar a vida, estão preparando os netos da senhora para a “temível batalha do vestibular”. Um dia desses, estava em sua casa reunido com alguns de seus filhos e o primogênito da casa dizia: “ – Quanto mais cedo conseguirmos prepará-los, melhor”. Melhor para quem, Dn.<sup>a</sup> Escola? Quer dizer então que antes se levava três anos para vencer o pesadelo, agora mais quatro e depois mais quatro e depois mais três: quatorze anos morando em sua casa sendo preparado para uma luta que é tão mais simples quanto se pode imaginar.

É por essas e tantas outras que eu me pergunto todos os dias se não fui adotado. Pouco me pareço com os meus irmãos, o que tenho para compartilhar não é do seu interesse e ainda menos do deles, ao menos é dessa forma que vocês pensam. Apesar de que ainda há por aí uma meia dúzia de irmãos que se parecem comigo.

Quis convidá-la para o chá com o intuito de convencê-la de que ensinar artes, construir arte, vai de encontro a todos os seus princípios, inclusive os do vestibular. Nós, os filhos artistas-educadores, fazemos morada em sua casa para que as fagulhas do abstrato, do imaginável, não morram. Somos por elas sustentados. Por que é que a senhora não subverte os seus moldes arcaicos e cria você mesma a sua Dança Pessoal? Vamos pensar assim, melhor, vamos imaginar assim: você é a bailarina ou o corpo que dança (e a ele podemos dar qualquer nome); os seus filhos são os músicos, os seus netos, os instrumentos musicais, os familiares de seus netos, aqueles que habitam outras casas que não a da senhora, são o coro; se tu não educas os teus filhos, os instrumentos não poderão ser tocados e conseqüentemente não serão ouvidos: compreenda que os instrumentos precisam apenas de uma mãozinha, de uma ajuda, porque eles por si só já são a música, mas há de ter alguém que os ajude a “musicar”; por fim, o coro só poderá acompanhar se precedidos de música. O maestro, o grande, é a vida: é ela quem vai nos ditando a todo instante os compassos, a melodia, o ritmo. No entanto, nossa orquestra difere de todas as outras: não existe

partitura. Sendo assim, com todo o respeito que tenho pela senhora, gostaria de lhe fazer um último convite:

“ – Me concede o prazer desta dança?”.

*Gustavo Gris*

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 6ªed., 2010.
- \_\_\_\_\_. **Variações sobre o prazer.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente.** São Paulo: Martins Fontes, 2ªed., 2001.
- BROOK, Peter. **A porta aberta.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ªed., 2000.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação.** Campinas: Editora da Unicamp, 2ªed., 2009.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papirus, 4ªed., 1995.
- \_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar Edições, 5ªed., 2010.
- FAGUNDES, Júlia Brito. **Educação integral, escola de tempo de integral e o ensino de teatro: reflexões de uma estudante-professora.** Universidade de Brasília (UnB) – Instituto de Artes (IdA) – Departamento de Artes Cênicas (CEN). Brasília, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 41ª reimpressão, 2010.
- FUX, Maria. **Dança, experiência de vida.** São Paulo: Summus, 1983.
- GIL, José. **Movimento Total: O Corpo e a Dança.** Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- MACIEL, Diva de Albuquerque; PULINO, Lúcia Helena. **A Psicologia e a Construção do Conhecimento,** Licenciatura em Teatro, Módulo 5. Brasília: LGE Editora, 2008.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 5ªed., 2010.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 6ªed., 2011.
- MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo in Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac e Naify, 2003.
- MONTEIRO, Marianna. **Noverre: Cartas sobre a Dança.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- Parâmetros curriculares nacionais: arte,** 1º e 2º ciclos / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Parâmetros curriculares nacionais: arte,** 3º e 4º ciclos / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro.** (Artigo)
- \_\_\_\_\_. **Teatro e educação formal.** (Artigo)

**Periódicos**

LEPECKI, André. **Planos de composição**. Revista Rumos: Criações e Conexões. 2011.

**Sítios Eletrônicos**

Ballet Russo - Disponível em: [http://www.bailarinas.kit.net/Metodos-Escolas/Ballet\\_Russo.htm](http://www.bailarinas.kit.net/Metodos-Escolas/Ballet_Russo.htm), acessado em 26/01/2013 às 22h15min.

**Arquivos de Áudio**

Músicas utilizadas na gravação:

The Cottage – Bethoven for Babies

Boiadeiro – Luiz Gonzaga

The Voices of Springtime, Op.410 – Strauss

O Circo Místico - (Compositor: Chico Buarque)