

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

YASMINE ÁVILA RAMOS

**DANÇAR FECHANDO: ETNOGRAFIA DA ESCOLA DE DANÇA
FUNCEB DE SALVADOR**

SÃO CARLOS

2019

YASMINE ÁVILA RAMOS

**DANÇAR FECHANDO: ETNOGRAFIA DA ESCOLA DE DANÇA FUNCEB DE
SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Antropologia Social.

Orientador no país: Luiz Henrique de Toledo

Orientadora no exterior: Georgiana Wierre-Gore

SÃO CARLOS

2019

Avila Ramos, Yasmine

Dançar fechando: Etnografia da Escola de Dança FUNCEB de Salvador /
Yasmine Avila Ramos. -- 2019.

109 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Luiz Henrique de Toledo

Banca examinadora: Anna Catarina Morawska Vianna, Silvana de Souza
Nascimento

Bibliografia

1. Antropologia da Dança. 2. Aprendizado. 3. Corporalidade. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL
Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fone: (16) 3351-8371 - ppgas.coord@ufscar.br



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Yasmine Ávila Ramos

16/04/2019

Prof. Dr. Luiz Henrique de Toledo
Orientador e Presidente
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

Profa. Dra. Anna Catarina Morawska Vianna
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

Profa. Dra. Silvana de Souza Nascimento
Universidade de São Paulo / USP

aos meus pais, que estiveram comigo no
começo dessa caminhada

AGRADECIMENTOS

De forma análoga aos dançarinos, que são continuamente criados pelo processo de experimentação de conteúdos em seus corpos em diferentes contextos, eu também fui me criando junto com esta pesquisa. Os deslocamentos que me foram proporcionados - da cidade onde eu morava, Campinas, para São Carlos; em seguida, o campo em Salvador e a pesquisa no exterior em Clermont-Ferrand - me colocaram em diferentes contextos. Neles, eu experimentei formas diferentes de estar no mundo, de me mover e de experimentar meu corpo no espaço.

A experiência do mestrado me modificou e me marcou profundamente. Iniciar esta dissertação com os agradecimentos me ajuda então a tornar explícito encontros e experiências que não são visíveis no texto, mas que fizeram parte da minha trajetória nestes últimos três anos. Este trabalho é portanto fruto de todos esses encontros, conversas e trocas que ligam esta pesquisa com o próprio fluxo da vida.

Da mesma forma que lhes dedico esse trabalho, gostaria também de agradecer nominalmente a meus pais, Tânia e Silvio. Por intempéries da vida, eles não puderam me acompanhar até o final desta jornada, mas sei que eles foram essenciais no início dela. À minha mãe que desde cedo nos trouxe a importância dos estudos e o gosto pelas línguas, agradeço por essa centelha que você acendeu em mim. Ao meu pai, que me fez sempre acreditar que eu era capaz de seguir meus sonhos, aos livros que me apresentou desde cedo e às nossas conversas, sabendo respeitar nossas diferenças. Muito obrigada a vocês dois.

A criação do que era ainda um projeto de pesquisa foi feita graças à muitas discussões e apoio: agradeço às presenças que me marcaram neste momento. Yandara Pimentel, companheira de casa, Sara Vieira Antunes e Gabriela Aguilar, vizinhas unidas por duas escadas, Diogo Henrique Cardoso e Vitor Queiroz pelo apoio no processo de escrita do projeto e delineamento de ideias.

Minha transição de Campinas para São Carlos não teria sido tão bem-sucedida se não fossem os inúmeros agentes e afetos que eu encontrei ao longo do caminho nesta cidade. Agradeço em especial à Sofia Scartezini pelos momentos compartilhados juntas entre vida conjunta e estudos no mestrado. Aos meus colegas de mestrado, que estiveram comigo nessa fase inicial, agradeço muito pelo ambiente

de sala de aula, pelas discussões, leituras neste início de jornada que nos fazia reunir em torno da antropologia.

Aos alunos da FUNCEB, que me receberam tão bem, me acolhendo na turma, me incentivando a participar das aulas, alguns se tornando amigos íntimos. Muito obrigada a todos, por compartilharem comigo suas danças, a presença de seus corpos, seus comentários, angústias. Por terem me mostrado formas tão diversas e bonitas de dançarem, me ensinando sobre muita coisa de dança que eu não sabia, abrindo meus horizontes para realidades que eu não desconfiava, e pela confiança que depositaram em mim e na minha presença em sala de aula. Agradeço a cada um de vocês.

Aos professores da FUNCEB, que também me acolheram em suas aulas, respeitando minha presença enquanto pesquisadora. Pelas conversas enriquecedoras, de forma a entender um pouco melhor sobre esse universo que vocês vivenciam cotidianamente. Agradeço em especial à Camila Chorilli, Patrícia Galvão, Roquidélia Santos, Isis Carla e Clênio Magalhães, que no ano de 2017 estavam dando aulas para a turma do primeiro semestre. Agradeço ainda à Janahina Cavalcante, coordenadora do curso técnico, pela recepção e confiança na minha presença na escola e à Clécia Queiroz por ter me indicado a fazer minha pesquisa nesta escola.

Dentre as experiências vividas na FUNCEB, uma delas aconteceu de forma inesperada e tomou proporções que eu não poderia imaginar. Um bilhete amarelo no banheiro feminino perguntando “Casa comigo?”, me chamou a atenção, mas deixei passar. Os pedidos de casamento continuaram por toda a escola, então minha curiosidade foi capturada. Foi assim que eu entrei processo de criação dirigido por Carolina Miranda, que foi apresentado na mostra coreográfica de formatura no teatro Xisto Bahia. Foram horas de aprendizagem e ensaio junto com as minhas colegas, Camila Tomé, Gui Van Der Kooy, Paola Kianda e Vero Rios.

O período de campo em Salvador também foi atravessado por amizades e afetos particulares. Gostaria deste modo de agradecer à Rafa e Canja por terem sido meus companheiros de moradia assim que eu cheguei em Salvador; à Lumena Adad, que eu só vim a conhecer já no momento conturbado da mudança e passamos momentos bonitos juntas naquele apartamento no bairro da Graça. Minha segunda residência naquela cidade, agora já no movimento bairro do Campo Grande não teria sido a mesma sem aquele apartamento na rua Gamboa de Cima e a recepção de Marie Aliaga. Com a chegada de Camila Carvalho algumas semanas depois posso

dizer que nosso apartamento ficou completo e vivi uma das minhas melhores experiências de vida compartilhada.

À Camila agradeço em especial a todos os momentos vividos juntas, sobretudo as nossas intermináveis *palestras*, que tanto nos entreteram. As trocas ainda foram além, cozinhando juntas, circulando por Salvador e conversando sobre dança. Ela que ainda esteve comigo na montagem do meu primeiro solo para a FUNCEB, me ajudando a desenvolver uma metodologia de criação e me dando apoio para eu continuar na minha tarefa. Minha experiência em Salvador não teria sido a mesma sem a sua presença.

Dentre as pessoas que eu me aproximei graças à FUNCEB, gostaria de fazer um agradecimento especial à Clênio Magalhães, que desde o meu primeiro dia em sala se interessou pela minha pesquisa, dando início a diálogos sobre dança, mas sobretudo a uma amizade, na qual eu aprendi muito sobre deixar a dança atravessar minha vida. Sempre com uma visão crítica mas ao mesmo tempo leve e brincalhona, agradeço Tiago Amate pela convivência que pudemos ter na FUNCEB e para além dela, conversando sobre dança, mestrado, artes e outras revoluções.

Dentre os deslocamentos feitos, não poderia deixar de mencionar a minha estadia na cidade de Clermont-Ferrand para a realização do período de estudos inscritos na bolsa BEPE. Agradeço à todos os *auvergnats*, de verdade ou de coração, *qui m'ont donné quatre bouts de bois quand dans ma vie il faisait froid...* Agradeço assim inicialmente à Georgiana Wierre-Gore por ter aceitado orientar a minha pesquisa e por todo o apoio que eu tive na Université Clermont-Auvergne. Elise Carraro e Maria Gusman também foram figuras importantes que me ajudaram de maneira sempre muito solícita a minha chegada na França. Minhas colegas de sala renderam esta experiência de estudos ainda mais agradável, e me permitiram trocas sempre muito interessantes. Agradeço assim à Chiara, Carole, Maryam, Natasha e Tiphaine pelos momentos compartilhados.

A minha experiência com a dança veio ainda se completar naquele salão de dança em um antigo estábulo no pequeno vilarejo de Valcivières. Foi nesse lugar que eu pude continuar minhas práticas em Contato-Improvisação e que me encantei com a lareira acesa e o chá quente nas noites frias de inverno. Agradeço à todos os dançarinos que eu conheci e em especial à Patricia Kuypers e Franck Beaubois por proporcionarem esta experiência de dança. Algumas danças continuaram para além daquele salão: agradeço à Gabriel Staelen pelas oportunidades de aprendizado e de

organizarmos juntos as *jams* no salão de sua casa e à Judith Margolinas pelas nossas conversas e cuidados.

Algumas conversas aconteceram fora destes espaços, na virtualidade dos encontros por telefone. Agradeço ao Pedro Galdino pelas intermináveis horas de discussões e as conversas sempre bem-humoradas; e à Renata Campos Fernandes, sobre nossas conversas durante o período que eu estava fazendo aulas e descobrindo mais a fundo a dança. Foram inúmeras trocas em conversas que sempre se estendiam, sempre muito agradáveis e instigantes.

Ao meu irmão, Tharik Ramos, pela confiança e todo o apoio dado nestes últimos tempos. À minha família como um todo pelo suporte emocional e apoio, cada um à sua maneira. Ao Stephane, por ter aberto caminhos em minha vida.

Finalmente, gostaria de agradecer ainda ao departamento de antropologia da UFSCar por terem acolhido meu projeto de pesquisa, à CAPES pelo financiamento no início da pesquisa e à FAPESP processo número 2016/13625-7 pelo apoio financeiro e institucional da pesquisa no país e no exterior.

RESUMO

Corpos e danças são os elementos chave para a compreensão deste trabalho: juntos, eles criam movimentos. Os corpos se deslocam, aprendem, se modificam, criam; as danças informam, expõem, se atualizam. Estes dois elementos estão juntos em um espaço social que dispõe de dinâmicas particulares que os atravessam. Mas os corpos e as danças também criam as tonalidades deste espaço social que é de aprendizado, a escola de dança FUNCEB localizada no centro histórico do Pelourinho. Segue-se então no movimento de informar e ser informado, de reproduzir e de criar, experimentando aspectos em dança que ultrapassam os limites dos aprendizados em sala ou de profissionalização em dança. Dançarinos estão sendo continuamente criados, e eles concatenam em si todas essas múltiplas influências.

Palavras-chave: antropologia da dança; FUNCEB; aprendizado; corporalidade; dançarino.

ABSTRACT

Bodies and dances are the key elements to understand this work: together, they create movements. These bodies move, learn, are modified, create; dances inform, expose, are updated. These two elements are together in a social space that disposes of particular dynamics that pass through it. But the bodies and the dances also create tonalities inside this space of learnership, FUNCEB's dance school located in Pelourinho's historical center. The movement is then to inform and be informed, to reproduce and to create, while also experimenting dance's aspects that go beyond learning on class or becoming a dancer professional. Dancers are continually being created, and they concatenate in their selves all these influences.

Key-Words: anthropology of dance; FUNCEB; learning; corporality; dancer.

RÉSUMÉ

Les corps et les danses sont les éléments clefs pour la compréhension de ce travail: ensemble, ils créent des mouvements. Les corps se déplacent, se modifient, créent; les danses informent, exposent, se renouvellent. Ces deux éléments sont ensemble dans un espace social qui dispose de dynamiques particulières qui les traversent. Mais les corps et les danses créent aussi les tonalités de cet espace d'apprentissage, l'école de danse FUNCEB située au centre historique du Pelourinho. Le mouvement est donc d'informer et d'être informé, de reproduire et de créer, en expérimentant des aspects en danse qui dépassent les limites de l'apprentissage en salle ou de la professionnalisation. Les danseurs sont en création continue, et ils concentrent toutes ces influences multiples.

Mots-clefs: anthropologie de la danse; FUNCEB; apprentissage; corporalité; danseur.

Sumário

I. Movimento inicial	14
II. Pensando antropologia e dança	16
1. Contextos	34
1.1. Corpos em um espaço	34
1.2. Aprendendo em aula	42
1.3. Ser pego pelo movimento	51
1.4. Reprodução e criação	56
2. Danças	61
2.1. “24 horas de dança na terra”	61
2.2. Transmissão e sociabilidade	66
2.3. Tem que dançar <i>fechando</i>	69
2.4. Já não se dança mais	77
3. Corpos	86
3.1. Prontos para arrasar	86
3.2. Corpo disponível e corpo pronto	89
3.3. Saber dançar	93
III. Conclusão	101
IV. Referências bibliográficas	103

I. MOVIMENTO INICIAL

Este trabalho intenta pensar sobre corpos produzidos na prática de dança a partir de uma vivência etnográfica junto à jovens em vias de profissionalização. A produção dos corpos dançantes é vista aqui como um processo que envolve formas de sociabilidade, transmissão de conhecimentos e de vivência em um espaço social no qual a dança é o elemento conectivo.

Sendo a dança uma atividade simultaneamente corporal e artística, a obtenção de uma corporalidade desejada nesta prática vem acompanhada também de outros fatores, que influenciam no modo como o corpo apreende e transforma os conteúdos corporais. Desta forma, ao tentar incorporar os aprendizados oferecidos em sala, o aluno acaba por transformar os conteúdos corporais de acordo com suas próprias habilidades, criatividade e visões de mundo. Estes conteúdos corporais, por sua vez, ao proporem sempre novos desafios também são responsáveis por trabalhar a capacidade de percepção e as habilidades corporais dos aprendizes dançarinos.

O texto trata portanto deste processo de incorporação de conteúdos corporais e perceptuais atravessados por aspectos sociais que produzem danças contextualizadas. Aqui, a aprendizagem das técnicas de dança não pode ser compreendida como um objetivo em si; elas devem ser vistas em conjunto com outros aspectos que fazem parte da criação da pessoa dançarina. Deste modo, observar os processos de aprendizagem implica em ver quais são as estratégias que são mobilizadas pelos alunos para transformar aquilo que é externo - movimentos, aulas, técnicas de dança, comentários, sociabilidade - em corpo.

O movimento que o texto propõe é dividido em três partes, que denominei como contextos, danças e corpos. Em cada um destes capítulos será colocado em evidência um aspecto diferente da experiência vivida como pesquisadora na escola de dança onde foi feita a pesquisa - a Escola de Dança da Fundação Cultural da Bahia, comumente chamada de FUNCEB.

Em um primeiro momento conduzo o leitor a se informar sobre como a dança é vivenciada dentro de meu contexto de pesquisa: o ambiente da escola, a posição simbólica que ela ocupa em Salvador e as dinâmicas que observo em sala de aula. O movimento seguinte seriam as danças, aspecto incontornável da vivência entre os alunos da escola. Por isso, abro o capítulo com o relato de um evento etnográfico

acontecido na Escola de Dança da UFBA no qual eu encontrei condensadas dinâmicas do dançar que eu trouxe de forma detalhada nas seções seguintes.

Se nos dois primeiros capítulos a atenção é voltada a aspectos ligados à maneira como a dança é vivenciada em suas dinâmicas corporais e discursivas, a terceira parte do texto tece a ligação entre estes aspectos e as expectativas sobre os corpos dos alunos em vias de profissionalização. Neste capítulo será dado ênfase sobre o que é e como se adquire *o corpo de um profissional*¹.

Deslocando-se entre corpos, danças e contextos, o movimento principal do texto é de colocar em evidência como estes elementos são vivenciados e atualizados na trama de relações que envolvem ser aprendiz de dança na FUNCEB.

¹ Por razões de convenção, todo texto escrito em *itálico* representa falas ou expressões nativas.

II. PENSANDO ANTROPOLOGIA E DANÇA

Pensar sobre corpos produzidos na prática de dança é, antes de tudo, uma tarefa interdisciplinar. Contudo, ainda que o corpo possa ser objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a medicina, a biologia, a educação física, a história e a própria dança, as questões que se buscam trazer aqui são de cunho estritamente antropológico. Quando se trata de objetos de estudo que mobilizam diversas áreas do conhecimento, há a necessidade, como assinala Sarti (2010: 78), da manutenção da diferença entre os campos de forma a possibilitar o diálogo. Desse modo, esta pesquisa se apoia em assertivas antropológicas, por se entender que os conhecimentos produzidos neste trabalho têm muito a contribuir para um diálogo mais profundo com as outras áreas citadas.

Esta pesquisa se insere, portanto, dentro do campo de estudos da antropologia da dança, cujos contornos e agenda de debates se estendem por diversas linhas de pesquisa, metodologias e abordagens². Apresentarei um breve panorama que aponta direções sobre como este tema tem sido tratado atualmente no Brasil e no exterior a partir de certos autores que criaram metodologias ou organizaram a literatura nesta área de estudos.

Início esta seção com o debate proposto por Gonçalves e Osório (2012) como introdução ao dossiê temático de antropologia da dança. Como estas autoras indicam, a dança tem sido um tema recorrente e transversal, abrangendo tópicos como ritual, folclore, magia e religião, de forma que ficou por muito tempo dispersa na literatura antropológica. Neste sentido é que o campo de estudos relativo à dança pode parecer “novo” dentro dos programas de debate das ciências sociais.

Na revisão bibliográfica que as autoras fazem sobre o assunto o destaque é dado aos autores clássicos da antropologia, mostrando como foi tratada a dança e as diferentes formas de abordagem e metodologia em Boas (1927), Radcliffe-Brown (1922), Evans-Pritchard (1928), Margaret Mead (1928), Gregory Bateson

² As discussões apresentadas aqui fazem parte de uma trajetória que se iniciou com o mestrado em antropologia social em 2016 na Universidade Federal de São Carlos e que foi complementada por um período de 6 meses de estudos em 2018 na Université Clermont Auvergne, na França, sob a direção da professora Georgiana Wierre-Gore. Este período de estudos no exterior foi possível graças ao financiamento da FAPESP através do programa BEPE - Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior.

(2000[1954]), Marcel Mauss (2003[1934]), Alfred Gell (1985), Clyde Mitchell (1956), Terence Ranger (1975), Marshall Sahlins (2004) e Victor Turner (1988).

Em grande parte os antropólogos clássicos focaram sua atenção nas funções sociais das danças, seus significados simbólicos e sua capacidade de comunicação e representação de aspectos sociais. Este foco de análise veio a ser renovado sobretudo nas décadas de 60 e 70, com algumas antropólogas que voltaram sua atenção para a dança vista a partir do seu movimento, estética e questões, tal como Adrienne Kaeppler (1978, 2012), Jean Keali'i'inohomoku (2013), Annya Peterson Joyce (2012), Judith Hanna (1979a, 1979b), Drid Williams (2004[1991]) e Theresa Buckland (1999), para citar alguns dos principais nomes. Esta geração foi a grande responsável por colocar em destaque a dança dentro das ciências sociais, trazendo para isso debates específicos na área além de abordagens metodológicas voltadas para o estudo antropológico dança.

Ainda no Brasil foram publicados dois volumes do livro "Antropologia da Dança", organizado por Giselle Guilhon Camargo (2013, 2015). Esta literatura tem uma importância grande nos estudos da antropologia da dança no Brasil por ter sido capaz de sistematizar textos fundamentais na área e traduzi-los do inglês e do francês, permitindo o acesso de um público mais geral.

Ainda se tratando de coletâneas que trazem aspectos sobre a gênese da antropologia da dança enquanto disciplina, merece ainda ser mencionado a coletânea organizada por Andrée Grau no Reino Unido e Georgiana Wierre-Gore na França, "Anthropologie de la danse: genèse et construction d'une discipline" (2006). Escrita a pedido do Centro Nacional da Dança na França, esta obra pretende ser um panorama da evolução das discussões neste campo que permitiram que hoje ela tenha um espaço próprio dentro da antropologia.

Dentro dos estudos contemporâneos que acontecem neste momento na Europa, merecem ser destacadas duas vertentes com métodos diferentes de construção do conhecimento em dança, conforme foi apresentado em um simpósio por dois de seus representantes (GORE; BAKKA, 2007). De um lado estaria a etnocoreologia³, que prima sobretudo pela observação, filmagem e análise do

³ A coreologia é a ciência dedicada ao estudo do registro da dança em forma de partitura, terminologia introduzida pelo dançarino e pesquisador da dança Rudolf Laban (HUTCHINSON; ANDERSON, 1970)

movimento dançado⁴. A importância recai sobre o desenvolvimento de habilidades para análise do movimento, através sobretudo de ferramentas que permitam sua escrita e leitura, como o método Laban de notação (HUTCHINSON; ANDERSON, 1970). Prima-se pela necessidade de criação de métodos de manutenção, transmissão e revitalização das tradições de dança, pensadas aqui enquanto patrimônio imaterial.

Neste tipo de análise, interessa sobretudo as habilidades e padrões de movimentos que são utilizados pelos agentes e as habilidades transmitidas e negociadas no interior de uma comunidade que partilha a prática do dançar. Focada sobretudo nas danças ditas folclóricas ou tradicionais, o procedimento metodológico padrão é de filmar um mesmo grupo ou casal dançando diversas vezes, anotada a sequência de movimentos de cada repetição. Em seguida, a análise se foca em observar os movimentos que se repetem de forma a poder separar tudo que é recorrente daquilo que é improvisação. Desta maneira, espera-se encontrar padrões de dança, que até então poderiam ser desconhecidos.

De outro lado estaria uma vertente herdeira das discussões iniciadas na década de 60, mais interessada na compreensão de como a diversidade na dança é criada, tendo como importante ferramenta metodológica as entrevistas e discussões com os dançarinos (CAZEMAJOU, 2011; TARDIEU; GORE, 2011; GORE; RIX-LIÈVRE; WATHELETO; CAZEMAJOU, 2012). Segundo Georgiana Wierre-Gore, uma das autoras que ajudou a desenvolver esta vertente de pensamento, existe um interesse na criação de modos de conhecimento mais dialógicos, rejeitando técnicas de observação tradicionais com fundo claramente positivista, que apenas documentariam o comportamento dos dançarinos a partir de um ponto de vista externo.

Neste sentido, o principal desafio seria de como ter acesso ao significado atribuído às ações, percepções e experiências dos agentes. Por esta razão, discute-se que é possível provocar a verbalização das experiências e de conhecimentos tácitos complexos através de métodos apropriados, tal como as entrevistas de explicitação. Através desta metodologia, busca-se contornar a desconfiança por parte de certos pesquisadores na fiabilidade dos discursos que os dançarinos seriam

⁴ Esta abordagem está centrada sobretudo nos departamentos da Universidade de Szeged (Hungria) e na Universidade de Trondheim (Noruega), cujos principais expoentes são Laszlo Felföldi (1999) e Egil Bakka (1999).

capazes de criar sobre suas práticas, negando que eles sejam apenas falas idealizadas sem relação com a própria experiência corporal do dançar.

O método de entrevistas de explicitação é uma técnica mais fenomenológica, na qual não se usa nenhum tipo de suporte ou artefato externo para estimular a verbalização. Esta técnica foi desenvolvida por Pierre Vermersch (1994) e colegas, na qual o agente é conduzido a reviver uma situação que é objeto de investigação nesta entrevista, guiado pelo pesquisador-entrevistador. Através da rememoração da situação original, se torna possível a verbalização a partir da experiência subjetiva, incluindo suas dimensões afetivas e cognitivas.

A principal preocupação neste tipo de metodologia é evitar a pós-racionalização, na qual o entrevistado fala a partir de uma experiência ocorrida, mas não revive o fato - sua fala parte para generalidades, ou ainda explicações em terceira pessoa. A ideia por trás deste tipo de entrevista é de colocar o entrevistado em contato com sua experiência durante o momento preciso da ação, e assim pedi-lo para narrar as ações que foram feitas, em sua sequência original, fazendo emergir sentimentos e pensamentos que acompanhavam a ação narrada. Uma das principais autoras a trazer esse tipo de método de entrevista para pesquisas dentro da antropologia da dança foi Anne Cazamajou (2011). Em sua tese de doutorado ela trabalhou com alunos de yoga fazendo entrevistas de explicitação a fim de demonstrar quais eram as dinâmicas corporais nas aulas e como elas eram vivenciadas pelos alunos.

Nos estudos brasileiros que tangem à temática da dança existe ainda toda a literatura sobre performance e drama, organizada sobretudo em torno do núcleo NAPEDRA (Núcleo de Antropologia, Performance e Drama) (MÜLLER, 2005; DAWSEY, 1999, 2005; DAWSEY, MULLER, 2013). Estes estudos estão muito inspirados nas teorias do drama como analogia da vida social e na ponte entre ritual e teatro de Victor Turner (1982, 1988) e de Richard Schechner (1985).

Ainda no Brasil existem outros grupos relevantes de estudo que merecem destaque, ainda que não façam parte do escopo de análise escolhido para este trabalho. Dentre eles, cabe ressaltar os estudos feitos na área da etnocenologia (BIÃO, 1998, 2009), que

“[...] se inscreve na vertente das etnociências e tem como objeto os comportamentos humanos espetaculares organizados, o que compreende as artes do espetáculo, principalmente o teatro e a dança além de outras práticas espetaculares não especificamente artísticas ou mesmo sequer extracotidianas” (BIÃO, 1998, p. 11).

Inscrito em outra tradição antropológica tratando da dança, existe ainda o livro “Danças de Matriz Africana: Antropologia do Movimento” (SABINO; LODY, 2011), trazendo “um diálogo da dança com a cultura, ou ainda, do corpo cultural com a coreografia” (idem: 16). Aqui, segundo os autores, “a dança é uma realização social, uma ação pensada, refletida, elaborada tática e estrategicamente, abrangendo uma intenção de caráter artístico, religioso, lúdico, entre outros” (idem, ibidem). Nesta obra, além de discutirem sobre significados e articulações sociais das danças de matrizes africanas, há também um esforço de sistematização de elementos simbólicos que as acompanham: adornos, ritmos, instrumentos, coreografias e narrativas.

A relação entre dança e cultura também foi explorada na tradição americana. O livro “Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture” pode ser considerado como um dos seus melhores exemplos (NOVACK, 1990). Este trabalho tem o mérito de reunir análises dos movimentos dançados com elementos do contexto cultural e histórico de desenvolvimento deste tipo de dança. Pesquisando na posição de aprendiz de dança, ela traz ao texto ainda questões sobre a auto-reflexividade neste tipo de pesquisa antropológica.

Dentre os estudos mais recentes em antropologia da dança e do corpo merece destaque ainda os trabalhos organizados em torno da professora Silvia Citro (2009) e seu grupo de pesquisa (CITRO, ASCHIERI, 2011, 2012), “Equipo de Antropología del cuerpo y de la performance de la Universidad de Buenos Aires”⁵. Seu livro mais recente, “Cuerpos en Movimiento: Antropología de y desde las danzas” é uma coletânea de artigos de diversos pesquisadores. Além de propostas teórico-metodológicas para o estudo das danças, os autores trazem ainda etnografias que fazem emergir aspectos de experiências contemporâneas do dançar, sobretudo quando certas técnicas de dança saem de seu contexto de origem e social (RODRIGUEZ, 2012; LEWIN, PUGLISI, 2012; ASCHIERI, 2012).

Já no Brasil, pesquisas recentes realizadas na área de antropologia e sociologia têm se focado no estudo de companhias de dança profissionais já estabelecidas no meio artístico (GOMES, 2010, 2013; VEIGA, 2014). Nesses trabalhos, os autores revelam uma abordagem que poderíamos delimitá-la como sendo a posteriori e da ordem discursiva sobre as práticas corporais, portanto da

⁵ Maiores informações sobre o grupo de pesquisa podem ser encontradas em www.antropologiadelcuerpo.com

ordem das representações. Neles, a produção e a corporalização das práticas artísticas como processos simbólicos de fabricação dos bailarinos não se apresentaram como problema a essas investigações, que tomaram os dançarinos como sujeitos já constituídos e, digamos, “prontos”.

O contraponto desta pesquisa é poder contribuir com esta lacuna nos estudos sócio-antropológicos ao se focar nos processos de profissionalização em dança via construção do dançarino que, mais do que um mero momento de aprendizagem do conjunto das técnicas deve ser percebido como um complexo processo de subjetivação e manejo simbólico desses sujeitos, permitindo a transformação da pessoa. Assim, visa-se contribuir para a compreensão de como estão sendo formuladas concepções sobre o corpo e a dança na aquisição de uma nova corporalidade.

Apoiada em discussões recentes, me insiro neste tipo de antropologia que vêm discutindo sobre a necessidade de fazer pesquisas “de y desde los cuerpos” (CITRO, 2009), “from the body” e não somente “of the body” (WACQUANT, 2002). Este trabalho não deixa de discutir isso, na medida em que percebi a importância de experienciar as relações sensíveis num espaço onde é fundamental o conhecimento que se gera sobre o corpo a partir da própria vivência corporal tão logo eu cheguei na escola de dança.

Além disso, reconhecer o contexto no qual a dança é aprendida e a maneira que os agentes se colocam em relação a ela é fundamental para a compreensão da dança em seu aspecto social e múltiplo. Ao contrário de uma visão biologicista que afirma que todos os corpos são idênticos do ponto de vista do funcionamento e anatomia, a antropologia é capaz de demonstrar a maneira como os atos culturais constroem os corpos de acordo com os interesses de cada sociedade ou grupo cultural, tal como já apontou o trabalho seminal de Marcel Mauss sobre as técnicas corporais (2003[1934]). O mesmo acontece no caso da dança, tal como afirmam Tardieu e Gore (2011: 314), “É por isso que é possível afirmar que no contexto do ensino de dança cada técnica constrói o corpo de acordo com normas estéticas particulares⁶”. Tratar sobre antropologia da dança é pensar, portanto, sobre estas relações que se estabelecem entre dança, corpo e contexto.

⁶ Tradução minha a partir do original: “This is why it is possible to state in the context of dance teaching that each technique constructs the body in accordance with particular aesthetic norms”.

Pensa-se aqui em contextos tomando o sentido dado por Roy Wagner, ou seja, “é um ambiente no interior do qual elementos simbólicos se relacionam entre si, e é formado pelo ato de relacioná-los” (WAGNER, 2001, p.78). O que se destaca aqui é a capacidade reflexiva deste conceito: os contextos formam e são formados pelo agrupamento de um certo conjunto de elementos simbólicos, que podem vir a se desarranjar, ou rearranjar em outra forma em um momento seguinte.

Uma das preocupações que orientaram toda a minha pesquisa em campo e a produção da escrita etnográfica foi, além disso, levar a sério o discurso nativo sobre corpo e dança. Desta forma, buscou-se maneiras de criar um conhecimento antropológico sobre a dança que se baseie nos modos nativos de criar significação ao mundo, utilizando-os como uma ferramenta importante para a investigação antropológica. Isso implica em aceitar os discursos tais como eles são ditos, para em seguida investigar quais são as relações - que podem ser discursivas ou corporais - que eles engendram.

Esta perspectiva difere, no entanto, de simplesmente explicar o que as pessoas dizem através de seus próprios discursos, fazendo do texto antropológico uma compilação da “teoria nativa”. O essencial é de saber usar essas expressões, metáforas e visões de mundo como um motor para análise que será feita pelo pesquisador. Daí a importância de estar bem inserido na cultura nativa, de maneira a poder compreender os contextos nos quais aqueles discursos são enunciados.

Esta inserção pode ser, como indica os pesquisadores Wacquant (2002, 2015) e Halloy (2015, 2016), a partir do corpo e das emoções como potentes ferramentas de pesquisa. Conseqüentemente, os antropólogos estariam capacitados para criar textos antropológicos relevantes tendo como base de escolha aquilo que é importante para as pessoas com as quais eles viveram.

No meu caso, as principais relações estudadas diziam respeito aos contextos, os corpos e as danças. Este último elemento, no entanto, me trouxe reflexões teóricas específicas. Dança era o que a escola se propunha a ensinar, era o que os alunos faziam, sobre o que os professores falavam, além de ser também uma área de conhecimento que já traz uma longa discussão prática e teórica que minha pesquisa de mestrado não teria fôlego de acompanhar.

Eu não poderia deixar de notar, portanto, que a dança não era um objeto de investigação somente para mim, mas também uma forma de conhecimento e de se

posicionar no mundo para todos esses agentes envolvidos em torno da escola. Através do trabalho de campo, comecei a observar que a dança aparecia como um elemento recorrente, manifestação da criatividade nativa e forma de criar significado ao mundo. Com isso, busquei investigar como a dança poderia ser ela mesma tratada como objeto antropológico, uma vez que ganha contornos estéticos e usos diferentes a depender do contexto social no qual está inserida.

O trabalho de campo se desenvolveu durante nove meses – de março a novembro de 2017 – na Escola de Dança da FUNCEB (Fundação Cultural do Estado da Bahia), na cidade de Salvador-BA. Essa escola se destaca por vários aspectos: a sua existência há mais de 30 anos; seu caráter público e inteiramente gratuito; sua formação técnica em dança de duração de 2 anos e meio, além da sua reputação na região norte-nordeste, por ser referência neste tipo de ensino e ter servido de modelo para a criação de projetos similares. A nível pedagógico, a escola propõe uma formação plural aos seus alunos, que devem habituar seus corpos a diferentes técnicas de dança: o balé, a dança moderna, a dança contemporânea, as danças afro-brasileiras e as danças populares brasileiras⁷.

Inserida dentro da sala, experimentando diariamente aquele fazer artesanal que molda os corpos, a dança se tornou um dado sensível incontornável que viria a ser adicionado à análise. Ao compartilhar com os alunos a cotidianidade do fazer do dançarino, senti meu corpo atravessado pela prática corporal e artística, revelando a importância a minha presença enquanto pesquisadora mas também como aluna. Esta metodologia de pesquisa permitiu me aproximar desta prática a partir de dentro, a fim de estabelecer uma forma de criação do conhecimento mais dialógica e na qual o olhar do antropólogo não está tão distanciado da forma como os próprios sujeitos observam a dança.

Esta qualidade de participação em campo me permitiu também estar junto dos alunos, aprendendo as técnicas de dança propostas na escola mas também outros aspectos ligados à sociabilidade. Destaca-se sobretudo o vocabulário e metáforas usadas por eles para tratar sobre seus corpos e suas danças, além de aprender modos de avaliação e julgamento segundo os critérios que eram largamente

⁷ As disciplinas são apresentadas aqui na mesma ordem que elas eram mostradas papéis afixados na escola de dança.

difundidos na escola. Desta forma, eles me ajudaram a “educar meu olhar” segundo critérios culturalmente compartilhados naquele contexto.

Neste ponto é importante situar a minha atuação enquanto sujeito-que-dança, deixando em evidência também os contextos que atravessam a minha prática do dançar. Mulher e branca, meus interesses em dança estão muito mais próximos do largo campo de práticas hoje considerado como “dança contemporânea”. Minha prática tem se centrado nos últimos anos em uma das suas vertentes, o Contato-Improvisação⁸. Eu me insiro, portanto, dentro de um lugar específico na dança, a partir do qual eu penso sobre essa prática e que permite que outros dançarinos me vejam e me categorizam dentro do vasto universo de possibilidades de danças possíveis.

A minha posição na escola enquanto pesquisadora/aluna torna incontornável o debate sobre a posição de novata em uma pesquisa antropológica, sobretudo quando se trata de pesquisas feitas em contextos fortemente corporeizados. A partir de reflexões teóricas de outros autores que também se colocaram nesta posição, quero discutir sobre as implicações desse estatuto em uma antropologia corporalmente implicada e quais são as mudanças epistemológicas que daí resultam.

Um dos trabalhos mais conhecidos neste domínio é sem dúvida o de Loïc Wacquant, “Corpo e Alma” (2002). Escrito como resultado de sua experiência entre aprendizes de boxe em uma academia na periferia de Chicago, nos Estados Unidos, este trabalho seminal foi um dos precursores a falar de uma “sociology *from the body*”. Em um artigo recente, o autor defende uma investigação incarnada (*incarnate investigation*) (idem, 2015:2) para a realização de um tipo de trabalho de campo imersivo baseado em “performar o fenômeno” (*performing the phenomenon*) (ibidem:5). Através desta postura metodológica os pesquisadores estariam mais qualificados para revelar o “habitus” por trás das práticas que baseiam o universo sob investigação. Esta abordagem resulta em uma grande importância dada às práticas

⁸ O Contato-Improvisação (CI) é uma técnica de dança contemporânea surgida nos EUA nos anos 70. Influenciados pelos movimentos de contra-cultura, buscava-se novas formas de dançar que aceitassem a diferença dos corpos e a investigação do movimento. As variadas técnicas que dão suporte ao CI geralmente estão apoiadas na investigação da dança feita na relação entre dois ou mais corpos que juntos improvisam a partir de certos princípios, sobretudo da troca de peso e do aprendizado com a queda. Em geral há uma recusa do uso de música, por se entender que o movimento deve partir da investigação pessoal da sua própria dança que surge na relação com o corpo do outro e não de um estímulo externo. Ainda assim, existe a possibilidade de que músicos participem dos encontros de dança livre, as *jams sessions*, mas atentos a um diálogo constante, no qual as danças estimulam a música assim como a música também faz parte das danças.

de conhecimento baseadas no corpo como maneira de conhecimento intelectual, em contraposição a teorias sociais excessivamente mentais ou discursivas.

Neste sentido, ele afirma que o homem é um animal simbólico, que através da linguagem, da arte, das ciências e da religião cria sistemas simbólicos por excelência em diálogo com seu ambiente. No entanto, o ser humano não se resume às suas capacidades simbólicas: ele também é dotado de capacidade sensíveis e sensoriais, que juntas formam uma visão do homem mais ampla.

Isto posto, o autor distingue seis características que ele considera como próprias ao Homem: 1. Dotado de sensações que ele é capaz de sentir e criar sentido, e que são sintetizadas através do corpo; 2. Sofredor, exposto aos riscos e aos golpes do mundo natural e social; 3. Hábil (*skilled*), capaz através da experiência e do aprendizado de adquirir as habilidades necessárias para fazer trabalhos com competência; 4. Sedimentado (*sedimented*), no sentido em que todas essas qualidades mencionadas acima não são inatas, mas cultivadas e evoluindo no tempo através de sua relação e engajamento com o mundo. Essas interações são gradualmente dispostas nos corpos como camadas, resultado de nossas várias histórias individuais e coletivas; 5. Situado, pois estas camadas ganham formas através de nossos deslocamentos no espaço social e físico. Nosso corpo é capaz de integrar traços desses vários espaços que ele ocupou ao longo de sua vida; 6. Estruturado, visto que todos esses elementos caminham juntos de maneira estruturada e evoluem no tempo.

O foco aqui é na importância dada por Wacquant à observação de perto, através engajamento pragmático nas atividades que baseiam o contexto estudado. Isso permitiria que o corpo se tornasse também ferramenta de inteligência; segundo suas palavras, “sociologia carnal é a sociologia não *sobre* o corpo como um objeto sociocultural mas *a partir* do corpo como fonte de inteligência social e de acume sociológico⁹” (Ibidem, p.5, itálicos do autor).

A participação corporalmente implicada a partir do estatuto de novato também está na base da abordagem metodológica de Arnaud Halloy (2015, 2016). Apesar da diferença do campo de estudos, pois o autor trabalhou com os ritos de Xangô de Recife, a posição de novato em universos fortemente marcados pelo aprendizado de

⁹ Tradução minha a partir do original: carnal sociology is a sociology not of the body as sociocultural object but from the body as fount of social intelligence and sociological acumen”.

disposições corporais são pontos que aproximam nossas pesquisas. Por isso, eu encontrei em sua pesquisa pistas para refletir sobre abordagens metodológicas, sobretudo na maneira como utilizar minhas próprias experiências corporais como dados de campo.

Segundo seu artigo “Full Participation And Ethnographic Reflexivity: An Afro Brazilian Case Study” (2016), Halloy estabelece alguns critérios para manter o valor científico quando o pesquisador está corporal e emocionalmente implicado na pesquisa, como foi seu caso como iniciado no Xangô de Recife. Ele argumenta contra uma ideia presente na antropologia de que o pesquisador não deve estar nem muito longe, nem muito perto. Ele afirma que o engajamento afetivo não deveria ser considerado como um problema para a realização da pesquisa de campo, desde que fossem estabelecidas algumas ferramentas que permitiriam transformar este tipo de conhecimento. Para isso, ele propõe três formas de “reflexividade etnográfica”: através destas propostas, o antropólogo seria capaz de dar espaço às emoções para a formulação do pensamento científico sem que isso implique em uma forma de auto-etnografia.

A primeira forma de reflexividade etnográfica é a transição do *self* em primeira pessoa para a terceira pessoa, que seria a condição para transformar os dados vindos da experiência subjetiva e emocional em dados etnográficos. Isto é diferente do distanciamento emocional como base para a obtenção da objetividade científica; ele defende o reconhecimento das emoções como parte constitutiva e indispensável de toda experiência humana. Cabe ao pesquisador em ciências humanas então desenvolver um certo grau de habilidade introspectiva e de reflexividade para poder transformar estes dados vindos da experiência emocional e subjetiva em dados etnográficos.

Uma das atividades que pode ser feita buscando trazer essa habilidade introspectiva é através da escrita do caderno de campo, que permitiria um momento de distanciamento do vivido corporalmente através da sua transformação em narrativa escrita. Além disso, esta tarefa permite que as afetividades vivenciadas em campo possam ser revividas no momento da escrita, no entanto já com uma distância espacial e emocional da situação inicial.

A segunda forma de reflexividade etnográfica proposta pelo autor é a maneira pela qual a experiência do antropólogo será percebida pelas pessoas com quem ele

está estudando. “Isto é o que eu chamo o self em segunda pessoa já que o etnógrafo aprende a conhecer e interpretar sua própria experiência através do olhar do outro, neste caso o mesmo outro que ele está tentando entender¹⁰” (idem, p .14). Daí a importância dos experts culturais, que seriam aqueles capazes de identificar a experiência do antropólogo e através de seus conhecimentos, legitimá-la.

Finalmente, a terceira forma de reflexividade é obtida pelo cruzamento de informações, que permitiria perceber o que são traços compartilhados de uma experiência daquilo que é individual. Para isso, podem ser obtidos elementos pela participação em campo, pela observação participante e pelas entrevistas. Uma vez que se tratam de dados oriundos de diferentes momentos da pesquisa, eles abordam de maneiras diferentes aspectos da realidade social.

Estas ferramentas são especialmente importantes quando é levado em conta as críticas feitas pelos próprios antropólogos sobre a tentativa de imparcialidade na escrita dos textos, nos quais a presença do antropólogo costuma ser omitida. Ainda que esta seja uma estratégia muito utilizada em outras áreas científicas, muito foi escrito na antropologia que isto implica em uma ilusão de um narrador onipresente e isento de qualquer envolvimento emocional, sobretudo a partir de uma visão clássica na qual as emoções são apresentadas como inadequadas para o pensamento científico.

As propostas de Halloy não fazem mais do que refletir críticas que já foram feitas antropologia clássica por vários autores contemporâneos (STRATHERN, 2004, 2014; WAGNER 2010; VIVEIROS DE CASTRO, 2013). No entanto, a forma como cada autor resolve esses problemas é diferente: Halloy está engajado em demonstrar que a implicação pessoal e emocional em campo fazem parte de toda pesquisa antropológica, e assumir este envolvimento permite também buscar maneiras coerentes de analisá-lo e incorporá-lo ao texto final. Ele propõe então estratégias reflexivas que ele encontrou para tornar este conhecimento objetivo do ponto de vista das ciências sociais.

Neste ponto da discussão em que pesquisa e envolvimento emocional se encontram, cabe uma menção à escolha do meu objeto de pesquisa. Do meu interesse pessoal em artes, sobretudo em dança, e o interesse antropológico sobre o

¹⁰ Tradução minha a partir do original: “This is what I call the self in the second person since the ethnographer learns how to get to know and interpret his own experiences through the eyes of the other, in this case the very other that he is trying to understand.”

corpo, surgiu a ideia de pesquisar instituições que oferecessem ensino envolvendo o aprendizado corporal da dança. A escolha da Escola de Dança da FUNCEB foi feita através de uma conversa com uma ex-coordenadora, Clécia Queiroz, em uma viagem que eu fiz para a cidade de Salvador em 2015. Ao saber sobre a minha intenção de pesquisa, ela indicou esta escola como um espaço profícuo de pesquisa onde eu poderia desenvolver minhas questões sobre aprendizagem e aquisição de da corporalidade de um dançarino.

Em setembro de 2016, ainda cursando as disciplinas de mestrado na UFSCar, eu entrei em contato com a escola pessoalmente em uma visita, na qual conversei com as coordenadoras presentes na época, sendo acordado que eu poderia fazer a pesquisa no ano seguinte. Chego em campo dia 21 de fevereiro de 2017, e na semana seguinte me dirigi à escola para negociar as condições de pesquisa com a coordenadora pedagógica do curso técnico.

A posição que me foi acordada no início da pesquisa é que eu teria livre acesso aos espaços da escola. No primeiro dia ela caminhou comigo pelas salas da escola, me apresentando às turmas que estavam em aula como uma pesquisadora que estaria ali durante o semestre, de modo que não era para eles estranhassem aquele *corpo no espaço*, e avisou que como todo antropólogo eu iria *observar muito*.

Ainda que eu já desconfiasse das limitações de uma pesquisa sobre uma atividade corporal na qual o pesquisador não compartilha com seus interlocutores dos desafios físicos da prática, eu não me senti à vontade para pedir para participar das aulas assim que cheguei na escola. As razões que me deixavam reticente eram em relação ao processo seletivo concorrido que os alunos tinham feitos para poderem ter acesso àquelas aulas de maneira gratuita, e o fato de saber que havia uma interdição bem clara da participação de pessoas externas à instituição nas aulas¹¹.

Apesar de meus questionamentos iniciais, foram os alunos que realmente me motivaram a participar das aulas com eles, me perguntando várias vezes durante aquela primeira semana *você vai ficar aqui sentada? Você não quer participar?* Me sentindo acolhida e encorajada pela turma que eu iria acompanhar, pedi na direção pedagógica da escola uma mudança de estatuto, de “antropóloga- sentada” para “antropóloga-que-dança”. Minha proposta foi aceita pela responsável, de modo que

¹¹ Um dos fatores que faziam a escola tomar esta atitude era para evitar uma grande circulação de pessoas que iriam à escola somente para assistir a algumas aulas, sem se engajarem realmente com o processo de formação de modo contínuo.

eu comecei a participar todos os dias das aulas práticas de ensino de técnicas de dança junto com os alunos que tinham acabado de entrar na escola.

Ainda que eu tenha sido apresentada desde o começo aos alunos e aos professores como antropóloga que estaria fazendo uma pesquisa na escola, isso não impediu que eu me encontrasse sempre em uma posição ambígua: minhas capacidades corporais e minha idade não me diferenciavam muito da maior parte do grupo, o que por vezes me fazia ser confundida com os alunos; por outro lado, isso também me proporcionou momentos de intensa imersão no processo de aprendizagem.

Além disso, essa escolha metodológica também criou efeitos de “antropologia reversa” (WAGNER, 2010:67): as pessoas também observavam a minha participação diariamente em aula, e o fato de compartilhar com eles da mesma prática corporal naquele espaço acabou por facilitar a minha inserção em campo e a diminuição de possíveis reticências em relação à minha presença naquele espaço. A experiência corporal foi, portanto, um dos pontos essenciais que atravessou toda a pesquisa de campo, seja analisando as relações que atravessavam meu próprio corpo ao buscar incorporar as técnicas oferecidas em sala de aula, seja observando a forma como os alunos se expressavam através de seus corpos e como concatenavam os conteúdos oferecidos na escola.

Os corpos que estão na escola, por sua vez, são muito diversos, tanto em suas formas quanto na trajetória que eles trazem em dança. A sala que eu acompanhei era formada em sua maioria por jovens e negros, de distribuição mais ou menos proporcional entre homens e mulheres, trazendo consigo experiências corporais que atravessam seus corpos de maneiras muito distintas. Estas experiências dizem respeito tanto a marcadores sociais como raça, gênero e classe, mas também às diferentes formas como eles tiveram acesso e experimentaram a dança.

Dentro dos muros da escola, as questões que apareciam e as diferenciações entre os próprios alunos eram sobretudo motivadas por questões técnicas e estéticas: segundo o que foi me dito por uma aluna quando soube que eu fazia pesquisa na escola, *a maneira como as pessoas lidam com um tipo de dança ou outra faz com que se criem grupos*. A categorização entre os alunos era influenciada portanto pelas corporalidades que eles apresentavam na escola, que tinham sido previamente transformadas através de técnicas de dança tão variadas como as danças populares

brasileiras, balé, jazz, danças afro-brasileiras, hip-hop, danças pop norte-americanas, dança do ventre, dança contemporânea, etc.

Além disso, há de se levar em conta também a fisicalidade dos corpos que apresentam grande diversidade: corpos altos e baixos, magros e gordos, fortes e flexíveis, com movimentação mais discreta ou mais expansiva; às vezes mais longilíneos e trazendo a movimentação leve e aérea do balé, as vezes aterrados trazendo a movimentação das danças populares e da dança afro.

A partir desta diversidade social, física e técnica entre os alunos, o que pude perceber é que são muitas as formas como os corpos incorporam os conteúdos propostos em sala e como criam formas de dançar. Tornou-se evidente que as experiências em dança não eram recebidas de maneira passiva pelos alunos; era a partir de suas experiências prévias na dança, seus interesses estéticos, sua corporalidade e identificação com certos tipos de movimentação que os alunos incorporavam e transformavam os aprendizados em dança.

Além de ser um conhecimento técnico que permitirá o acesso à profissionalização, a dança em vários momentos pode também ser considerada como um modo de afirmação de suas identidades enquanto sujeitos no mundo a partir dos aspectos que cada tipo de dança ressalta: a força, a destreza, a sensualidade, o virtuosismo, a elegância, a criatividade, etc. Desta forma, reconhecer o contexto no qual a dança é aprendida e a maneira que os agentes se colocam em relação a ela é fundamental para a compreensão da dança em seu aspecto social e múltiplo. Tratar sobre antropologia da dança é pensar, portanto, sobre estas relações que se estabelecem entre dança, corpo e contexto social.

Se na maior parte do tempo eu estive com os alunos vivenciando diariamente os desafios corporais exigidos pela formação, em outros momentos eu fiz a escolha de não participar de algumas aulas, para poder observá-las de forma mais distanciada e sem a implicação corporal imediata. Estes eram também momentos privilegiados nos quais eu poderia estar acompanhada dos professores, o que me permitiu trocar com eles impressões e análises que eu fazia na medida que minha pesquisa avançava - o que corresponde à segunda forma de reflexividade proposta por Halloy (2016) - a visão dos “experts culturais” sobre a experiência do antropólogo.

Estar sentada observando não era, no entanto, uma prática só minha, mas fazia parte de uma dinâmica que já estava posta na maioria das aulas: era bastante

comum que os alunos também se sentassem no chão na parte frontal da sala, seja para observar as aulas, por causa de cansaço, tédio, desacordo com o professor, dificuldade para seguir uma aula, ter chegado atrasado, conversar com um colega, etc.

As aulas de dança contemporânea foram as que eu estive mais próxima do professor. A relação de trocas entre meu olhar de antropóloga e seu olhar de dançarino foi se desenvolvendo de modo que ele muitas vezes comentava com os alunos sobre as conversas que tínhamos tido, ou repassava para eles observações que eu tinha feito. Ainda que eu praticamente não tenha participado das aulas práticas, essa capacidade de observação me rendeu bons frutos, a ponto de um momento um aluno falar brincando em uma roda de conversa da qual eu participava: *Yasmine é como a monitora das matérias, os professores sempre vêm perguntar a opinião dela sobre as aulas ou falam alguma coisa baseados em conversas que tiveram com ela.*

Foi nessa disciplina também que tive a oportunidade de ser banca de avaliação da coreografia que eles vinham desenvolvendo desde o início do semestre, demonstrando que o professor confiava em meu olhar sobre a dança. Esta presença enquanto membro de uma banca avaliadora, apesar de hierarquia que implica, fazia parte de uma das tantas posições distintas que meu corpo ocupou na escola durante toda a pesquisa. Além da experiência em si, eu interpretei este evento como uma validação dos meus critérios de julgamento e avaliação, que afinal de contas não estavam tão distintos daqueles dos próprios dançarinos.

Desde minhas primeiras observações na escola, um aspecto que me chamou a atenção foi uma tendência entre certos alunos de fazer gestos muito expansivos, tônicos e marcados, que nem sempre correspondiam à qualidade de movimento pedida pelos professores. A releitura que estes alunos faziam dos movimentos propostos causava como efeito estético que eles se destacassem entre os demais, demonstrando certas qualidades técnicas que pareciam ser apreciadas pelos alunos. Este modo de dançar, que percebi se repetir em vários outros contextos da escola, tinha um nome bem conhecido entre alunos e professores: *fechação*, tema que tratarei com mais detalhes na seção 2.3, “Tem que dançar *fechando*”.

Apesar da variedade de aulas e de temas tratados em sala, todas elas giram em torno do processo de construção do corpo do dançarino, que deve ser visto sob uma ótica corporal de aquisição de técnica, mas também como um processo que é

largamente marcado pelos contextos onde a dança aparece e os corpos que atualizam estas técnicas. Desta forma, me interessa pensar, de forma geral, a maneira como estes sujeitos se apropriam delas a partir de suas experiências pessoais e das técnicas que orientam seus corpos na dança tendo em vista o produto final que eles desejam obter, que é ter *o corpo de um profissional*.

À vista disso, pode-se dizer que há sempre uma dupla interação entre os corpos e a dança: de um lado, as danças moldam os corpos de acordo com interesses específicos necessários a cada técnica, habituando-os a responderem com uma certa qualidade às demandas de movimento. De outro lado, os corpos que dançam também são responsáveis por reatualizar estes movimentos e a própria técnica, pois incarnam aquilo que ainda é virtual de acordo com as próprias capacidades, limites e estética presente nos corpos. Em outras palavras, meu olhar se orienta para a compreensão de como as técnicas de dança oferecem elementos que informam estes sujeitos, mas também como a própria dança pode ser informada a partir dos corpos que as experimentam.

Além da minha vivência na escola, também não deve ser negligenciada a minha circulação para fora deste espaço. Morando na cidade de Salvador durante este período, eu pude acompanhar os alunos em outros circuitos (MAGNANI, 2007) que eles participavam e observar como as dinâmicas de relação que eles tinham eram fortemente marcadas pela dança. Desta maneira, me parece evidente a possibilidade de usar exemplos etnográficos de situações que não aconteceram na escola, mas que estão impregnados do mesmo tipo de sociabilidade que eu pude ver nessa instituição.

É por esta razão que eu inicio o segundo capítulo com um evento social, seguindo as linhas gerais propostas pela Escola de Manchester para a observação de “situações sociais”. Através destes eventos, envolvendo diferentes grupos de pessoas e interligados pela presença do pesquisador, seria possível delinear a estrutura social de uma determinada sociedade. Guiado por debates antropológicos contemporâneos, atualmente o interesse se deslocou do delineamento de estruturas sociais para a descoberta de formas nativas de criar significado ao mundo (WAGNER, 2010; STRATHERN, 2014). Ainda assim, autores mais clássicos como Max Gluckman (1986[1940]) abriram um caminho de pesquisa dentro da antropologia cujas bases se mantêm ainda hoje. Dentre elas, a investigação de eventos etnográficos como uma

mistura de momento-espaco na qual se condensam algumas relações sociais observadas de forma dispersa em campo.

Complementando a experiência de aprendiz em campo, a observação participante e a análise de situação social, ao final do meu período de campo eu fiz entrevistas semi-dirigidas com alguns alunos. Por terem sido feitas somente no final, a ideia era de poder fazer perguntas que fossem interessantes para minha pesquisa, mas que estivessem próximas também dos interesses dos alunos e da maneira como eles se exprimiam, estando mais apta a poder encontrar as “boas perguntas”.

É por este motivo também que é de extrema importância que as entrevistas tenham sido feitas com os alunos e não com os professores. Isso reflete o interesse desde o começo da pesquisa de analisar a forma como os corpos e o aprendizado em dança eram recebidos e vivenciados pelos alunos, e não os discursos que os professores ou a direção da escola tinham sobre seu trabalho e prática pedagógica. Considero também importante o fato de ter uma experiência corporal compartilhada com os alunos, o que criava uma base de experiências em comum sobre as quais pudemos discutir. Minha experiência me diz que isso permitiu avançar algumas discussões sobre as experiências corporais entre os alunos porque eles encontravam em mim uma interlocutora para poder compartilhar impressões e sensações sobre o processo de aprendizado que nem sempre eles colocavam em palavras.

1. CONTEXTOS

1.1. CORPOS EM UM ESPAÇO

Fotografia 1 - Fachada da Escola de Dança da FUNCEB



Fonte: valencaagora.com/escola-de-danca-da-funceb-oferece-cursos-para-publico-diversificado

Minha primeira ação em campo foi andar pelos espaços da escola acompanhada da coordenadora do curso técnico, que me apresenta para cada uma das turmas que estão tendo aulas. O saguão de entrada é um espaço relativamente vazio, com apenas um sofá e algumas cadeiras. À esquerda há uma grande escada em madeira que conduz para as principais salas de aula; ao lado desta escada há uma outra que desce em direção ao almoxarifado da escola e um espaço conhecido como Sala Multiuso, utilizada normalmente em aulas teóricas por ser a única sala que dispõe de uma televisão.

Em um nível ligeiramente acima do saguão estão algumas salas administrativas e a copa, onde os alunos diariamente enchem a geladeira com seus almoços em potes de plástico, e diariamente os funcionários esquentam no micro-ondas essas comidas para que estejam quentes ao final da última aula. Ao lado da copa é possível descer

um lance de escada que leva a mais duas salas de tamanho médio, que ficam abaixo do nível da rua, e que por isso não possuem janelas. Continuando ainda o pequeno corredor é possível chegar à cantina, ao fundo, com um pequeno espaço em aberto no qual os alunos se sentam para comer o que trouxeram de casa ou compram seu suco de fruta natural mais um salgado a dois reais.

Subindo a imponente escadaria principal chegam-se às maiores salas de aula, situadas no primeiro e segundo andar, com amplas janelas que dão para a Rua da Oração, endereço da escola. No primeiro andar fica uma das salas da coordenação, e no andar de cima, uma sala bem pequena de dança. Finalmente, subindo ainda mais um lance de escadas, no terceiro andar, chega-se ao *Céu*, que não é bem uma sala de aula, ainda que possa ser usado com esta finalidade. Trata-se de um espaço que possui um tablado de madeira, mas em duas das suas laterais se encontram estruturas de metal formando uma pequena arquibancada destinada ao público. A sala possui uma pequena estrutura de iluminação, uma grande cortina preta no fundo e duas grandes janelas que quando abertas permitem a entrada de muita luminosidade e uma vista em altitude do bairro.

Do lado de fora do prédio, tudo o que se vê é um grande casarão pintado de azul claro, com um letreiro que diz “Escola de Dança”, e ao lado o logotipo com os dizeres “Fundação Cultural do Estado da Bahia”, em letras menores. A escola está localizada no Pelourinho e próxima ao Terreiro de Jesus, um largo importante na cidade histórica e próxima à movimentação de comércio, turistas, ambulantes, policiais, moradores de rua e flanelinhas. No entanto, para chegar à escola é preciso virar à direita do largo e entrar em uma rua que já se situa na região não-turística do Pelô.

O entorno da escola é cercado, portanto, de casarões, alguns abandonados, outros utilizados por lojas e restaurantes cuja face é para o Terreiro de Jesus. Um destes casarões fica em frente à escola: estimo que nele morem pessoas, ainda que a situação do prédio pareça precária. No térreo, há um mercadinho que esteve sempre aberto durante o período que eu estava em aula, e algo que se parece com um bar que fica ao lado.

Contornando a escola, observa-se na esquina diametralmente oposta um casarão de dois andares em ruínas, completamente oco por dentro e com plantas saindo pelas janelas. As laterais da escola fazem vizinhança com outros cinco

casarões, todos eles seguindo a mesma lógica de dois andares e fachada arquitetônica parecida. Eles todos têm a aparência de estarem abandonados, sendo que os dois primeiros não possuem mais teto cobrindo. Em um deles há uma placa: “Perigo: Alto Risco de Desabamento”, enquanto logo embaixo há um stencil feito de grafite no qual se lê “Aqui podia morar gente”. Apesar da aparência precária de todos eles, alguns são usados no térreo, em outros é possível ver que há pessoas que circulam no primeiro andar, mas em geral a lógica é do abandono.

A Escola se situa, portanto, em meio a estes casarões, em uma rua estreita e de pouca visibilidade comercial; ainda que no centro histórico da cidade, ela não goza do prestígio que oferece o circuito turístico e comercial da região. Este é o lugar geográfico que a Escola ocupa atualmente, apesar de seu passado ter sido marcado por uma história itinerante nos primeiros treze anos de funcionamento.

A escola também ocupa um lugar simbólico dentro de cenário mais geral da dança em Salvador e na Bahia: este lugar, por sua vez, é construído pelas relações discursivas e corporais que são travadas no interior da instituição e na sua relação com outros espaços de ensino de dança. Uma das relações que merece ser evocada é com a Escola de Dança da UFBA: a partir desta suposta oposição entre as duas escolas, observa-se que a dança se situa no centro desta disputa simbólica, permitindo a criação de formulações que são importantes para as duas instituições se situarem em relação à prática de dança.

Poucas ideias se fazem tão recorrentes no universo da dança no qual a FUNCEB se insere quanto aquela de que é preciso *saber dançar*. É sobre isso que me fala coordenadora do curso logo no meu primeiro dia de campo, quando ela me apresentava a escola. Estávamos falando sobre a minha pesquisa, e ela se entusiasma quando digo que quero pensar na relação de transformação da pessoa via corpo: segundo ela, de fato aquela transformação de fato acontecia, e seria uma pena que eu não estaria ali os dois anos e meio para poder acompanhar todo o processo.

No decorrer desta conversa inicial de apresentação, ela expõe seu incômodo com formações em dança excessivamente teóricas, como as da UFBA, na qual o único modo de acesso dos alunos ao estudo pelo corpo é feito através de *laboratórios de investigação corporal*. Ela me diz que não tem como formar um bom professor se ele não sabe dançar, se ele não experimentou no corpo dele o movimento corporal

para poder passar para os alunos. Ela ainda brinca: *talvez eu seja das antigas, mas eu ainda acredito que é preciso saber dançar.*

Esta não foi a primeira vez que eu ouvi discursos mobilizando diferenças entre a Escola de Dança da FUNCEB e a Escola de Dança da UFBA. Logo na minha primeira noite de chegada, em um encontro fortuito com uma ex-dançarina, ela me fala sobre sua concepção sobre o ensino de dança na UFBA: *eles têm muita teoria, mas tem coisas que só se aprende na prática, não adianta a teoria. Somente na prática de dançar é que se descobre algumas coisas, olha, senti esse músculo aqui, não sabia que ele existia.* Ela me fala ainda que se preocupa que muitos professores estão se formando nas universidades e que não têm realmente contato com a prática de dança, *então de que modo eles podem ensinar? Vai ser uma geração sem prática.* Ela faz um paralelo com a capoeira, que de nada adianta um mestre falar que tem formação acadêmica, porque não é aquilo que vale naquele contexto, *o reconhecimento não passa por ali.*

Estes tipos de falas são relevantes na medida em que demonstram que o ensino de dança não é feito da mesma maneira nas duas escolas, que conjuntamente com outros aspectos fazem com que elas ocupem posições diferentes dentro do cenário de dança em Salvador. Tratarei brevemente sobre essas questões a partir dos discursos que pude ter acesso sobretudo na FUNCEB, de forma a não deslocar o foco de análise. Meu intuito é mostrar que este tipo de disputa simbólica e demarcação de diferenças é representativa de questões nas quais a dança está envolvida, e que dizem respeito principalmente à oposição entre *teoria* e *prática*. Esta oposição, que será tratada aqui a respeito das duas escolas de dança, também estava presente dentro da própria FUNCEB, ainda que sob outras metáforas, como será tratado na seção 2.4 “*Já não se dança mais*”.

Apesar de saber que estas categorias tais como são mobilizadas pelos atores sociais são valorativas, a intenção de trazê-las ao texto não é de espelhar querelas existentes no universo da dança, ou ainda tratá-las como se fossem estanques. A contribuição da etnografia nesse caso é, como afirmou Damo (2002:3), “(...) mostrar a diversidade e as lógicas imanentes daquilo que se apresenta como nominalmente uno”. Assim sendo, é através de eventos, experiências empíricas e saberes locais que representações, juízos éticos e estéticos são construídos; ao antropólogo caberia, ao

invés de apenas anunciá-los, estabelecer os nexos sociais e culturais de forma mais ampla.

É por esta razão que se atenta a estas categorias na medida em que elas são usadas como formas de afirmar posições e revelar visões de mundo dentro do campo da dança pelos atores que a compõem. Não se tratam, portanto, de meras opiniões ou posições estéticas, mas de formas de conceber a dança que mobilizam e são mobilizadas por aspectos sociais dos quais a dança não pode ser dissociada.

Início esta discussão a partir do discurso sobre a origem da Escola de Dança da FUNCEB, revelando as propostas e ideias que estavam sendo mobilizadas no momento da sua criação. Ela surge no ano de 1984, com um propósito muito claro por parte das suas idealizadoras de criar

Uma Escola de Dança identificada com a origem étnica e sociocultural dos seus alunos, respeitando seus costumes e modos de viver, suas formas de expressão, sua vocação, seus anseios, suas dificuldades e eventuais limitações, com o objetivo de oferecer uma formação técnico-artística consistente, contemporânea, encaminhando-os para uma futura realização profissional (ROBATTO, 2002:237).

A escola é idealizada para ocupar um espaço de formação que estava restrito às academias de balé e às escolas particulares de dança, impedindo a chegada das classes de baixa renda. À exceção destes espaços de formação, todos eles pagos, existia ainda a opção da formação em dança pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. No entanto, já se denunciava o elitismo que o processo do vestibular impunha aos candidatos, somado ainda à necessidade quase obrigatória do apoio financeiro da família para custear os estudos. Outras ações de formação em dança fora deste contexto vinham de iniciativas isoladas, descontínuas, e na maior parte das vezes sem a estrutura física necessária para o desenvolvimento das aulas com qualidade.

A proposta da escola vem ainda no sentido de “revelar talentos” neste “celeiro das artes que é a Bahia”¹². Ou seja, vislumbra-se a necessidade de oferecer oportunidades para grupos sociais que se encontram às margens do conhecimento formal, impedidos de chegar a posições de destaque que só seriam possíveis àqueles que dispõem dos recursos financeiros para poderem ter acesso à formação em dança. Soma-se ainda a crença no potencial genuíno da Bahia na criação de artistas e na

¹² Termos recolhidos do depoimento de Simone Najar Gusmão, antiga diretora da Escola de Dança da FUNCEB, presente em Robatto (2002:235).

existência de talentos inatos em dança, além da convicção da importância da formação em artes para complementar o ensino formal (idem:237).

Visto essa necessidade de garantir uma formação aos alunos que permitisse sua inserção no mercado de trabalho, a escola tomou uma “visão tecnicista”, o que chegou em alguns momentos a ser um problema na formação, pois os alunos usavam o curso apenas como “suporte de manutenção do preparo técnico-corporal, sem o compromisso com o mesmo” (SANTIAGO, 2002:256). Apesar disso, a preocupação com a qualidade técnica das aulas rendeu frutos dos quais a escola se orgulha: tanto da qualidade dos professores que passaram pela instituição, os artistas de maior destaque em Salvador naquela época, quanto a trajetória profissional de seus alunos, muitos deles com atuação relevante na Bahia, no Brasil e no exterior, sobretudo na posição de dançarinos de companhias renomadas.

Atualmente na FUNCEB a grande maioria dos alunos são negros, numa proporção de aproximadamente 80% na turma que eu acompanhei¹³; muitos deles vêm das periferias da cidade, inclusive de cidades que formam a região metropolitana de Salvador, como Candeias, Lauro de Freitas, Camaçari, etc. A questão da permanência na Escola também é um debate constante. Sem qualquer tipo de apoio financeiro que possa ser oferecido aos alunos, é comum a evasão escolar, alunos com dificuldades financeiras para irem à escola ou ainda que trabalhem em período oposto ao da escola.

A escola foi criada desde seu início, portanto, pensando em preencher uma lacuna que a Escola de Dança da UFBA sozinha não era capaz de resolver: o acesso de grupos historicamente marginalizados na educação formal, gerando possibilidade de ascensão social e dialogando ainda com o contexto de origem dos alunos. Ainda assim, a presença de alunos nos dois espaços sempre se fez presente:

Observa-se o aumento de contingente de alunos oriundos da Escola de Dança da FUNCEB que se destacam pela **sua performance nos testes de aptidão prática** realizados na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e que despertam olhares curiosos [...] A Escola de Dança da FUNCEB começa a estabelecer uma ponte solidificada com a Escola de Dança da UFBA ao capacitar indivíduos com talento e formação básica dos conceitos teóricos [...], práticos [...] e criativos (SANTIAGO, 2002:256, grifo meu).

Este depoimento, feito por uma antiga coordenadora do curso profissional, apenas reforça o entendimento de qual era a tônica das relações entre as duas

¹³ Segundo a coordenadora do curso, a proporção de alunos negros na escola é equivalente àquela da própria cidade de Salvador. Não pude obter dados semelhantes sobre o curso de dança da UFBA.

escolas, observando o papel de destaque que a FUNCEB já dispunha na formação técnica dos seus alunos, mas também a circulação existente entre os dois espaços. Cabe analisar alguns pontos nos quais as escolas se diferem atualmente, e que são importantes na medida em que demonstram diferenças significativas de como elas se posicionam em relação à dança. Um destes itens diz respeito à forma de seleção de seus alunos.

Não pude estar presente durante a prova de seleção da FUNCEB, que aconteceu um mês antes da minha chegada, mas recolhi algumas informações de alunos e professores sobre o processo. Inicialmente, antes da seleção propriamente dita, são oferecidas aulas durante mês de janeiro. Este é chamado de *curso pré-profissional*, que possibilita que os candidatos possam se familiarizar com a movimentação que será exigida na prova. A seleção é feita durante três dias, e dividida em três partes.

Uma delas diz respeito à avaliação em todas as técnicas, exceto a de dança contemporânea. Ainda que possa ajudar muito já ter tido um contato prévio com algumas destas técnicas, o que me foi dito por uma professora é que é avaliado sobretudo a *disponibilidade corporal* dos alunos, ou seja, a capacidade do corpo reagir com rapidez e prontidão a um novo exercício proposto. A outra parte da prova diz respeito às habilidades criativas, no qual os alunos devem demonstrar a sua capacidade de improvisação a partir de algumas propostas feitas pelos professores.

A terceira parte da seleção – considerada por muitos alunos aquela que eles estavam menos preparados – era uma avaliação na qual investiga-se o conhecimento teórico em dança a partir da análise de uma obra. Naquele ano, assim como no ano anterior, os alunos assistiam inicialmente ao vídeo de uma blogueira negra, “Tia Má”¹⁴, no qual ela discorria sobre questões de racismo, dentre outros temas. Em seguida, a obra sobre a qual os alunos deveriam escrever era o videoclipe “Formation”, da cantora negra norte-americana Beyoncé¹⁵.

Ainda que não seja o foco nesse momento, é importante ressaltar o simbolismo desta escolha, uma vez que não é óbvio tratar um videoclipe musical como uma obra de dança passível de ser analisada em uma prova de aptidão teórica. Entrevê-se,

¹⁴ O canal do youtube da vlogueira pode ser visto em <https://www.youtube.com/channel/UCRBXJJWomcCATYqFbGO3Vdg>, acessado em 13/05/2017.

¹⁵ O videoclipe oficial da cantora pode ser encontrado em https://www.youtube.com/watch?v=WDZJPJV__bQ, acessado em 13/05/2017.

além disso, o esforço de diálogo com o contexto cultural dos candidatos, para quem a cantora Beyoncé é frequentemente uma grande referência em dança.

Pode-se concluir, portanto, que a forma de seleção da FUNCEB privilegia as habilidades técnicas e o diálogo com o contexto dos alunos, o que difere completamente da forma de ingresso “universal” na universidade pública. Sem prova de aptidão específica na UFBA¹⁶, a seleção se dá exclusivamente pelo vestibular, que depende na maior parte das vezes muito mais da qualidade de acesso à educação no nível básico e médio do que as capacidades dos candidatos na área específica em que escolheram.

A duração do curso também difere a FUNCEB da universidade – dois anos e meio na primeira, quatro anos de duração na outra. Ao final, em uma delas o aluno sai com o diploma de técnico em dança, o que não permite que os alunos formados deem aulas; ao passo que na UFBA, pela presença do curso bacharel e licenciatura, os alunos poderiam dar aulas, seguir carreira acadêmica ou dançar profissionalmente.

Evidencia-se que as diferenças entre as escolas vão muito além de uma grade curricular mais voltada às atividades do corpo ou ao estudo teórico da dança. Na medida em que estão inseridas dentro de um contexto social mais amplo, essas instituições acabam por refletir também relações mais profundas das quais a dança também faz parte. Não se pode ignorar que o saber técnico, ou como foi dito, *saber dançar*, seja uma categoria importante na FUNCEB. O que se pretende mostrar ao longo deste trabalho é que as valorações sobre essa categoria variam portanto de acordo com as expectativas estéticas e dinâmicas do grupo social onde a dança está inserida, como é o caso entre as escolas de dança da UFBA e da FUNCEB. Na próxima seção irei aprofundar na maneira como são oferecidas as aulas nesta segunda instituição, de forma a familiarizar o leitor sobre as dinâmicas corporais que permitirão criar alunos que *saibam dançar*.

¹⁶ O modo de ingresso na Escola de Dança da UFBA mudou recentemente: se antes era preciso a prova de habilidade específica, a partir do ano de 2014 ela deixou de configurar uma das etapas de seleção do vestibular para candidatos ao curso de dança.

1.2. APRENDENDO EM AULA

Nesta seção, trarei breves descrições sobre dinâmicas corporais de transmissão acontecidas na escola entre alunos-professores, no intuito de mostrar como as técnicas de dança aparecem nos corpos e nos movimentos. O objetivo não é fazer um trabalho comparativo entre as diferentes técnicas de dança oferecidas na escola, cada uma com sua historicidade, esquemas corporais, objetivos estéticos e interesse por parte dos alunos. O que se propõe aqui é uma visão de panorama, de forma a compartilhar com o leitor um certo olhar sobre elementos que fazem parte das dinâmicas de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula.

A primeira descrição que eu apresento faz parte de uma das dinâmicas de ensino em sala de aula que eu pude presenciar na FUNCEB, e que é descrita aqui a partir de uma gravação de vídeo que me foi cedida por um dos alunos. A aula é de dança afro: a professora está na frente dos alunos e “puxa” uma fila, na qual ela vai apresentando os movimentos a serem feitos ao som da música produzida ao vivo por um percussionista que trabalha para a escola. O ritmo é rápido, e a professora encabeçando essa fila faz um movimento ritmado de pés e braços ao mesmo tempo em que se desloca pelo espaço, fazendo a forma de um círculo com um zigzague no meio.

Os alunos estão atrás dela na fila e seguem o movimento no ritmo proposto, que é bem enérgico e demanda uma capacidade de coordenação dos passos, além de rodopios em torno do próprio eixo enquanto caminham dançando. O movimento dos braços - mãos cruzadas com dedos indicadores apontados para frente, em formato de flecha, enquanto os braços se movem para cima e para baixo - é diferente em cada aluno, apesar de se movimentarem maneira geral de forma similar. No entanto, em alguns os braços são mais enérgicos e com maior amplitude de movimento, para outros o tronco é mais arqueado para baixo, dentre outras diferenças sutis.

Observa-se pela filmagem que não são todos os alunos que conseguem seguir o movimento tal como proposto pela professora: alguns “se perdem” pelo caminho, as pernas não executando com toda eficácia, por vezes se limitando a fazer o movimento dos braços, e alguns saem do ritmo durante essa caminhada dançada. A professora, no entanto, segue na frente coordenando a movimentação: ela continua a

sua demonstração, e ao cabo de 30 segundos ela muda de movimentação, que os alunos rapidamente copiam, cada um à sua maneira.

O segundo vídeo, ainda um extrato filmado de uma das aulas de dança afro. Enquanto um grupo está saindo do centro da sala, o músico, que não se vê no vídeo, começa a tocar e cantar, fazendo com que a segunda metade da sala se posicione e em poucos segundos inicie a sequência coreográfica. O primeiro grupo fica nas laterais, observando, enquanto o outro faz a sequência de aproximadamente 15 segundos, que se torna mais rápida nos segundos finais, exigindo preparo físico e coordenação motora, finalizando com um giro no ar.

As dinâmicas nas aulas de dança afro podiam variar: quando eu entrei na escola, os alunos estavam trabalhando com o arquétipo dos orixás *Oxum e Iemanjá* através de uma coreografia que era retomada em partes e adicionados elementos em quase todas as aulas. Segundo a professora, o tipo de movimentação que era associado a estas entidades era adaptado aos alunos ingressantes, pois eram qualidades de movimento mais lentos e fluidos, em associação com o elemento natural da água que está associado a estas duas figuras. Seguindo a música que tinha sido criada pelo percussionista a partir da coreografia da professora, todos os alunos que ingressaram naquele ano tiveram acesso aos movimentos das danças afro-brasileiras a partir desta coreografia repetida ao longo das semanas.

A partir de um certo momento as aulas começaram a ser compostas também de exercícios, cuja estrutura poderia variar. Em alguns casos, como descrito no primeiro vídeo, a professora propõe um gesto dançado enquanto seu corpo se movimenta de acordo com a música, mas sem explicações prévias ou aviso quando se passa de um movimento a outro. Os alunos, atentos ao movimento de seus colegas e ao que se passa na frente da fila, vão adaptando seus corpos às novas exigências que lhe são demandadas a partir da capacidade que eles possuem naquele momento de percepção dos movimentos, que será em seguida traduzido em seus próprios corpos.

Outro modo recorrente eram as fileiras de alunos: todos se colocavam um pouco aglomerados no fundo da sala, deixando grande espaço na frente. A professora demonstrava então com seu corpo um movimento que deveria ser feito, algumas vezes explicando verbalmente também. Ela então executa o movimento que é em deslocamento para frente, em direção ao músico, que se situa no lado oposto da sala.

Uma vez demonstrado o movimento, quatro alunos se posicionam na primeira fileira e ao sinal da professora e do músico fazem a sequência em deslocamento até chegarem também ao lado oposto da sala.

Às vezes a professora observa essa linha de alunos até o final, fazendo comentários de correções para os alunos, ou às vezes dava o sinal para que a próxima linha de alunos que já tinha se formado saísse. Em geral, o ritmo era rápido e havia um fluxo na forma de execução desses exercícios em fileiras, de forma a permitir que os alunos pudessem fazer vários exercícios dentro do tempo da aula, que como a professora sempre dizia, *era pouco*. Ao final do semestre os alunos fizeram a apresentação de uma coreografia dentro da sala de aula apenas para a turma de 2017, que descreverei na próxima sessão para tratar sobre o aspecto corporal de “Ser pego pelo movimento”.

As aulas de dança moderna que eu participei tinham outra dinâmica. Inserida junto com o grupo de iniciantes, nós éramos apenas 8, pois a maioria dos alunos que ingressam na FUNCEB já tinham tido experiências prévias nesta técnica ou apresentavam a *disponibilidade corporal* necessária para não precisarem passar pelo nível 1¹⁷. Elas aconteciam sempre no começo da manhã, ao contrário das aulas de *dança afro*¹⁸ que eram na metade da manhã e os corpos já estavam *aquecidos*.

Em uma sessão, por exemplo, caminhávamos pela sala enquanto a professora nos instigava a movimentarmos orientados pela busca de formas geométricas; em um segundo momento ela nos pediu que investigássemos formas fluidas. Esta primeira parte da aula geralmente era mais investigativa, os exercícios variando a depender do que a professora quer que os alunos consigam acessar como *princípio da técnica*.

A partir da metade da aula poderia haver uma mudança para a demonstração de certos movimentos a partir do corpo da professora como modelo. Neste caso, ela poderia tanto demonstrar de frente para os alunos quando de costas e de frente para o espelho. Enquanto demonstrava em seu corpo, ela frequentemente trazia explicações verbais sobre como executar o movimento ou sobre qual parte do corpo deveria começar o movimento e qual estaria errada, seria *roubar*. Neste caso, *roubar*

¹⁷ A escolha do nível dos alunos não tinha relações necessariamente com os conhecimentos que eles tinham nessa técnica, mas sobretudo de como seus corpos respondiam aos movimentos propostos - o conceito de *disponibilidade corporal* que já foi tratado anteriormente. Por isso, não era raro que os alunos se vissem em níveis acima do que eles mesmos acreditavam serem capazes.

¹⁸ Reproduz-se aqui a maneira como os próprios alunos se referiam à esta aula, apesar de que era anunciada pela escola como “danças afro-brasileiras”.

implicava em tentar reproduzir um movimento de uma maneira mais fácil do que foi proposto inicialmente, a partir de certos movimentos que esteticamente seriam similares, porém em termos corporais são tecnicamente mais simples de serem feitos. Por exemplo, no caso do movimento apelidado de “contraction and release”, presente na dança moderna, é a região conhecida como *plexo solar*¹⁹ que deveria entrar para dentro, não bastando apenas dobrar o pescoço, um movimento que seria visto como *roubar*. Como metodologia de ensino ela poderia pegar um dos alunos como exemplo para mostrar aos alunos como chegar até o movimento proposto, mostrando quais são os elementos corporais que são mobilizados.

Neste caso, o papel do professor é de ajudar o aluno explorar alguns princípios importantes destas técnicas a partir de suas próprias referências, limites e possibilidades que seu corpo oferece. Ao aluno cabe entender como seu corpo funciona e quais são os princípios corporais indicados em cada movimento dançado. A esta forma específica de transmissão eu denominei, a partir de expressões que ouvi em campo, como *acessar os materiais no corpo*.

Quando ela mostrava uma sequência coreográfica na frente do espelho os alunos deveriam primeiramente observá-la de costas ou através do espelho. Em seguida, eles fazem a sequência conjuntamente enquanto sua imagem ainda serve de modelo no espelho, para finalmente poderem reproduzir a sequência coreográfica uma ou duas vezes sozinhos. A depender da dificuldade da coreografia e dos alunos acertarem os movimentos a professora poderia continuar reproduzindo a coreografia junto com eles, à frente, de modo que a sua imagem no espelho continue visível. Aos alunos caberia encontrar uma *janela* no espelho, ou seja, se posicionarem na sala de modo que pudessem ver no espelho seus próprios corpos e aquele da pessoa de referência - que poderia ser a professora ou um colega que tenha incorporado a sequência com maior facilidade.

Ao final do semestre os alunos foram avaliados na execução de uma sequência coreográfica e de uma coreografia em grupo que eles mesmos criaram. Eu usarei este evento na seção 2.4 para falar sobre uma expressão que apareceu entre os alunos que fizeram esta aula, o *respeito aos corpos*, e como ela pode ser mobilizada em contraponto a outras formas de dançar presentes na escola.

¹⁹ O plexo solar é o nome dado à região do corpo humano localizada entre o estômago e o diafragma.

As aulas de dança contemporânea, por sua vez, foram quase todas marcadas pela execução de coreografias. A primeira que eu acompanhei tinha o tema da tropicália, acompanhada das músicas “Brazil” e “Alviverde²⁰”. Todas as aulas os alunos repetiam essa coreografia, que para o professor tinha a função também de aproximar os alunos e criar um sentimento de grupo logo após o ingresso no curso de profissionalizante.

Uma vez que a primeira parte da coreografia já parecia estabilizada, ele incorporou mais uma sequência coreográfica que todos os alunos fariam. Para isso, foi usada a estrutura já relatada na aula de dança afro na qual os alunos ficam no fundo da sala. Para passar a movimentação e fazer com que os alunos chegassem a uma certa qualidade de movimento específica que ele queria trazer para a coreografia, ele poderia demonstrar o exercício em seu corpo, ou dar explicações, ou ainda convidar a um exercício imaginativo. Em um dos casos, por exemplo, ele explicou um dos movimentos dos braços fazendo referência a *desenhar uma folha no ar*, marcando suas bordas. Em uma outra aula o professor retomou esse movimento, que ele acreditava que os alunos não estavam fazendo na qualidade de gesto por ele desejada, acrescentando que junto com a imagem da folha no ar eles imaginassem também a forma, cor, textura, etc.

Este tipo de método de ensino já foi descrito pela pesquisadora da dança Joëlle Vellet (2006) para a atividade de transmissão de uma coreógrafa conhecida, Odile Duboc. A autora analisa que o discurso é utilizado com a função específica de dar acesso à gênese do gesto dançado, de maneira a permitir que os dançarinos se apropriem de nuances qualitativas próprias a esta dança, uma vez que a observação sozinha não seria capaz de dar acesso à compreensão do movimento.

No caso do professor da FUNCEB, com o objetivo de fazer os alunos compreenderem alguma nuance da movimentação na coreografia, ele poderia ainda usar um aluno como referência: neste caso, ele pede para que um aluno faça a sequência e os outros olhem, atentando seus olhares para elementos que ele julga importante.

A maneira como os alunos reproduziam os gestos dançados durante a sequência coreográfica era de maneira flagrante muito diversa, o que provocou várias conversas e reflexões com o professor sobre a *bagagem* que os alunos traziam. Meu

²⁰ “Brazil”, interpretado por Cornelius Point, e “Alviverde”, interpretado por Jun Miyake e Arto Lindsay.

olhar foi direcionado para observar as sutilezas de como uma mesma partitura coreográfica podia variar de acordo com os corpos, pois cada dançarino coloca uma certa intenção no seu gesto. Esta seriam as *memórias corporais dos corpos*, referências técnicas e estéticas que os alunos já haviam incorporado - seja por interesses, gostos, técnicas aprendidas, trajetórias prévias na dança, etc. Conversávamos sobre como o movimento de um certo aluno poderia ser mais sambado, enquanto outros tendiam mais para o jazz, alguns eram mais discretos, outros mais *fechativos* - tema que tratarei na seção 2.3, etc.

Na segunda metade do semestre os alunos deixaram de ensaiar aquela primeira coreografia, que já parecia estabilizada e tinha sido usada em algumas apresentações fora da escola. Desta vez eles se dedicaram uma vez mais a coreografias, que desta vez eram criadas pelos próprios alunos usando seus corpos e de todos os seus colegas da sala também. O foco do curso se deslocou então para o auxílio aos alunos na realização de suas partituras coreográficas com a sala, o encadeamento entre uma coreografia e outra e aspectos mais gerais sobre a criação em dança.

As aulas de balé iniciante tinham ainda outra dinâmica. Éramos poucos em sala, uma média de 8 alunos, aliás os mesmos que também faziam dança moderna nível 1. As aulas eram claramente marcadas pela utilização das *barras*, estrutura metálica presente em quase todas as salas nas duas laterais. Elas servem de apoio para o dançarino, sobretudo os iniciantes, que devem aprender esta técnica tendo como ajuda este suporte como estruturar seus corpos para poderem fazer os exercícios.

A aula se estrutura quase invariavelmente da seguinte maneira: os alunos se posicionam todos em fila em uma das barras, geralmente tendo nas suas duas pontas alunos um pouco mais avançados, que serviam de modelos para os demais quando necessário - podendo inclusive haver questões sobre quem fica nesta posição, pois alguns alunos que se recusam a ocupá-la em razão da responsabilidade na boa execução dos movimentos que ela implica. A professora dizia, então, qual sequência seria feita - havia um esforço consciente de fazer com que os alunos conhecessem os nomes dos passos, que fazia parte do conteúdo a ser integrado pelos alunos iniciantes na técnica.

Dito isso, ela demonstrava de frente para os alunos, apoiada também na barra e sem o uso dos espelhos, a sequência a ser feita. Em alguns casos, se a sequência já tinha sido trabalhada anteriormente ou se era pedido pelos alunos que ela repetisse mais uma vez, ela poderia demonstrar a sequência de exercícios com as mãos, fazendo alguns gestos indicando o movimento dos pés e na direção que eles deveriam ir. Enquanto os alunos reproduziam os movimentos na barra ao som da música, a professora poderia fazer indicações específicas, faladas, visando sobretudo corrigir a postura geral do aluno. O objetivo era portanto que eles adquirissem tanto a forma do balé, na postura corporal e dos movimentos, ao mesmo tempo em que habituavam seus corpos a reproduzirem uma sequência coreográfica no tempo da música. Para isso, a professora contava tanto com uma pianista quanto com músicas reproduzidas no sistema de som.

Em algumas aulas foram feitos exercícios de centro, no qual os alunos se posicionam de maneira intercalada no centro da sala e fazem uma pequena sequência de exercícios no tempo da música sem o apoio das barras. Estas aulas eram mais raras porque implicam em outras habilidades que os alunos não haviam ainda estabilizado em seus corpos, como equilíbrio, noção espacial, e força, por serem exercícios mais exigentes corporalmente, sobretudo em razão dos saltos a serem feitos.

De maneira esporádica haviam também a *diagonal*, estrutura de realização dos exercícios nos quais os alunos se colocavam em uma das diagonais da sala e realizavam o movimento proposto em contínuo até o final da sala. Este formato favorecia os exercícios com grandes saltos por exemplo, porque permitia a utilização da sala na sua máxima extensão. Ao final do semestre, os alunos tiveram que criar uma releitura de uma *variação*²¹ de uma obra clássica do balé. A professora nos mostrou uma compilação de várias cenas de *variações* a partir de obras clássicas, e os alunos tinham a liberdade de recriarem com seus próprios passos, utilizando ou não passos do balé. Os resultados foram bem variados, pois cada aluno pode reinterpretar à sua maneira dentro da música a coreografia.

Finalmente, havia ainda as aulas de danças populares brasileiras. A estrutura das aulas também variava enormemente a depender do conteúdo que estava sendo trabalhado: mais no início do semestre foram apresentadas as diferentes técnicas de

²¹ A variação no balé é feita pelos dançarinos principais, no qual cada um performa um solo individual.

danças populares, e mais no final do semestre quando os alunos já estavam mais familiarizados com os conteúdos havia muitos exercícios em roda junto com os músicos.

Houve um momento em que as aulas se focaram mais no aprendizado de certos *princípios da técnica*. Estes princípios implicam em qualidades de movimentos que estão na base da movimentação naquele tipo de dança, adquirindo formas variadas conforme os passos específicos a serem aprendidos. Em outras palavras, pode ser entendido como os *princípios de uma técnica* a maneira como os corpos devem se estruturar para poderem realizar bem certos movimentos pertencentes à determinadas técnicas de dança.

No caso das danças populares brasileiras, havia uma importância dada em especial à região da bacia, por exemplo. Para fazer os alunos acessarem a qualidade de movimento dessa região, a professora podia trazer exercícios de *sensibilização* e de mobilização desta parte do corpo. Era comum exercícios nos quais os alunos deitados no chão experimentavam o peso de diferentes partes do corpo, como braços, pernas, bacia e cabeça. *Sensibilizar* diz respeito então a fazer o aluno ter acesso à sensação de uma certa parte do corpo, para assim poder ter mais controle sobre suas capacidades e a maneira como usá-la dentro do contexto de um certo tipo de dança.

Em alguns momentos, a professora se colocava na frente da sala para explicar um passo de dança em específico, de frente para os alunos, que distribuídos no resto da sala tentavam observar a movimentação proposta. Ela poderia ainda passar a movimentação em formato de roda, de frente para todos os alunos. Existiram ainda dinâmicas nas quais os alunos se deslocavam pela sala seguindo o ritmo proposto pelo percussionista, usando os passos de uma determinada técnica; outros momentos ainda a professora poderia colocar os alunos em fileiras ao final da sala para que fizessem movimentos que ela demonstrou previamente se deslocando para frente, mesma dinâmica também feita nas aulas de dança contemporânea e *dança afro*.

A partir de um certo momento no semestre, o foco se deslocou para as dinâmicas de dança em roda e a aprendizagem das músicas que acompanham. Foi pedido aos alunos que fizessem pesquisa de campo com grupos de dança populares em cidades próximas a Salvador. Os alunos então apresentaram seus trabalhos, muitas vezes trazendo também músicas específicas deste tipo de manifestação. Foram pedidos ainda aos alunos que fizessem um trabalho de criação individual

baseado nas pesquisas que fizeram sobre seus sobrenomes, buscando trazer assim sua *ancestralidade*. Dentre as apresentações feitas pelos alunos uma delas me chamou a atenção e será descrita aqui na seção 2.3, “Tem que dançar fechando”.

Concluindo, pode-se dizer que uma vez admitido na escola, o aluno será inserido em um contexto cultural da dança onde existem certas prerrogativas do que é dançar e como se aprende a fazer isso. Uma grande parte dos aprendizados será através da transmissão dos professores; além disso, existe também a socialização com os colegas²², o que permitirá a transmissão horizontal dos conteúdos e a experimentação da dança em um sentido mais amplo: fazer coreografias, criar projetos, sair para dançar, falar de dança, ver espetáculos, observar os outros, estar em contato com os professores, procurar estágio, ter experiências profissionais, participar de eventos propostos na escola, circular em outras instituições de dança, fazer filmes caseiros para compartilhar no Facebook ou Instagram, discutir aspectos diversos da experiência na escola nos corredores, na lanchonete, no grupo de WhatsApp, etc.

Na verdade, são múltiplas as possibilidades de experimentar a dança e aprender além dos momentos de aprendizagem em sala propriamente ditos. Este aprendizado integra as regras implícitas ou explícitas que fazem parte da trama da escola na qual os alunos são socializados uma vez admitidos na escola. Este caráter de incorporação do “*métier*” de dançarino para além da sala de aula também foi notado no trabalho de Sylvia Faure et Anne Sophie Gosselin sobre o processo de aprendizado corporal e socialização em uma escola de dança localizada em uma favela de Fortaleza (2008, p.28). Outro ponto importante na escola etnografada pelas autoras é a importância dada, ao final do processo, de *viver da dança*.

Ainda que esta ideia possa se fazer presente na FUNCEB através por exemplo de discursos sobre *ter o corpo de um profissional*, é difícil falar de um objetivo em comum entre os jovens em formação profissionalizante na escola de dança da FUNCEB. Vindos de trajetórias de dança diferentes, entrando em contato com diferentes técnicas de dança e cada um fazendo suas escolhas dentro do universo de possibilidades da dança, o trajeto e os objetivos de cada aluno se tornam bem particulares. Afirmar que eles buscam a escola simplesmente para aprender técnicas de dança, ou simplesmente para se tornarem profissionais seria uma visão

²² Este tema será tratado na seção 2.2, “Transmissão e sociabilidade”.

reducionista visto a riqueza das dinâmicas presentes na FUNCEB, que vão muito além do aprendizado de técnicas e da obtenção de um diploma técnico profissional.

O argumento que eu gostaria de desenvolver é que aprendizagem das técnicas de dança não pode ser compreendida como um objetivo em si, por que elas devem ser vistas em conjunto com outros aspectos da criação da pessoa dançarina, que envolve tanto elementos técnicos aprendidos em aula mas também outras relações com a dança. Na próxima seção tratarei sobre maneiras específicas que os alunos podem ter em relação às técnicas corporais, que vai muito além dos aspectos normalmente esperados de um processo de aprendizagem em sala de aula. Na medida em que corpo, técnica e pessoa estão continuamente se relacionando, existem também formas específicas de vivenciar esta relação. Tratarei aqui de duas delas, quando os alunos se identificam com a técnica ou quando podem ter dificuldade de incorporá-la em seus corpos.

1.3. SER PEGO PELO MOVIMENTO

O evento etnográfico que abre esta seção aconteceu durante uma aula de danças populares brasileiras. Naquele dia estava sendo ensinado o samba de roda: todos os alunos faziam um círculo, eu inclusa, e seguimos com palmas o ritmo que o músico tocava, às vezes podendo também acompanhar com o ritmo no pé, além de responder ao refrão que a professora cantava. Alguns alunos entraram na roda, faziam uma pequena apresentação, que poderia ser sambar, fazer um giro, brincar com um de seus colegas no círculo ou ainda passar por toda a circunferência nos passos do samba como que cortejando os colegas.

Neste dia eu prestei bastante atenção na performance de Natália, uma aluna negra que eu sabia que também fazia estudos na universidade no curso Bacharelado Interdisciplinar em artes. Ela me parecia muito à vontade no interior da roda: ela dança, improvisa, inventa, instiga seus colegas a brincar com ela. A impressão que eu tenho é que ela transmite confiança, alegria, além de parecer realmente aproveitar o exercício sem timidez, o que nem sempre acontece com todo mundo por causa da exposição que a roda confere.

Ao final da aula, eu lhe pergunto se ela já tinha uma experiência anterior neste tipo de dança, ou se ela tinha uma família que estava inserida na tradição das danças populares brasileiras. Ela me responde que não, mas que aquilo também a intrigava, porque ela se sentia bem com esse tipo de dança, que tinha algo que já estava no seu corpo e que antes ela não sabia.

Eu entendo que no caso de Natália houve uma descoberta de uma facilidade na prática das danças populares brasileiras, como se houvesse uma anterioridade de seu corpo em relação às suas capacidades técnicas: a tal ponto ela estava “aberta” a esse tipo de dança que ela era capaz de incorporar com facilidade os conteúdos oferecidos. Enquanto observadora externa através dos indícios mencionados acima, eu posso dizer que ela estava completamente absorvida em sua performance: ela tinha sido “pega pelo movimento”, segundo formulação minha. Seu comentário em resposta à minha pergunta também indica que a partir de uma visão interna ela já tinha percebido que seu corpo respondia bem a este tipo de técnica.

Este caso me parece anedótico para representar um tipo de pensamento muito recorrente na escola: o de que os corpos têm predisposição a alguns tipos de danças. Por este motivo, alguns indivíduos são “pegos pelo movimento”, o que nem sempre coincide com os *bons dançarinos*, categoria de classificação tão importante nesta escola. A boa performance de um aluno pode ser um estado circunstancial a partir de uma combinação fortuita entre as características de uma certa técnica de dança e aquelas do corpo e da personalidade dos alunos.

Para melhor exemplificar, vou usar uma situação que aconteceu no dia 8 de junho de 2017 na FUNCEB. Os alunos do 1º ano apresentaram o trabalho final do curso de danças afro-brasileiras, dançando inspirados nas duas orixás trabalhadas durante o semestre, *Oxum* e *Yemanjá*. A sala foi completamente decorada pelos alunos com objetos que fazem referências referências a estas duas entidades: pequenos sacos de plástico transparente com água colorida, tecidos azuis, areia, conchas.

Os alunos falam sobre os orixás, estão vestidos segundo suas cores, mas eles não dançam as danças específicas de cada orixá, nem carregam consigo as ferramentas de trabalho que são sempre presentes nas apresentações religiosas e folclóricas. Eles seguem a proposta da professora, na qual devem usar estes

personagens mitológicos como arquétipos, e dessa forma tentar reproduzir a *qualidade de movimento*²³ deles ao invés de coreografias prontas.

Dentro dessa proposta, uma das alunas chama atenção de seus colegas pela sua performance: apesar de nunca ter ouvido comentários em especial sobre suas performances ou sobre suas qualidades de dançarina, naquele dia seu corpo se destaca. Ela está representando a orixá *Oxum*, toda vestida em dourado com as fantasias que a escola tinha na sua coleção. Além disso, a aluna faz uma escolha audaciosa: ela tira a parte de cima da sua fantasia, deixando os seus seios nus durante a apresentação, atitude inédita ao menos entre os alunos daquela turma que eu estava acompanhando.

Seu corpo se movimenta de maneira muito à vontade, além de fazer transparecer todas as características desta entidade ligada às águas doces, aos rios e às cachoeiras: o poder, a beleza, a sensualidade, o orgulho. Finda a apresentação, os colegas discutem nos corredores de maneira muito positiva e impactados pela performance dela, deixando claro como parecia que ela estava bem neste personagem. A partir do meu olhar, eu acredito poder dizer que mesmo se ela não fosse considerada uma *boa dançarina* segundo a classificação nativa, naquele momento ela foi “pega pelo movimento”. Ou como eles dizem, *esta dança se encontrou em seu corpo*.

No entanto, a experiência dos dançarinos é frequentemente feita também de frustrações da dança que se recusa a *entrar no corpo*, como foi o caso de uma das alunas durante a aula de dança moderna nível avançado. Apesar de não estar participando desta turma, um dia decidi ir ver a aula para saber qual era a sua dinâmica e acompanhar os vários alunos da turma do primeiro ano que já se encontravam neste nível.

A aula já havia começado quando eu cheguei, e fiquei sentada no chão de frente para os alunos, no espaço onde geralmente outros alunos também ficam sentados. Houve então uma situação que aconteceu de forma bem rápida: enquanto os alunos estavam tentando de maneira individual reproduzir a movimentação

²³ No sentido aqui apresentado, *a qualidade de movimento* diz respeito à texturas do dançar que são aprendidas e se referem à dança dos orixás e às vezes a um orixá em específico, sem que isso implique na reprodução de coreografias ou movimentos pré-concebidos como pertencentes a um determinado orixá. Acessar este tipo de *qualidade* permite aos alunos, portanto, poderem improvisar a partir do que é normalmente conhecido como *dança dos orixás*.

proposta pelo professor, o movimento do mata-borrão²⁴, uma das alunas saiu de maneira intempestiva do centro da sala onde estava acontecendo a aula em direção ao espaço onde outros alunos e eu nos encontrávamos sentados. Muito irritada, esta aluna fala em voz alta *eu não consigo fazer essa técnica entrar no meu corpo!* Ao mesmo tempo que ela diz isso, faz um gesto com as mãos indicando um movimento em direção ao seu corpo, o que eu li como um gesto indicando de “fora pra dentro”.

Na mesma semana deste episódio eu me encontro com essa aluna que me faz uma visita em minha casa. Em uma conversa informal, ela me fala então de maneira espontânea sobre a dificuldade de encontrar a medida certa entre insistir em fazer uma técnica *entrar no corpo*, ou simplesmente aceitar que ela não foi feita pra você. Segundo ela, era muito frequente que os alunos ficassem insistindo para aprenderem uma técnica de dança sem que isso gerasse bons resultados; neste caso, é preciso entender que talvez aquela técnica em específico não se adapta em seu corpo, devendo buscar outra cujo corpo *responda* de forma mais rápida ou mais fácil.

Neste sentido, a rapidez e a facilidade para aprender uma técnica de dança não são signos que dizem respeito apenas às capacidades do aluno de aprender, ou seja, o seu grau de habilidade corporal. A partir de uma ideia implícita que os corpos já possuem certas predisposições, nem sempre há uma “compatibilidade” entre técnica e corpo. O saber tácito de cada dançarino implica em saber quando é preciso trabalhar de forma mais intensa, com mais “força”, ou quando é necessário entender que dentre as múltiplas técnicas de dança existentes aquela não é adaptada ao seu corpo. Ainda assim, pode ocorrer uma frustração quando o aluno não consegue obter o resultado esperado rapidamente, quando *o corpo não responde*.

Esta não-entrada da técnica no corpo também traz sensações corporais bem específicas, que eu vou descrever a partir de uma experiência corporal que eu tive anotada em meu caderno de campo após uma aula de danças populares brasileiras. Neste dia nos é apresentada uma nova técnica de dança: é o tambor de crioula. Nós fazemos uma roda com a professora, o músico na sala toca a base rítmica dessa dança e seguindo o fluxo da música a professora mostra os passos.

A apresentação é puramente visual, pois dessa vez ela não explica nada verbalmente: tudo se passa pela cópia dos seus movimentos. Do lado oposto da

²⁴ Este movimento também é conhecido como rolamento de ombro. Sua dificuldade técnica é alta, sobretudo porque o dançarino pode se machucar tentando executá-lo.

professora no círculo, eu tenho dificuldade de compreender os seus passos e sobretudo de como fazer aquele movimento no tempo. Eu tento copiar meus colegas, mas isso também não resolve: eu sinto que meu corpo não consegue reproduzir o que eu vejo, como se houvesse uma distância entre o que eu compreendo visualmente e o que eu consigo reproduzir corporalmente. Eu sinto que meus movimentos não são fluidos, que eu copio aparência exterior do movimento mas que eu não consigo realmente vivenciá-lo em meu corpo.

Eu fico durante toda a aula tentando fazer esta base de passos que na verdade é muito simples, mas que eu não consigo executar corretamente e nem consigo entender o que eu estou fazendo de errado. Nós ficamos muito tempo nesta roda, ou ao menos foi assim que eu senti: tomada de um grande mal-estar por não conseguir fazer aquilo que foi proposto, eu me sinto cansada e frustrada. Ainda me pergunto porque eu não consigo ter prazer com essa dança, se geralmente eu me sinto à vontade em outras manifestações de dança popular que são baseadas em passos simples como aquele e que tem bastante improvisação e jogo.

Voltando a pé para casa, como todos os dias, eu encontro Tiago, um aluno que se tornou um amigo próximo. Ele é do Maranhão, mesmo estado de onde vem o tambor de crioula. Eu começo a falar para ele o que aconteceu naquela aula que acabava de terminar e que ele também participou. O começo da conversa é pedindo se ele poderia me ajudar em outro momento a me ensinar este passo de dança, falando a minha frustração com meu desempenho corporal naquele dia. Tiago ri um pouco quando eu digo isso, em um tom um pouco gozador mas também íntimo e me diz: *eu bem percebi que a senhorita não estava bem no seu corpo!* Nós rimos um pouco disso, mas isso me faz perceber algo que me parece naquele momento ainda mais assustador: que meu desconforto também era perceptível aos outros!

Tanto o meu caso quanto o evento ocorrido nas aulas de dança moderna mostram essa dificuldade que os alunos podem ter neste processo de aprendizagem na modificação dos esquemas corporais pelas técnicas oferecidas. Ao contrário, “ser pego pelo movimento” me ajuda a explicar um fenômeno no qual os dançarinos são absorvidos pela dança, utilizando de maneira hábil e sem dificuldade as técnicas que lhe foram ensinadas. Estas danças podem ser reconhecidas como válidas, autênticas e belas pelo próprio indivíduo, que se sente bem com a performance de seu corpo, ou

pelos seus pares, que podem validar a qualidade de uma dança a partir de expectativas culturais pré-estabelecidas.

Os alunos aprendem a partir da “força” do ensino ou da “força” de seu esforço pessoal; mas ele também pode apresentar uma capacidade de dança que é compreendida como preexistente ao próprio dançarino, habilidades que às vezes também surpreendem os próprios alunos, como foi o caso de Natália. As razões da não-incorporação podem também ser explicadas a partir de elementos interiores e exteriores: falta de habilidade corporal, corpo não disponível, falta de treino; mas também incontestemente um contexto para dançar que não era propício, um professor ruim, a falta de exigência, etc.

Dessa forma, se de um lado os dançarinos devem fazer esforços físicos significativos para que as técnicas *entrem no corpo*, se ele não observa os resultados esperados rapidamente, pode também compreender isto como um sinal de que esta técnica não está adaptada a ele. Neste caso, corpo e técnica de dança são entendidos como encaixes que às vezes funcionam perfeitamente, e às vezes não há compatibilidade.

1.4. REPRODUÇÃO E CRIAÇÃO

O exercício se inicia com a turma dividida em dois grupos, dispostos em duas fileiras paralelas uns de frente para os outros, de forma que cada aluno tem um par na outra fila²⁵. Na primeira etapa do exercício os alunos da primeira fila se viram de costas, enquanto que seus pares têm três segundos para elaborar uma pose simétrica. Passado esse tempo, os alunos que estavam de costas se viram e têm também três segundos para olhar e copiar a pose de seus colegas da maneira mais fiel possível. Em seguida, aqueles que fizeram a pose devem observar a cópia feita por seus colegas e indicar se existe algum erro na reprodução, e qual. Os papéis trocam.

²⁵ Este exercício, do qual eu participava, ocorreu no dia 17 de abril de 2017 na aula de dança moderna 1.

A fórmula do exercício se repete, mas dessa vez a proposta é de fazer poses assimétricas, o que torna o exercício mais difícil em razão do aumento dos elementos que devem ser observados. Da mesma forma que na primeira parte do exercício, ao final de cada pose copiada aquele que propõe deve fazer comentários sobre os erros que sua dupla fez. Normalmente os comentários tocam aspectos bem sutis da performance de seus colegas: um pé que estava flexionado ao invés de fazer ponta; um braço em diagonal que deveria estar em 90 graus; o abdome que não estava contraído, etc. À medida que o exercício avança, os alunos percebem que há sempre um detalhe que escapa às suas percepções quando eles copiam o outro.

Durante o exercício, houve um momento em que eu fui corrigir a reprodução da minha pose feita por um dos alunos: no entanto, ele discorda da minha correção, dizendo que não era aquilo realmente que eu tinha feito. Não muito convencida, eu reproduzo então a pose que eu havia feito, e me dou conta que ele tinha razão: na verdade, eu tinha imaginado a pose de uma maneira distinta daquela que eu reproduzi.

Se o exercício já me parecia muito simbólico sobre o que acontecia em sala de aula, o comentário de um dos alunos parece confirmar: *é isso que você passa todos os dias, não é prof?* Este exercício exemplifica de forma clara a distância entre a forma proposta pelos professores, o que os alunos conseguem captar com seus olhares e o que seus corpos reproduzem. Através deste exercício, coloca-se em evidência os modos de transmissão da dança a partir da atenção, que é a maneira como o aluno direciona seu olhar a partir da indicação do professor para certos aspectos corporais que ele tentará trazer para o seu próprio corpo.

Como foi mostrado na seção anterior, na maior parte das aulas os professores executam uma sequência de movimentos que deve ser primeiro observada, para em seguida ser reproduzida pelos alunos em seus próprios corpos o mais próximo possível daquilo que foi proposto. O corpo do professor é naquele momento o modelo a ser observado e copiado dentro das possibilidades dos alunos.

Isso implica que os alunos se esforçaram para primeiro compreender visualmente o exercício proposto, para em seguida reproduzir em seus corpos, a partir de seus próprios esquemas corporais. É por esta razão que nenhuma cópia do modelo proposto pelo professor é perfeita: primeiro porque os aspectos que cada aluno consegue perceber são distintos. No caso de um exercício de dança ou de uma

sequência coreográfica, eles são sempre constituídos de vários aspectos diferentes: movimento espacial, tensão muscular, articulação de diferentes partes do corpo, intencionalidade, ritmo, tempo, etc. Os alunos observam os movimentos e buscam reter o máximo de aspectos possíveis, e neste momento acabam por selecionar quais aspectos que são mais importantes, mais fáceis ou que eles se sentem mais à vontade para fazer.

Além disso, nenhuma cópia é perfeita porque além da percepção sobre o movimento, cada aluno possui ainda disposições corporais que são únicas e adaptam o que foi visto e compreendido dentro de suas próprias capacidades e habilidades técnicas. Conseqüentemente, ao tentar reproduzir o movimento demonstrado pelo professor, cada aluno acaba por criar um outro movimento. Este pode ser similar ao que foi inicialmente proposto, mas nunca é o mesmo: o simples fato de ser produzido em um novo corpo implica na criação de algo novo. A reprodução no corpo do aluno daquilo que o professor propôs pode ser considerado então como recriação, visto que não é nem o modelo oferecido pelo corpo do professor nem a percepção do que o aluno viu. É a partir dessa corporalidade, que se manifesta exteriormente, que a movimentação do corpo do aluno pode ser vista, corrigida e avaliada pelos pares.

A importância dos espelhos se torna então evidente: presentes em todas as salas de dança da escola destinadas às atividades práticas, eles permitem aos alunos verem de maneira mais “objetiva” a imagem exterior de seus corpos e a distância entre ela e a imagem produzida pelo corpo do professor que demonstra um exercício de dança. Dentro das dinâmicas corporais em sala de aula, a imagem corporal do professor é passageira: situados geralmente entre o espelho e o grupo, eles mostram o exercício ou a sequência coreográfica um número limitado de vezes - que variam a depender do grau de exigência do professor ou da dificuldade do exercício -, e em seguida eles deixam de fazer o exercício.

Resta aos alunos duas possibilidades: ou fazer parte do grupo de alunos que estão nas primeiras fileiras, que são aqueles que conseguiram memorizar o exercício a ponto de poderem reproduzi-lo sem ter necessidade de uma referência externa. Além disso, essas pessoas carregam a responsabilidade de saber que provavelmente servirão de modelo para todos os outros alunos que estão atrás dela.

Foi isso que eu pude testemunhar em uma aula no curso livre de dança africana, que acontecia à noite, na FUNCEB. Tony, um dançarino experiente, chega

na aula de quinta-feira e se posiciona na primeira fila, como ele faz habitualmente. No entanto, ele começa a cometer erros na sequência coreográfica, pois havia alguns elementos que o professor havia modificado na aula anterior, que ele não esteve presente. O fato de ser considerado como um bom dançarino e servir de modelo na turma fez com que muitas pessoas copiassem seus movimentos, que neste dia estavam errados, causando uma perturbação na aula. Ele foi então repreendido pelo professor: *você não deve ficar na frente se não está vindo em todas as aulas.*

No entanto, não são todos que possuem a confiança e a memória coreográfica necessárias para estar nas primeiras fileiras: neste caso, as pessoas buscam posições de centro ou no fundo da sala. Isto permite passarem (quase) despercebidos, importante sobretudo para aqueles que não estão confiantes de seus corpos; além disso, eles podem copiar o movimento dos outros, ou *roubar*, como dizem alguns professores; e ainda não terem a responsabilidade de servir de modelo para os outros.

Se para alguns ter seu corpo exposto é motivo de apreensão, para outros é um ato intencional, como foi o caso de uma aluna durante uma aula ministrada por um professor convidado que tinha experiência internacional: ela me diz em tom de brincadeira que vai se posicionar na frente para ser notada pelo professor, talvez ele poderia chamá-la para dançar fora do país. Nesta aula, estar na primeira fileira permitiu a ela ter seu corpo usado como exemplo pelo professor diversas vezes para mostrar um certo exercício ou mostrar a maneira correta de fazê-lo, deixando-a em evidência em relação aos demais.

Estar na frente implica em autonomia na execução de seus movimentos corporais e na responsabilidade de servir de modelo para seus colegas. Esta autonomia é importante na medida em que é compreendida como um sinal de que o aluno conseguiu assimilar de maneira definitiva os conteúdos corporais ensinados. O contrário é o que diz Fabi, uma aluna mais velha e que já tinha uma carreira sólida enquanto dançarina profissional: *eu fiz durante muito tempo aulas de balé, mas era sempre copiando as outras na minha frente, então eu não aprendi nada.*

Não aprender nada significa que seu corpo foi capaz de reproduzir os movimentos propostos pelos professores e feito por seus colegas no momento da aula, mas que isso não é suficiente para aprender; neste caso, seria necessário que seu corpo tivesse sido verdadeiramente modificado pelos conteúdos, de modo a poder

trazer os movimentos presentes nesta técnica de maneira fácil e hábil em seu corpo, o que não era o caso.

A questão sobre a reprodução e criação a partir do modelo corporal oferecido pelo professor pode ser inserido dentro do debate feito por Roy Wagner sobre elementos simbólicos e contexto (2010). Se de um lado a dança fornece elementos simbólicos que informam os corpos e permitem que eles se movimentem a partir de certas estéticas, de outro lado os corpos dançando também incorporam novos elementos à dança. São, portanto, os sujeitos e seus corpos que atualizam a dança a partir de um contexto no qual se inserem, que por sua vez é formado por um conjunto de elementos simbólicos que o compõe. Estes elementos são frequentemente rearranjados, criando novas disposições.

Neste sentido, todo ato de incorporação de um gesto dançado por ser compreendido como invenção, na medida em que se valem de exercícios e de técnicas já estabelecidos que são colocadas em um novo contexto, estendendo seus significados. Consequentemente, os próprios significados de dança são estendidos. Em dupla interação, os corpos também se modificam e são produzidos na medida em que são colocados em ação informados por elementos simbólicos presentes nas danças.

Verifica-se, desta forma, que a dança não pode ser analisada fora dos contextos nos quais se insere, dos movimentos corporais empregados, dos corpos que a atualizam e das técnicas das quais ela se vale, pois estes elementos simbólicos, quando inseridos dentro de contextos, incitam associações que estendem os significados da dança.

2. DANÇAS

2.1. “24 HORAS DE DANÇA NA TERRA”

Do dia 5 para o 6 de agosto aconteceu o evento “24 horas de dança na Terra” na Escola de Dança da UFBA, no campus de Ondina, em Salvador. A proposta do evento era que acontecessem atividades variadas relacionadas à dança – apresentações, solos, discotecagem, oficinas - das 18h de sexta até o mesmo horário do dia seguinte. Organizada pelos alunos da Escola, a produção contava com pouco dinheiro de patrocínio da universidade, de forma que as apresentações eram voluntárias, feitas por artistas e grupos da UFBA, mas também de outros espaços de dança de Salvador.

Eu já estava na Escola de Dança desde as 17h da tarde, quando semanalmente eu participava dos encontros de Contato-Improvisação, atividade de extensão gratuita coordenada por um doutorando em Artes Cênicas da UFBA. Ao final do nosso encontro assisti junto com meus colegas de dança as apresentações que estavam sendo feitas naquela noite. Findas as apresentações, muitas pessoas já estavam no gramado ao lado do Teatro Experimental, cuja porta é um grande vão, permitindo uma boa comunicação entre esses dois espaços. Eu podia reconhecer alguns alunos da FUNCEB ali, que curiosamente não eram aqueles que cursavam as duas escolas de dança, e alguns deles pessoas que eu nunca tinha tido a oportunidade de me encontrar fora da escola.

Terminada a última apresentação de dança, as pessoas se dispersaram e ficaram conversando no gramado, até que a situação mudou completamente com um chamado: começou o momento de discotecagem prometido na programação, e a primeira música é de Beyoncé. A reação foi imediata: muitas pessoas se agitaram, gritaram, e se dirigiram para o palco do teatro, que agora tinha se tornado uma pista de dança.

A escolha da primeira música para marcar o início da festa parece ter sido muito oportuna: Beyoncé é quase uma unanimidade na maioria dos espaços onde frequentei. Alguns aspectos justificam porque há esta identificação dos alunos com a cantora norte-americana: primeiramente, é preciso notar que ela é uma cantora que

dança, e *dança muito*. Além de sua voz muito poderosa, ela é capaz de executar coreografias muito complexas, inspirada em várias técnicas de dança, mas sobretudo de danças urbanas. Além disso, é uma das cantoras mais premiadas atualmente e a cantora negra mais bem paga da história. Ela é uma referência inegável entre meninos e meninas que dançam, a ponto de uma vez, caminhando com um professor do curso livre²⁶, ele me atentou para um grupo treinando uma coreografia no corredor da escola e *querendo virar Beyoncé*.

No primeiro momento, quando as músicas começaram a tocar, fiquei observando o entusiasmo com que as pessoas dançavam, com a movimentação muito focada no quadril, sempre acompanhando o ritmo da música. Nessa altura, eu já tinha encontrado alguns alunos da FUNCEB com os quais me tornei mais próxima, e fomos chamados por um outro grupo de alunos da escola para subir no palco do Teatro Experimental para dançarmos juntos.

Forma-se um círculo, como é de costume quando se dança entre amigos em festas. Apesar de estar cada um dançando ao seu modo, a movimentação sempre segue o ritmo da música, e as danças individuais se encontram na medida em que alguém propõe uma movimentação interessante: uns copiam o passo, outros não, e continua a dança, que naquele momento é também um jogo. De vez em quando alguém entra na roda, mostra alguma movimentação que se sente bem à vontade, e sai da roda. Outras pessoas começam a se aproximar da nossa roda, dançando, ainda nesse clima de brincadeira dançada. A música muda e os ânimos também: cada estilo de música pede algo diferente, ocorrendo também uma reorganização do espaço.

Eu, por minha vez, que sempre fui um tanto mais tímida na hora de dançar se comparado à maioria dos alunos da FUNCEB, participei da roda, afinal de contas, meu corpo responde bem a esse tipo de movimentação – memória corporal da minha adolescência quando eu frequentava algumas festas nas quais se tocava funk, no interior de São Paulo. Me sentindo à vontade naquele momento com o grupo, e com o corpo um pouco mais aquecido por ter saído havia pouco tempo de uma prática de 3 horas de dança, eu os acompanho, e Carlos é quem fica mais chocado com a minha

²⁶ A escola dispunha, além do curso profissional no período da tarde voltado para adultos, o curso preparatório pela manhã voltado para o público infantil e os cursos livres à noite, voltados para a comunidade em geral. Alguns deles eram gratuitos, aqueles oferecidos pelos professores da escola, e outros tinham uma mensalidade. Dar aulas na escola era uma opção de muitos professores pelo seu prestígio e localização, de forma que era possível encontrar grandes nomes da dança em Salvador na grade horária.

participação e com a maneira como meu corpo se movimentava: *esse seu lado eu não conhecia! Arrasou, bixa!*

As pessoas continuaram a dançar no Teatro Experimental – danças variadas, influenciadas pelo dancehall, ragga, danças urbanas, danças pop norte-americanas, dentre outros estilos variados e misturados. No gramado, uma formação coreográfica espontânea chama a atenção de todos: formava-se um *paredão*. Dez a quinze pessoas estavam lado a lado umas às outras, de frente para a parede e de costas para o “público”, dançando e rebolando, ao som da música BLVCKBVNG, pagode eletrônico do projeto soteropolitano ÀTTØØXXÁ.

Dentre as pessoas que estavam nesse paredão, pude reconhecer muitos alunos da FUNCEB que ainda estavam em formação e que eu via normalmente andando pela escola. Dentre eles estava Luque, que ao contrário das roupas masculinas que vestia quando o encontrei no começo da noite, estava transformado com uma saia longa azul marinho e um salto enorme, com o torso nu. Ele dançava coreografias junto com algumas meninas, demonstrando grande habilidade corporal nesse tipo de dança.

Apesar de alguns grupos de pessoas continuarem no teatro, aproveitando da iluminação mais fraca da pista de dança, muitos a partir desse momento passam para o lado externo, no gramado. O grupo em que eu estava tinha Camila, João, Tiago, Luque e Carlos, todos do primeiro semestre da FUNCEB, e ficamos em roda dançando. Uma dinâmica se instala entre o grupo: quando toca uma música que alguém conhece a coreografia ou parte dela, essa pessoa se põe a dançar, sendo na maioria das vezes seguidas pelos outros, que aprendem ali na hora como se dança um certo passo. É muito comum ali ter pessoas que conhecem a coreografia das músicas, sobretudo em se tratando de ritmos locais como o pagode baiano. Estas coreografias geralmente são complexas o suficiente para serem interessantes para dançar, mas simples o suficiente para que possam ser aprendidas por meio de um vídeo ou por imitação de um colega que as executa.

Surgem algumas brincadeiras dentro da roda de dança: alguém começa a fazer o *passinho*, dança que surgiu nos morros do Rio de Janeiro, mas que graças à internet, tinha se espalhado, de forma que era possível vê-la ali, não em sua forma pronta, mas como uma tentativa, como mais um elemento corporal que compunha aquele jogo. João inicia alguns passos de *vogue*, uma dança pop norte-americana,

altamente estilizada, na qual usa-se os braços de formas muito angulares e rígidas, inspiradas nas poses de modelos das revistas de moda. Carlos também começa a fazer, e junto com o dançar acabam surgindo explicações para quem está na roda poder dançar também: *o braço é assim, as mãos são assim*. Começamos todos a fazer um pouco, alguém ensina uma outra coisa que é simples de ser aprendida naquele momento, e a dança continua.

As referências de dança aparecem frequentemente misturadas: o que importa é o jogo de experimentar movimentos novos e inseri-los dentro da dança que estava acontecendo previamente. Muitas vezes essa mistura pode vir inclusive para borrar alguns limites entre danças europeias de “alta cultura” e outros tipos de dança com forte apelo popular. É o caso de uma aluna da FUNCEB que vejo, ao final de uma música de pagode baiano, mudando o ritmo da sua dança e fazendo uma pequena movimentação de dança contemporânea no meio da roda: ela termina seu movimento, dá risada da sua mistura heteróclita e continua a dançar.

Enquanto estávamos nesta formação em roda, começa a tocar uma música que eu não reconheço, porém rapidamente pessoas de várias rodas diferentes correm para o centro do gramado para dançarem juntas. Quem fica na roda são os alunos da FUNCEB que vieram de fora: Goiás, Santa Catarina, Maranhão e São Paulo. A impressão é de que se tratava de um “flash mob”, tal foi a sincronicidade com que as pessoas se juntaram ao centro e começaram a fazer uma coreografia, todos juntos. Quem conhece bem a coreografia fica na frente, *fechando*, mas também servindo de modelo para os outros que não se lembram tão bem ou que não querem se destacar tanto.

Luque e Carlos, *pretos e viados*, como eles próprios se autodenominam, estão na frente, os dois corpos se movimentando exatamente de acordo com a música, com movimentos precisos e *limpos*²⁷, em uma coreografia que eles e os outros executam com sincronicidade. Fica evidente ali como os alunos dançam também para afirmam suas identidades através de seus corpos, revelando a relação entre o que eles dançam e as identidades sociais que eles manifestam através da dança.

²⁷ Fazer um movimento *limpo* implica em executá-lo com precisão, sendo capaz de encontrar a medida certa entre tônus muscular, amplitude dos movimentos, controle do corpo, finalização, dentre outros aspectos. Eu também já havia ouvido a expressão inversa, quando uma interlocutora me falava sobre uma apresentação que ela havia visto na Escola de Dança da UFBA e que não a agradou, pois segundo ela *os alunos não sabiam dançar e os movimentos eram muito sujos*.

O ritmo que estava tocando e mobilizando as pessoas era o pagode baiano, que apesar do sucesso nacional que fez durante os anos 1990/2000, sobretudo graças à projeção nacional do grupo “É o Tchan”, é um ritmo que continua ainda a ter muita popularidade nas periferias de Salvador. É comum que seja ali que muitos se iniciam na dança: através de coreografias de artistas locais que meninos e meninas aprendem e reproduzem juntos, criando assim corpos habilidosos e ágeis para aquele tipo de dança.

Muito se aprende em grupo, dançando com os amigos, espelhando coreografias, e também através das palavras -ou gritos- de incentivo. Isso aconteceu diversas vezes naquela noite: quando comecei a dançar na roda ou quando fiz uma movimentação de vogue bem executada, ouvi palavras de incentivo das pessoas, que apreciavam o fato de que eu estava *me soltando*.

Também são muito comuns os aplausos de aprovação nesta dinâmica de dançar, como aconteceu de forma bem clara na roda que estava ao lado da nossa. Uma grande gritaria chama a nossa atenção, e percebemos que vem das pessoas que observam no centro da roda a movimentação de um rapaz fazendo passos de *twerk*, estilo de dança cuja maior parte dos movimentos se concentra nos quadris, somado a agachamentos. Difícil, mas sobretudo, ousado: quando se está no meio da roda, ninguém quer fazer feio, ou se propor a fazer algo e não conseguir sustentar o movimento até o final. Aqueles que ousam e executam bem arrancam aplausos animados de aprovação dos demais.

As pessoas continuavam dançando, alguns pequenos grupos isolados e pessoas no palco. Decido voltar para casa, pois apesar de ter encontrado um prazer de dançar junto, já estava um pouco cansada, e as músicas que tocavam a partir de então - em grande parte o *pagode baiano* - não tinham o mesmo apelo sobre mim que meus colegas dali.

Com o evento etnográfico relatado, tentei deixar em evidência justamente a maneira como a dança era apropriada naquele contexto específico pelos atores sociais e a relação que estes criavam com ela. O que se sobressai do relato é que não se dança da mesma forma, nem com a mesma intenção, nem partindo dos mesmos princípios, nem usando as mesmas técnicas em todos os lugares: daí a importância da análise da dança enquanto objeto antropológico, porque ela é capaz

de revelar dinâmicas sociais que extrapolam os limites de uma simples atividade física ou estética.

2.2. TRANSMISSÃO E SOCIABILIDADE

Esta seção busca atentar ao fato de que a aprendizagem da dança não pode ser limitada apenas aos momentos de ensino formal na escola, visto que os alunos também criam formas de sociabilidade que são atravessadas pela dança, tal como já foi mostrado através do evento etnográfico ocorrido na UFBA. Citarei aqui três passagens etnográficas que exemplificam momentos em que pude testemunhar e participar de dinâmicas de transmissão que indicavam também sobre como a dança era apropriada e vivenciada pelos alunos coletivamente. Uma das formas mais recorrentes de transmissão entre os alunos que eu notei são os momentos em que eles dançam juntos por diversão, mas que acabam por ser também momentos de trocas de conhecimento.

No dia 10 de maio eu anotei em meu caderno de campo a chegada dos alunos na escola a partir das 7 horas da manhã, a hora de abertura das portas da escola, até as 7h45, em razão do atraso de 15 minutos do professor. Quando eu cheguei na escola já havia alguns alunos que esperavam na calçada, porque o ônibus que eles pegavam chegava antes das 7 horas da manhã no centro histórico de Salvador. Esperamos juntos que as portas se abrissem, e subimos as escadas até a sala de dança. Assim que chegamos, alguns alunos se sentam no chão, talvez ainda um pouco sonolentos, enquanto outros fazem alguns exercícios de aquecimento, discutem em grupos ou treinam uma coreografia juntos em frente ao espelho no fundo da sala.

Como é de hábito, eles conectam seus telefones na caixa de som enquanto o professor não chega para ouvirem suas próprias músicas – desta vez é uma ao estilo mais “techno”. Uma das garotas, Carol, começa a dançar ao som da música. Sua dança rapidamente chama a atenção dos outros – movimentos expansivos, com bastante tônus, além de transmitir confiança em sua dança.

Sem dizer nada, alguns alunos se posicionam atrás dela para tentar copiar seus movimentos. Apesar dessa nova configuração espacial, ela continua a dançar à sua maneira, improvisando, sem repetir seus movimentos, de uma maneira dinâmica e rápida. Seus colegas que a seguem percebem o quão difícil era copiar o que ela fazia e pouco a pouco desistem, se sentando no canto da sala para observá-la. Um dos alunos, Léo, ao desistir de tentar seguir seus movimentos, diz: *essa professora é muito ruim!* E se senta como seus colegas em um dos cantos da sala.

A fala de Leo deixava bem claro o que seus colegas esperavam dela: uma vez que ela parecia *saber dançar* aquela música, eles gostariam de aprender com ela aqueles movimentos corporais que ela fazia. No entanto, Carol não mostrava estar disposta a ensiná-los, se colocando em uma posição de professora: apesar do interesse de seus colegas e suas tentativas de acompanhá-la, ela continuou a dançar à sua maneira, sem interesse para o grupo que estava atrás dela. Ainda assim, como todos achavam que algo do que ela apresentava ali era interessante, mudaram de estratégia e, sentados na sala, se puseram a observá-la.

Quando a música termina e ela para de dançar, alguém muda a música para um pagode baiano, um estilo musical tipicamente soteropolitano e muito presente nas *comunidades* - termo local para bairros pobres ou favelas. Um pouco mais lento, com um ritmo mais marcado e refrãos repetitivos, era um estilo de música perfeito para aprender a dançar juntos. Dois alunos se põem rapidamente a dançar, fazendo uma coreografia que eles já conheciam dessa música. Quatro outros alunos se posicionam atrás deles, copiando seus passos. Esta coreografia, completamente frontal, com movimentos bem marcados e que se repetem a cada refrão, se mostrou muito mais simples de ser aprendida naquele contexto entre colegas de dança.

Este episódio coloca em evidência essa dinâmica de aprendizado e alguns elementos necessários para que ela ocorra de maneira satisfatória. Trarei aqui um outro exemplo etnográfico, de uma dinâmica de transmissão que ocorreu enquanto eu saía a noite junto com alguns alunos da FUNCEB no bairro do Rio Vermelho, ponto central de encontros e da boemia soteropolitana. Era a despedida de Marine, uma garota francesa que estava na turma mas que decidiu voltar para seu país.

Na organização da despedida, perguntam quem tem uma caixa de som, e eu me proponho de levar a minha. Nos encontramos então no Largo da Mariquita, todos muito arrumados, colocamos o som e alguns começam a dançar. Uma das meninas,

que vinha treinando os estilos ragga e dancehall, começa a fazer passos do que parece ser uma coreografia. *Ensina isso pra gente, Natalia!* Ela se posiciona então na frente, e logo todos se colocam atrás dela, para copiar.

Eu estava sentada no banco, sem vontade de dançar ainda, e eles me chamam, *vem aprender também*. Copiamos a coreografia, ela explica algumas movimentações que são mais difíceis, e ao final dançamos aquela pequena partitura coreográfica juntos. Logo depois, se viram para Anderson e pedem para que ele ensine alguma coisa, já que ele é do *hip-hop freestyle*. Ele nos ensina a fazer as mãos do *vogue*, que é o movimento em hélice das duas mãos simultaneamente, juntas. Ficamos ali investigando, pedindo ajuda. Ele repete o movimento, separa em etapas, explica o que estava errado. A explicação se mostra portanto uma parte fundamental, seja para descrever como se faz um movimento, seja para fracionar uma coreografia e explicá-la por partes, o que permite que os colegas com quem se compartilha o momento possam estar hábeis para executar toda a movimentação, juntamente com o grupo de amigos. A ideia é que ninguém fique para trás.

Com estes dois exemplos etnográficos, além do evento ocorrido na Escola de Dança da UFBA, ficou evidente a recorrência desta forma de transmissão de conteúdos que ocorre junto a momentos de sociabilidade no intuito de aprender a dançar. O interesse pelo que o colega sabe - uma coreografia, uma técnica de dança diferente, uma movimentação mais difícil - pode ser o gatilho para que alguns alunos se reúnam e se coloquem nessa dinâmica de transmissão de conteúdos de maneira informal, sem a pressão normalmente presente na escola de dança. Aprender a dançar neste momento tem uma dinâmica que não é muito diferente do próprio dançar por prazer, dançar entre amigos ou dançar para comemorar. O aprendizado e a transmissão é apenas um elemento a mais que faz parte das dinâmicas do dançar.

Ficou evidente o quanto a forma de sociabilidade dos alunos era marcada pela dança, pois eles não se limitavam a dançar somente na escola, mas se encontravam em outros eventos para dançarem juntos. As dinâmicas de dançar juntos foram marcadas em vários momentos pela transmissão informal de conhecimentos, seja propondo uma forma de dançar que muitas vezes era reapropriada pelos outros, seja de forma mais direta dando explicações para que todos na roda tivessem as informações necessárias para tentar executar um determinado movimento.

Além disso, algumas das formas de se dançar que estavam sendo propostas na festa - o *paredão*, dançar com convicção, em movimentos rápidos e precisos, na frente de todos, sem vergonha de mostrar seu corpo e *se soltar* - fazia referência a uma forma de executar as danças e uma certa corporalidade, com a sua estética particular e figuras de referência (como a Beyoncé, por exemplo) que era apreciada naquele contexto. Todas aquelas eram qualidades que eu também via na escola, e eram chamadas pelos alunos de *fechação*.

2.3. TEM QUE DANÇAR FECHANDO

Tratar de dança não é fácil, porque ela é movimento e sensação. Quando vista de fora, a movimentação produz formas coreográficas, o que implica em questões estéticas e técnicas. Quando vistas de dentro, para quem dança, implica em experiências corporais, que trazem tanto elementos técnicos, mas também questões sociais e culturais que são postas em ação quando se dança. Por isso é possível sempre questionar qual tipo de dança está sendo produzido em um determinado contexto.

Foi a estética das danças que me chamou a atenção desde o início, ainda na primeira semana que eu estava apenas observando os alunos, me causando um profundo estranhamento. A princípio eu não sabia como nomear aquela diferença, apenas percebia que a corporalidade dos alunos diferia muito da minha, seja nas habilidades técnicas que cada lado tinha, seja na forma de execução dos exercícios e na estética das movimentações.

Foi somente com o decorrer do trabalho de campo que pude perceber que a nossa diferença se baseava em modelos diferentes de dança. Era ali que residia a minha maior diferença enquanto pesquisadora dos alunos: o que eu pratico como dança, os princípios que norteiam essa prática e o que me interessa enquanto resultado estético de uma dança divergia do que estava sendo proposto ali. Ou seja, foi este estranhamento que me permitiu deixar ainda mais claros quais eram os pressupostos sobre dança que eu trazia na minha bagagem, e como eles se diferenciavam do que eu via na FUNCEB. O confronto de modelos de dança me permitiu, portanto, formular uma questão que dali em diante me pareceu fundamental

para a pesquisa: o que está sendo mobilizado quando se pensa em dança naquele contexto?

O que eu observava é que havia uma predileção por danças fortemente técnicas, executadas de forma rápida, o que geralmente aumenta o grau de complexidade. Demonstrações de flexibilidade do corpo eram também muito comuns: *tenho que tomar cuidado para não quebrar meu nariz quando levanto a minha perna*, era uma brincadeira recorrente entre os alunos, em alusão à flexibilidade de seus corpos. Todos estes aspectos estavam presentes no evento etnográfico: danças coreografadas bem executadas, demonstrações extravagantes, acompanhadas de muitos aplausos e gritos de incentivo.

Era unanimidade entre alunos, professores e pessoas de fora da instituição que havia uma tendência dentro da Escola de Dança da FUNCEB para danças muito técnicas, e demonstrando alto grau de virtuosismo. Em diversos contextos ouvi maneiras diferentes de se referir a essa qualidade: em uma apresentação de dança, ouvi alguém do público dizer, quando a FUNCEB ia se apresentar, que agora iam ver *dança de verdade*. O professor de dança contemporânea já dizia que eram *danças da lascação: as pessoas pagam para ver você se lascar, e quando mais você força seu corpo além dos limites, mais elas te pagam*.

Dentro da escola, no entanto, os alunos tinham uma palavra simples que resumia esses aspectos e ainda trazia outras qualidades: era a dança *fechação*. Em realidade, *fechação*, assim como *lacrção* e seus derivados, tratam de termos oriundos do universo gay. Uma explicação sobre este termo que encontrei foi em um blog sobre sexualidade falando sobre uma performance de fechação que ocorre no Cortejo do Dois de Julho, em Salvador. Segundo o autor, Leandro Colling,

A fechação (palavra que nem existe no dicionário oficial) consiste em uma performance que é caracterizada pelo exagero, pela propositada artificialidade e, nesse caso, por um conjunto de ações, gestos e posturas que intencionalmente não compactuam com o que a sociedade em geral espera de uma pessoa do sexo masculino. Ou seja, o menino deve, para seguir a norma hegemônica, se comportar como um macho e não ser delicado e flertar com uma performance que é esperada apenas para quem possui o sexo e gênero feminino²⁸.

No caso da dança, a *fechação* é um modo de dançar no qual é dada uma tônica corporal para os movimentos grandes, expansivos, usando muito do recurso da

²⁸ Explicação presente na postagem “Em Defesa da Fechação”, encontrada no Ibahia Blog, através do endereço eletrônico <http://blogs.ibahia.com/a/blogs/sexualidade/2012/07/04/em-defesa-da-fechacao/>, acessado em 13/08/2017.

elasticidade corporal e força muscular. A maior preocupação deste tipo de dança, portanto, não é em movimento sutis e delicados, mas na demonstração clara das habilidades técnicas e corporais de quem está dançando: flexibilidade, sensualidade, destreza, tônus. Dançar para *fechar* é dançar para arrasar, sabendo que ao final provavelmente virão palmas e elogios de quem está de fora. Dessa forma, busca-se movimentações que chamem a atenção de quem olha: saltos cada vez mais altos, pernas cada vez mais flexíveis, braços mais ágeis, corpo mais expansivo, tudo tendendo ao exagero das formas.

Este tipo de relação envolvendo os corpos, afirmação de identidades e a dança não é, no entanto, exclusivo desta escola de dança. Através de um filme documentário indicado por um aluno da escola, pude perceber que as raízes da *fechação* poderiam ser encontradas em outro lugar: “Paris is Burning” (1990) trata sobre a cultura de bailes feitos em Nova York, na década de 80/90, no bairro de Harlem, majoritariamente habitado por afro-americanos.

Os bailes, tema deste documentário, são feitos de competições que envolviam a comunidade gay, negra e latina, nos quais seus competidores deveriam desfilarem no centro do salão usando suas melhores roupas e abusando de performances corporais, que variavam a depender da categoria na qual estavam competindo. Foi nesse contexto que surgiu a prática do *voguing*, um estilo de dança na qual os participantes dançam fazendo poses glamorosas, copiando de forma exagerada as poses das modelos de revistas de moda. A prática se disseminou para outros lugares através sobretudo dos videoclipes, que estavam em plena ascensão nesta época: foi marcante portanto o trabalho de Malcolm McLaren, “Deep in Vogue” (1989), mas a dança ganhou definitivamente projeção internacional através de Madonna, em seu videoclipe “Vogue” (1990)²⁹.

O documentário não se limita a tratar sobre o surgimento de uma dança, mas demonstra também o contexto de sociabilidade na qual ela estava envolvida, e como a performance do *vogue* era influenciada por aspirações que envolviam aqueles atores sociais: serem aceitos em um mundo branco, ter riqueza, respeito, fama – questões muito caras a populações vulneráveis, que se agregavam naqueles espaços por suas origens étnicas e suas orientações sexuais. Ou seja, nestes bailes há uma

²⁹Videoclipes disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=KG44JJ6lhyo> e <https://www.youtube.com/watch?v=GuJQSAiODqI>, acessados em 18/10/2018.

intersecção entre corpo, dança, performance, mas também questões de raça, classe, gênero e consumismo, todos em um mesmo lugar³⁰.

This is white America. Any other nationality that is not of the white set knows this and accepts this 'till the day they die. That is everybody's dream and ambition as a minority: to live and look as well as a white person. It is pictured as being in America [...] This is white America. And when it comes to the minorities, especially black, we, as a people for the past 400 years, is the greatest example of behavior modification in the history of civilization. We have had everything taken away from us, and yet we have all learned how to survive. That is why, in the ballroom circuit, it is so obvious that if you have captured the great white way of living, or looking, or dressing or speaking, you is [sic] a marvel³¹. (PARIS, 1990)

A *fechação* pode ser analisada, portanto, com um fenômeno ligado à construção do gênero de jovens gays – tal como afirma Arruda (2017). Em sua tese de doutorado sobre “O corpo e o gênero fechativo pelas ruas de Salvador”, o autor discorre sobre como a expressividade corporal se torna eixo central da expressão de si diante do outro. O corpo *fechativo* tem o poder, através de sua expressividade e das “próteses” que lhe dão apoio, de se afastar dos polos binários ou dos ideais de “bom-comportamento” (idem, p.25). O autor afirma que a expressividade de gênero é feita do uso de destas “próteses”, que podem ser tão variadas como roupas, maquiagens, mas também coreografias, tons de voz, etc.

Ressalta-se que, em se tratando de *fechação*, ainda que possam ser importantes algumas “próteses” materiais, a maior parte da construção identitária está centrada na própria corporalidade: são expressividades corporais que são acionadas e ocultadas, a depender do contexto onde se está. É por isso que Arruda foca seu trabalho na fechação na rua: segundo ele, é ali que esta identidade poderia ser testada com maior facilidade; além disso, no contexto de Salvador, há de se levar em conta que muitos desses jovens não possuem autonomia financeira e moram com os pais, a quem este tipo de performance na maior parte das vezes não é bem aceita.

³⁰ Esta fala é feita no filme em voz-off, ou seja, quando o autor da fala não está presente na cena. Por esta razão não é possível afirmar com certeza qual dos personagens presentes no documentário que a disse.

³¹ Em tradução livre: “Esta é a América branca. Qualquer outra nacionalidade que não seja a branca deve saber isso e aceitar isso até o dia de sua morte. Isso é o sonho de todos que são minoria: viver e parecer tão bem quanto uma pessoa branca. Isso é apresentado como sendo a América (...) Esta é a América branca. E quando se trata de minorias, especialmente os negros, nós, assim como as pessoas dos últimos 400 anos, somos o maior exemplo de mudança de comportamento na história da civilização. Tiraram tudo de nós, e ainda assim aprendemos a sobreviver. É por isso que no salão do baile é tão óbvio que se você conseguiu capturar a grandiosidade do modo branco de viver, ou de aparência, ou de vestir ou de falar, você é uma maravilha.”

Deste modo, visando preservar os laços familiares e a boa convivência, os jovens gays tendem a ter um outro conjunto de ações nestes ambientes. A *fechação*, desta forma, precisa ser uma qualidade corporal passível de ser diluída quando se passa para o ambiente familiar. Em um contexto fortemente corporeizado como Salvador, a *fechação* através de gestos corporais que podem ser levados para a rua ou para ambientes de dança se mostra como um dispositivo que sociabilidade que dialoga com a realidade dos jovens daquela cidade.

As escolhas em dança não são feitas apenas por escolhas pessoais, uma vez que há já uma discussão que os gostos estéticos pessoais também são marcados por condicionantes sociais (BOURDIEU, 2007). Ou seja, há de se levar em conta que a forma como as pessoas dançam na FUNCEB não pode ser dissociada de questões de gênero, raciais e sociais, porque estes aspectos implicam em opções estéticas e formas de sociabilidade na qual a dança se faz presente.

É por estes aspectos que busco ressaltar a importância de se pensar a dança como o recurso por excelência usado pelos garotos gays da FUNCEB para construir suas identidades. Uma das identidades possíveis foi enunciada por Carlos através de uma apresentação coreográfica: *bixa, preta, favelada*. Estas três categorias apareceram juntas na sua performance para a disciplina de Laboratório de Habilidades Criativas. Ele começa a sua apresentação com um áudio sobre o que é ser *bicha afeminada*, aquela que está na linha de frente dos ataques que o narrador relata ter sofrido por ser afeminado. Após o término destes áudios, no qual ele apenas move-se de um lado para o outro na sala, ainda sem “dançar”, inicia-se a música “Bixa Preta”, de Mc Linn da Quebrada, na qual ele faz uma coreografia *fechativa*. *Que eu sou bicha, louca, preta, favelada (...) Elas tomba, fecha, causa/ Elas é muita lacração.*

Era portanto através de um corpo hábil, alongado e expansivo que eles podiam apresentar aos outros suas corporalidades, tendo em conta que ser visto é um elemento essencial da *fechação*. A escola poderia ser considerada, portanto, como esse espaço onde eles testam disposições de corpo e de sexualidades que em outros espaços não seriam tão bem acolhidas. Nesse sentido, a escola poderia ser entendida como um “gueto”, segundo o pensamento de Fry e MacRae (1983:56): “O gueto é um lugar onde tais pressões [sociais] são momentaneamente afastadas e, portanto, onde o homossexual tem mais condições de se assumir e de testar uma nova identidade social.”

Essa identidade, que vai se criando nestes espaços onde há uma tendência a acolher aquilo que é considerado marginal pela sociedade normativa, pode a partir dali ganhar forma e força para poder ocupar outros espaços, físicos e simbólicos. É o caso de Luque, que começa a festa na UFBA usando roupas convencionais, mas que, em um certo momento da festa, se permite colocar a saia e o salto que ele trazia consigo na bolsa. Naquele ambiente ele se sente à vontade de ir um pouco mais além em sua própria percepção e imagem enquanto homem gay e experimentar novas “próteses”, que incrementam a sua performance *fechativa*.

Neste sentido, pode-se dizer que a escola estaria mais em contiguidade com a rua, na medida em que se opõe à esfera privada e *não-fechativa* da casa. A escola se torna esse reduto seguro para experimentar performances exageradas, roupas justas e sensuais para dançar, maquiagem para apresentar os trabalhos finais das disciplinas.

Rua, no sentido tomado aqui, é onde aceita-se com mais facilidade este tipo de corporalidade, tornando-se mais fácil se afirmar enquanto *bixa fechativa*, mas onde também existem os riscos da cidade grande e a violência de gênero³². De maneira análoga, assim como as dificuldades econômicas que podem ser encontradas em seus contextos de origem, estas questões também são levadas até a escola: é muito comum o comentário sobre a falta de dinheiro para pagar o transporte até a escola, muitas vezes impedindo os alunos de irem aos cursos; por vezes, alguns alunos não levam comida e não têm dinheiro para comprar nada; outros levam coisas para vender e anunciam nos corredores, tal como os vendedores nas ruas de Salvador.

Deste modo, é possível verificar que as questões com as quais os alunos se deparam na escola são muito mais variações daquilo que se encontra na rua do que se aproximariam do polo da casa. A relação entre escola e rua não é, portanto, de “simbiose e de oposição”, como foi o caso relatado por Wacquant sobre as academias de boxe nas periferias de Chicago (2002:35), por exemplo.

A relação entre a escola e seu entorno se difere ainda do exemplo relatado na EDISCA - Escola de Dança e de Integração Social da Criança e do Adolescente

³² É importante ressaltar que estes riscos não são imaginários, mas se inscrevem na realidade dos alunos de maneira concreta. Pude ouvir vários relatos dos alunos e professores homens contando sobre violências ou estratégias para se esquivar das violências de gênero na cidade. Como caso mais representativo e extremo, um dos alunos da sala que eu acompanhei, Tiago, teve seu nariz quebrado após se envolver em uma briga no carnaval de Salvador iniciada pela sua vestimenta feminina durante a festividade.

(FAURE; GOSSELIN, 2008), escola de dança publica em uma favela da cidade de Fortaleza. As autoras reportam uma clara diferenciação entre a escola e a favela, na qual a primeira era responsável pela transmissão, junto com as técnicas de dança, as técnicas corporais correspondentes à norma dominante de civilização. Desta forma, tudo na escola se diferencia da vivência ordinária dos alunos: cabelos presos, uniforme, ausência de maquiagem, regras de etiqueta à mesa, atenção à linguagem e ao comportamento. A incorporação de técnicas de dança vem se somar, portanto, com a aquisição de novas disposições corporais que são aprendidas pela socialização.

Apesar de estar muito presente na corporalidade de jovens gays na escola, a *fechação* não pode ser resumida somente a uma performance de gênero feita por uma parte dos alunos da escola. Acredito que ela pode ser considerada também uma estética recorrente na forma de se dançar neste contexto, e que atinge um público mais amplo do que jovens *viados*. Trata-se de uma estética que capta o olhar pelo virtuosismo buscado, os movimentos expansivos, rápidos, sequenciados, com grande tônus muscular e demonstrando destreza dos dançarinos. Neste sentido, ela era praticada por *bixas* e não-*bixas*, porque naquele contexto ela é transformada de uma performance de gênero em uma estética de dança desejável.

Quando se dança *para fechar*, é comum ouvir os comentários dos colegas, *bicha, lacrou, arrasou*. Trata-se nada mais do que formas de lidar – e conseqüentemente moldar – as danças dentro de um certo contexto. Havia entre os alunos da *Funceb* uma clara expectativa do tipo de dança que eles gostavam de ver, e que eles acabavam por incentivar entre seus colegas.

Desta forma, nas aulas era recorrente o uso das palmas por parte dos alunos para demonstrarem quando tinham gostado muito de uma movimentação, geralmente aquelas *bem fechativas*. Era comum no meio da aula, quando alguém conseguia executar bem um movimento, ou principalmente na apresentação dos solos que foram exigidos no final de várias matérias, perceber o quanto os aplausos tinham um aspecto importante no estímulo na dança. Além disso, havia ainda os pequenos incentivos àqueles que estão conseguindo *se soltar* - como o elogio que eu recebi enquanto dançava no evento ocorrido na UFBA.

Para exemplificar este ponto, tratarei do caso de Ruan. Este foi para mim o caso mais exemplar da transformação da maneira de dançar de um aluno em direção

desta estética da *fechação*. Figura tímida, a primeira apresentação que eu presenciei foi na aula de danças populares brasileiras, em razão de um trabalho de pesquisa que os alunos deveriam fazer com seus sobrenomes. A ideia era utilizar este conhecimento de suas ancestralidades para criar um trabalho solo, que não deveria ter mais do que dois ou três minutos.

Ele inicia a sua dança com as duas mãos juntas, como se elas estivessem amarradas na frente do corpo, e o corpo oscilando de um lado para o outro, como se fosse o movimento dentro de um barco, tal como as centenas que chegaram na costa brasileira trazendo escravos africanos. Ele atravessa o espaço, do fundo da sala até o centro de maneira lenta e ritmada, durante mais ou menos um minuto nesta mesma dinâmica. Quando a apresentação acabou, ele foi muito aplaudido pelos seus colegas e recebe comentários muito elogiosos. Ele responde admirado aos comentários dos colegas, afinal de contas considerava tão simples o que fez...

Após este evento, o próximo momento que eu o vejo performar um solo é durante as apresentações da disciplina “Laboratório de Habilidades Criativas”, no qual os alunos devem criar um solo baseados em certos princípios do dançarino Rudolf Laban que eles tinham aprendido. Desta vez Ruan faz um solo de um estilo completamente diferente: acompanhado da música “Toxic”, da cantora norte-americana Britney Spears, ele cria uma coreografia no estilo das danças pop norte-americanas. A qualidade da sua movimentação era reconhecida por todos como sendo *fechativa*, o que destoava de sua apresentação anterior e da sua própria maneira de estar em sala.

Após a sua apresentação, a repercussão de sua dança foi imediata: muitos aplausos e palavras de incentivo, apesar de sua timidez que transparecia ainda na dança. No dia seguinte, no grupo de Whatsapp criado pelos alunos de 2017, a discussão continuava: muitos alunos faziam comentários sobre o solo de Ruan, dizendo de uma maneira geral que ele tinha se *soltado*, que eles estavam admirados com o que ele apresentou e que seu percurso era uma fonte de inspiração para os outros alunos do grupo.

A partir deste exemplo etnográfico verifica-se um mecanismo entre os alunos da escola de adequação da forma de dançar de acordo com as expectativas do grupo. Isso implica que os aplausos e os comentários positivos têm um papel fundamental não somente na motivação dos alunos, como era de se esperar, mas também na

transformação das corporalidades para se adaptarem às expectativas sociais de seu meio. A *fechação* pode ser entendida, a partir deste viés, como uma qualidade de dança que é buscada pela grande maioria dos alunos na escola. As características da fechação se confundem, por vezes, com as de um *bom dançarino*: ter corpos hábeis, *soltos*, que não têm medo de se exhibir, de demonstrar suas qualidades físicas que são capazes de chamar a atenção dos outros e impressionar.

Coexistem na FUNCEB maneiras de dançar como existem corpos naquele espaço, e nem todos correspondem à performance da *fechação*. Esta ocupa espaço dentre as corporalidades possíveis, mas sobretudo ela se faz bastante visível pelas suas características que lhe são intrínsecas. No entanto, é preciso ter em conta que convivem neste espaço muitos corpos vindos de trajetórias de dança diferentes, trazendo também formas de dançar e de incorporar os conteúdos que nem sempre correspondem à *fechação*.

Ainda assim, não se pode negar que a *fechação* condensa qualidades de dança que sem dúvidas são apreciadas por um grande público da escola, a ponto de às vezes de suas qualidades técnicas e artísticas serem confundidas com aquelas que se espera de um *bom dançarino* ou daquele que *sabe dançar*. Na próxima seção tratarei com mais detalhes sobre como o discurso nativo pode trazer elementos sobre o que é dançar e também como se expressam outros tipos de corporalidades que não se encaixam neste padrão ou que têm outras expectativas com o aprendizado da dança.

2.4. JÁ NÃO SE DANÇA MAIS

Desde a época de sua criação, pode-se perceber que a Escola de Dança da FUNCEB estava muito preocupada em oferecer uma formação aos seus alunos que permitisse seu ingresso no competitivo mercado de trabalho em dança. Para isso, é muito importante tanto a ideia do aprendizado de *técnica* e da *prática*, quanto a importância de *saber dançar*. Ainda assim, essa visão não é consensual dentro da instituição, que além da preocupação em oferecer uma formação que permita a profissionalização, divide seus esforços na perspectiva de inclusão de atores sociais historicamente excluídos destes espaços de aprendizado, e que por isso trazem

visões bem diversas do que é dança e a que ela serve. Em vista disso, esta seção pretende mostrar como essas concepções aparecem e oscilam dentro do campo das práticas da escola de dança.

Para isso, volto a uma situação que eu presenciei em campo. Uma das salas da escola, a menor delas, era utilizada uma vez por semana pelo Projeto Axé³³. Todos os dançarinos eram negros, jovens, e dançavam balé com muita habilidade, fazendo movimentos rápidos e complexos, demonstrado já terem interiorizado certas disposições daquela técnica. A porta está aberta, porque afinal de contas é uma sala pequena, com pouca ventilação e são muitos alunos para a sua capacidade e para o tipo de movimentação que eles fazem, com saltos e gestos expansivos. Isso faz com que muitos alunos da FUNCEB, desfrutando o intervalo de dez minutos entre as aulas, se juntem na porta para observar os dançarinos. Ainda que haja instruções claras afixadas nas portas de todas as salas que esta prática não é permitida porque inibiria e desconcentraria quem está dançando, presenciei várias situações em que isso ocorreu.

Os alunos se espremem para poderem ver um pouco pelo vão da porta o que está sendo dançado, e a sensação é de que estão todos muito impressionados com a dança feita ali. Um dos alunos que observa está no quarto semestre, e diz de uma maneira um pouco estupefata para mim e um colega do primeiro ano: *era isso que deveríamos estar fazendo, a gente deveria estar dançando assim*. Eu lhe pergunto se ele acha que a gente deveria dançar mais e fazer menos trabalhos escolares – comentário fruto de discussão que já tinha tido com alguns alunos recentemente. Ele me responde dizendo que o nível da escola decaiu muito, *que já não se dança mais*, que quando ele entrou as coisas eram mais rígidas e mais exigentes. Ele diz que está sempre na coordenação reclamando sobre isso, mas que é preciso que outras pessoas reclamem também.

Não posso avaliar o quanto o seu comentário foi feito intencionalmente para mim, sabendo que como antropóloga presente na escola ele poderia encontrar ali alguma aliança com sua visão de dança, e assim ganhar poder de influência dentro

³³ “Fundado em 1990 [...] o Projeto Axé é uma organização não-governamental que atua na área da educação, arteeducação e defesa de direitos de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, em especial os que vivem em situação de rua na Cidade de Salvador-Bahia [...]. Fonte: <http://centroprojetoaxe.blogspot.com.br/>, acessado em 25/08/2017.

da escola. Apesar de ter sido apresentada desde o começo para os alunos como pesquisadora, acontecia com frequência que alunos dos outros semestres cujas aulas eu não frequentava se esquecessem desse meu papel ali, e me tratassem como uma aluna regular, o que era facilitado ainda pela grande movimentação de pessoas na escola diariamente. Já havia acontecido diversas vezes de eu ter que lembrar algumas pessoas, inclusive professores, que eu não era aluna regular, mas pesquisadora.

Ainda assim, esta situação para mim foi reveladora de um tipo de visão de dança que estava sendo colocado em embate ali, inclusive em relação aos novos rumos pedagógicos que a escola vinha tomando. De um lado, a FUNCEB sempre tinha sido marcada por oferecer um ensino técnico muito forte: seus primeiros professores foram grandes mestres da dança em Salvador, e também dançarinos que fizeram carreira tanto no Brasil quanto no exterior. Sua forma pedagógica de ensinar também era rígida, exigindo grandes habilidades técnicas dos alunos e uma forte preocupação em *fazer dançar*.

Alguns alunos me diziam inclusive que tinham receio de entrar na escola por acharem que não seriam capazes ou que não tinham o nível técnico necessário, além de afirmarem que havia *muito ego* envolvido nas aulas. Como o ex-professor da FUNCEB e atual professor da UFBA disse algumas vezes no curso livre de dança moderna que oferecia na Escola à noite: *hoje em dia ficam dizendo na UFBA que todo mundo pode dançar. Isso é uma grande besteira! O que todo mundo pode fazer é caminhar até uma escola de dança e aprender a dançar, o que é bem diferente.*

Se este tipo de discurso parece ter sido muito marcante na criação da identidade desta nova escola de dança, como foi discutido também na abertura do primeiro capítulo, a escola estava também em constante processo de transformação. De um lado, houve a morte de importantes professores, como Mestre King e Augusto Omolú, que eram figuras importantes no cenário da dança na Bahia. Alguns dos professores que acompanharam o processo de inicial de desenvolvimento da escola migraram para outros países, e outros ainda foram para a UFBA, onde as condições de trabalho eram mais interessantes. O próprio processo de contratação de professores favorece a renovação: com contrato de dois anos prorrogáveis para mais dois, há cada 4 anos é necessário realizar novo concurso e contratação de

professores, que trazem consigo formações diversas sobre dança. Alguns professores acompanham a Escola há muitos anos; no entanto, outros professores tinham acabado de chegar quando comecei a pesquisa, e a partir de outros lugares que aprenderam e vivenciaram a dança, o que implicava trazerem também novas perspectivas para o ensino na escola.

De um lado, pode-se dizer que a escola se estabeleceu e ganhou reconhecimento como instituição pública de ensino de dança, se tornando modelo para outras iniciativas em toda a região norte e nordeste do país graças ao prestígio de seus professores e de dançarinos que se tornaram célebres no universo da dança e pelo ensino marcadamente técnico. No entanto, esta não era a única abordagem de dança presente na escola, como ficou bem evidente ao final da disciplina de Dança Moderna I, com uma roda de conversas entre alunos e a professora, Camila Chorilli.

Era 7 de junho, já fim do semestre e último dia de aula. A pequena turma que formava o nível 1, do qual eu fazia parte, iria ser avaliada por dois dançarinos que não faziam parte da escola, que eram também amigos pessoais da professora. Após um exercício no qual deveríamos reproduzir uma sequência de movimentos de dança moderna criada pela professora naquele mesmo dia, os alunos apresentam uma coreografia que haviam feito em grupo, da qual eu não participava. Em seguida, eu dancei uma pequena partição coreográfica individual e nós fizemos um círculo para escutar os comentários da banca avaliadora. Além de algumas pontuações técnicas, os comentários da banca julgadora foram sobretudo no sentido de valorização da diversidade dos corpos que estavam lá e como cada um tinha uma maneira específica de interpretar os conteúdos oferecidos.

Após os comentários, ainda em círculo, os estudantes começam a trocar impressões sobre o curso. É importante ressaltar que este foi o único curso no qual eu pude presenciar este tipo de prática, o que já demonstra para mim uma relação diferente que se estabelecia na forma de concepção do aprendizado da dança a partir do ponto de vista daquela professora, se diferenciando de outras práticas de ensino na escola.

O primeiro a falar é Tiago, um caso particular na escola de dança. Apesar de não ter uma prática como dançarino e de ser oriundo de outra área de estudos, o jornalismo e o cinema, ele se destacava por sua concepção teórica e crítica da dança em razão do seu mestrado na mesma área. Sua fala é sobre a importância de ter

sentido o seu *corpo respeitado*. Segundo ele, esta professora tratava todos os alunos de maneira igual, independentemente de seu nível de habilidade corporal, atitude que para ele era diferente dos professores dos outros cursos.

Quem fala em seguida é Anderson, um aluno negro oriundo de uma cidade na região metropolitana de Salvador, experiente nas danças urbanas (sendo conhecido pela sua performance no *popping*) dotado de um corpo muito maior do que a média dos dançarinos. Ele também agradeceu a professora pelo respeito ao seu corpo, e sublinhou ainda a compreensão e o suporte que ela dava aos alunos. Ele fala então da capacidade da professora de levar em conta a trajetória dos alunos - seja na dança ou nos esforços que muitos faziam para chegar todos os dias na escola. No seu caso, ele conta que se levanta todos os dias às 4:30 da manhã para pegar o ônibus da periferia até o centro de Salvador e chegar para o curso das 7:30 da manhã. Outros alunos também dão seu testemunho, e as falas vão todas no sentido de agradecer à professora por ter *respeitado seus corpos*.

Dentro do grupo de alunos, havia dois que não eram desta turma do primeiro ano, mas que tinham sido reprovados na primeira vez que fizeram curso de dança moderna 1, e que estavam ali *pagando matéria*. Esta reprovação não impediu que eles pudessem fazer os outros níveis, no entanto, já no fim dos seus estudos, eles se viram obrigados a fazer esse curso de dança moderna 1 para poderem se formar.

Um desses alunos é Everton, que disse ter esperado a troca de professores para poder refazer este curso. Enquanto aluno do 4º semestre, ele disse ter conhecido a *antiga FUNCEB*, que era muito mais rígida e centrada na técnica. Ele explica a sua situação, dizendo que brigou com antiga professora que oferecia este curso porque *ela passava só coreografia, sem explicar os princípios da técnica*. Ele ressalta a importância do curso de Camila dentro da sua própria formação: *e se um dia me pedem para dar uma aula de dança moderna? Eu preciso saber quais são os princípios desta dança, não adianta ter aprendido a fazer só coreografia*. Ele conclui sua fala dizendo que ele aprendeu muito com o grupo de iniciantes, justamente por ter tido acesso às bases daquela técnica, e afirmou a importância dos professores que olham para o corpo dos alunos e o respeitam.

Sua fala indica que quando os cursos são voltados somente para o aprendizado de coreografias como forma de sensibilização do corpo para as técnicas de dança, o mais importante é conseguir ajustar o corpo do aluno com as expectativas do

professor, de forma que todos os alunos possam dançar a mesma partitura coreográfica da forma mais similar possível, seja no tempo e na qualidade dos movimentos. A atenção dos alunos é dirigida portanto para a observação dos movimentos propostos pelo professor em forma de partitura coreográfica e em seguida a sua cópia, preferencialmente em pouco tempo, do conteúdo externo para o interior de seus corpos.

A vantagem deste método é que partindo de pessoas que já possuem um certo grau de *disponibilidade do corpo* - conceito recorrente que tratarei em outra seção - é muito mais fácil obter uma resposta rápida dos alunos e em poucas sessões *fazer os corpos dançarem* através de uma coreografia. No entanto, como Everton apontou, muitas vezes os alunos não sabem o que estão reproduzindo e quais são os princípios corporais e conceituais por detrás daqueles movimentos, de forma que eles não possuem autonomia para criarem ou ensinarem a partir daquela técnica posteriormente. De outro lado, alguns professores optam por fazer um caminho crescente no qual os alunos aprendem primeiro alguns dos exercícios fundamentais que deram origem a esta técnica, e de maneira gradual inserem estes elementos em coreografias que dialoguem com os conteúdos aprendidos, como foi o caso do curso de Camila.

O principal ponto de divergência está na forma: para alguns, a transmissão de uma técnica estabelecida de dança, como é o caso da dança moderna, deve ser feita por meio de exercícios e movimentos fracionados. A ideia é que com a repetição dos exercícios ao longo do semestre os alunos possam assimilar algumas estruturas corporais importantes para aquela técnica de dança. Isso não impede, no entanto, que possam ser realizadas pequenas coreografias ao longo das aulas, com o objetivo de colocar em um tempo e em sequência coreográfica aquilo que foi aprendido. Este tipo de forma de aprendizado, em conversa com a professora, chamamos de “acessar o material no corpo”. Com isso quer dizer que não se nega a importância de aprender técnicas de dança estabelecidas, no entanto o modo como se faz isso é buscando fazer com que o aluno descubra os movimentos em seu próprio corpo.

Se no primeiro exemplo etnográfico foi falado sobre esse *saber dançar* ligado à virtuosidade e em seguida sobre esta via de aprender sem coreografias, “acessando” os conteúdos em seus corpos, haveria ainda uma outra maneira de compreender a relação de aprendizagem. Oriunda das experiências contemporâneas de discussão

sobre o papel do dançarino em relação às técnicas corporais de dança, segundo esta abordagem o papel do dançarino não é de reprodução de conteúdos que lhe são externos, mas seria de criar, a partir de suas próprias referências e conhecimentos técnicos em dança, um estilo que lhe seja próprio. Desta forma, é como se cada dançarino criasse a sua própria técnica de dança, que seria o resultado da sua forma de concatenação do seu percurso enquanto pessoa na dança. Nesta perspectiva, é muito mais importante a ideia de processo de criação na dança, ou seja, o caminho de descoberta do dançarino de como seu corpo dança.

Não é possível dizer que esta visão, sobretudo em sua forma mais extrema, seja muito presente na escola. No entanto, havia alguns alunos que manifestaram uma visão crítica que tinham em relação ao ensino de uma maneira geral na escola. Se eles não conseguiram mudar as estruturas da escola, eles buscaram criar um debate sobre a dança nesse espaço. Um dos alunos mais engajados nesse movimento foi Tiago, o mesmo que falou sobre ter seu *corpo respeitado* na roda final do curso de dança moderna. Uma vez que ele decidiu parar a sua formação na escola, ele distribuiu entre os alunos da sua turma uma fotocópia de uma parte de um livro de dança que se chamava “ O que é a dança contemporânea? Um aprendizado e um livro dos prazeres”, de Thereza Rocha (2016). Tiago grifou algumas partes dos textos no qual a autora discutia sobre técnica e estética, o papel do professor no aprendizado na dança e o desenvolvimento de um “artista-em-formação”.

Nesse extrato do livro, Rocha fala que não há técnica sem o conceito por trás, de forma que a explicitação desta correlação é necessária porque ela permite aos alunos de fazerem suas próprias escolhas -seja no nível do aprendizado de passos, seja ao nível estético. Segundo a autora, o papel do professor no ensino de arte é de promover a autonomia do aluno e desta forma de aceitar que algumas danças não corresponderão exatamente com aquilo que o professor esperava dos seus alunos. Trago aqui na íntegra o texto com as partes grifadas pelo aluno:

Técnica e estética se entrelaçam de modo muito apertado no ensino de arte. Está em jogo mais uma vez que grau de negociação é permitido na relação entre o que se ensina e o que se aprende e o quanto o professor está disposto ou não desenvolver expedientes para tornar-se pouco a pouco dispensável, ensinando o aluno a prescindir dele, professor, e a imprescindível de si. Fomentar no aluno a sua autonomia, correlata ao responsabilizar-se por si, significa aceitar como princípio a descontinuidade intrínseca ao ato de aprender intrínseca na máxima da educação contemporânea que afirma: não é o professor que ensina mas o aluno que aprende. Nessa descontinuidade, a possibilidade da formação de um criador-pensador em dança.

Seguindo esses pressupostos, educar em dança significaria formar um criador, desenvolvendo no artista-em-formação um outro sentido da técnica. Uma vez que não há técnica sem conceito, faz-se necessária uma noção de técnica indicada na estética, uma que permita a artista-em-formação aprenderem, de modo correlato ao passo ou ao movimento, a negociar e escolher a partir de si. Em pauta, a formação estética e ética do professor-formador, com quais princípios ele filosofa espontaneamente em sala de aula, qual o mundo está interessado em inaugurar com sua prática-pensamento. A medida da negociação estética do aluno, também ela em formação, será direta ou inversamente proporcional à medida de negociação entre o que o professor-formador entende que a dança seja e o que a própria dança vai historicamente decidindo que ela vai ser. Tudo depende da filosofia de ensino ali vigente - do quanto ela é propulsora ou exterminadora de futuro. Admitir que o futuro da dança em geral não coincide necessariamente com o que o professor acha que ele deva ser, admitir que o futuro daquela dança em particular não coincide exatamente com o que foi ensinado responderia por novos gestos pedagógicos - necessariamente mais honestos - e novos acordos professor-aluno - necessariamente mais maduros. Neste jogo, a possibilidade da formação do intérprete como autor de seu próprio movimento, pensada a partir do acesso à origem e ao sentido de seu gesto dançado. (ROCHA, 2016, p.33)

Neste tipo de abordagem da dança, compreende-se que ela é criada a partir de processos criativos pessoais, como uma forma de experimentação do corpo. Apesar de que não é negada a importância de fazer aulas, é primordial que o aluno possa ter acesso à compreensão do seu corpo - que eu já ouvi pelo termo *escuta do seu corpo*. O essencial da dança, portanto, não se baseia nas técnicas corporais em si, mas na maneira como o sujeito as agencia e as combina no momento da criação.

Percebe-se que as visões dentro da escola se dividem sobre o que é esperado pela parte dos alunos do aprendizado da dança e da intervenção dos professores sobre seus corpos. De um lado, há muitos alunos que sentem a necessidade de um processo pedagógico que *respeite os corpos* na heterogeneidade que eles se apresentam em sala de aula, os seus limites e a forma deles se expressarem. De outro lado, participei de conversas com alunos da mesma turma que afirmavam justamente o oposto: que estavam decepcionados com a escola, pois tinham a expectativa de verem seus corpos evoluindo muito rápido na dança e em suas capacidades corporais, como a flexibilidade, por exemplo. Eles comentavam que esperavam que os professores fossem mais exigentes e deste modo os alunos conseguissem avançar além de seus limites.

O que ficava claro para mim enquanto pesquisadora naquele espaço é que havia de fato visões bem distintas de dança que estavam sendo mobilizadas, tanto por professores quanto pelos alunos, e que coexistiam na escola. Estas diferenças eram tornadas visíveis através de discursos, tais como os apresentados aqui, mas na

maioria das vezes era possível perceber essas diferenças através da análise da própria estrutura das aulas e do resultado estético esperado das danças em cada uma delas.

Desta forma, as relações que se esboçam entre corpo e técnica se amplificam, uma vez que a própria dança é modificada a partir dos arranjos que se estabelecem estes elementos. O que se pretende demonstrar é que a maneira como o corpo do dançarino é colocado em jogo e a maneira como a técnica é apropriada pelos corpos se relaciona de maneira indissociável com a dança produzida. Isso reforça o argumento de que corpo, dança e técnica não podem ser compreendidos separadamente.

3. CORPOS

3.1. PRONTOS PARA ARRASAR

No dia 21 de março, a professora de danças populares se ausentou, deixando em seu lugar um professor que iria substituí-la naquele dia. Sem explicar previamente sobre o que seria trabalhado naquela aula, ele começa a aula demonstrando usando seu corpo como modelo um exercício que deveria ser feito, visando encontrar um certo movimento de bacia e quadris que ele queria ensinar aos alunos. Em seguida, ele demonstra um passo de quatro tempos de maneira rápida, de modo que muitos alunos têm dificuldade de entendê-lo; agrava-se ainda que a sala estava muito cheia, de forma que para quem ficava mais ao fundo era praticamente impossível ver o que estava sendo passado pelo professor.

Após demonstrar com seu corpo pelo tempo que julgou necessário, ele colocou uma música e deixou que os alunos fizessem sem a imagem de seu corpo como apoio o passo proposto. No entanto, em vários momentos ele parou a música para dizer aos alunos que estavam fazendo errado, e em uma das vezes ele disse: *não é para fazer a dança de amassar a latinha* – e nisso ele dança no meio da sala algo que me parece um pouco de pagode baiano e funk, fazendo um agachamento de quadris até o chão.

Em outro momento intervém durante a aula, dizendo: *não sei quem disse para a galera do fundo coreografar, não é para inventar, é para fazer o que eu falei*. Sua fala é uma alusão ao fato de que os alunos estariam fazendo de forma tão diferente do que foi proposto que já estariam criando algo novo, coreografando. A situação gera grande desconforto em alguns alunos, a ponto de uma das alunas do quarto ano, Natali, falar em um dado momento: *professor, precisa falar com tanta ironia?* E ele responde que precisa sim, e completa dizendo que nós *deveríamos dançar e não ficar questionando, porque bailarino é isso, tem que estar pronto a qualquer momento para arrasar* - e nesse momento faz um gesto com os braços e cabeça para trás, bem extravagante e exagerado - que eu classificaria como *fechação*.

A atitude deste professor de dança, por mais que tenha destoado da prática de outros professores titulares que eu presenciei, não parece ser um caso isolado, mas representativo de uma forma de se entender a dança e o papel dos dançarinos. Lucas,

um aluno do segundo semestre, conversando comigo sobre o ocorrido ao final da aula, me diz que os professores antigamente da FUNCEB eram assim: *o professor humilha, não respeita os limites do aluno, inclusive corporais, e o aluno fica sempre tentando dar mais de si, mas chega um momento em que ele chega a se machucar*. Ele me diz que hoje em dia ele sabe reconhecer seus limites, e às vezes encarar um professor e dizer que não vai além; mas não são todos os professores que entendem essa atitude, e nem todos os alunos *respeitam seus corpos*.

Este tipo de percepção do corpo e do dançarino é sintomática de uma relação longamente arraigada na história da dança ocidental na qual ela é experimentada a partir da ótica do virtuosismo. Esta relação remonta, como mostra Koana (2005), à época do balé de corte, na qual o balé tinha um objetivo político ao mesmo tempo que estético, pois o ato de dançar estava ligado à confirmação da autoridade e poder do rei; “a beleza garante o poder e o poder reforça a beleza³⁴” (idem: 101).

O dançarino é aquele que deve demonstrar um corpo hiper-real: mais leve, mais ágil, mais flexível, mais delineado do que os corpos normais. A dança deve trazer uma sensação também de algo profundamente difícil e extra cotidiano, sem que no entanto as reais dificuldades corporais deixem se transparecer na dança. Este tipo de relação com o corpo também parece ser muito comum nos esportes, na ginástica e no circo³⁵. Neste sistema, o dançarino deve sempre estar buscando dar o melhor de si, e seu corpo é uma ferramenta que deve ser usada em seu máximo para obter os resultados desejados. Para muitos dançarinos, ter a certeza de ter um corpo que se destaca por sua capacidade de dançar e seu virtuosismo é também uma maneira de se destacar dentro do mercado da dança.

Não por acaso, ouvia uma expressão para elogiar os alunos que se destacavam, que é afirmar que eles têm um *corpo pronto*. Entende-se por isso que seja um corpo hábil e cujas técnicas de dança foram capazes de modificar seus esquemas corporais, de forma que mesmo que o aluno tenha que dançar algo que não conhece ou tem familiaridade, ainda assim seu corpo responderá aos movimentos de forma satisfatória, porque trata-se de um corpo já acostumado ao fazer da dança.

³⁴ Tradução minha a partir do original “La beauté assure le pouvoir et le pouvoir renforce la beauté”.

³⁵ Não sendo este o foco do debate, cabe apenas ressaltar algumas semelhanças entre os esportes e a dança no que diz respeito à trajetória de formação do corpo visando torná-lo apto a uma prática na qual ele é peça fundamental. Para mais informações sobre processos de transmissão de conhecimentos, mudanças corporais e de aprendizado de técnicas, apontados pelos estudos da antropologia das práticas esportivas, ver: WACQUANT, 2002; DAMO, 2007; TOLEDO; COSTA, 2009.

É através deste tipo de corpo que é possível ser reconhecido como um *bom dançarino*, aumentando as chances de ser chamado para trabalhos, participar de audições, trabalhar em companhias de dança, e desta forma, se aproximar do fazer de um profissional.

A partir disso, toda uma trama de relações se mostra: a dança executada com virtuosismo é também aquela que mais agrada o público em geral, que se impressiona com a qualidade técnica dos dançarinos. Ser um *bom dançarino* permite ainda ser reconhecido pelos seus pares na dança, aumentando as chances de ser chamado para dançar em uma companhia reconhecida que eventualmente vai receber um edital, e em alguns casos, *rodar com um espetáculo* pelo Brasil ou no exterior; ou trabalhar em companhias que já estão estabelecidas e que têm espetáculos que se viabilizam financeiramente e podem pagar seus dançarinos.

A relação com a profissionalização é diferente quando se trata deste tipo de dança que respeita os corpos. Esta forma de entender a dança se adapta muito a trabalhos autorais em dança contemporânea, onde cada dançarino pode fazer uma pesquisa de seu corpo a partir de seus pontos fortes, e assim criar algo que se adapte às suas necessidades, limitações e desejos estéticos. No entanto, na perspectiva de trabalho em dança, ou seja, dar aulas ou entrar em uma companhia existente, é preciso ter habilidades bem estabelecidas ou interiorizadas no corpo, pois espera-se do dançarino que ele seja capaz de responder rapidamente às exigências do mercado/coreógrafo, e isso se dá através de um *corpo pronto*.

Daí as contradições nos quais a dança, e a escola por consequência, se encontra: de um lado, ter processos de aprendizado e de dança que são muito mais inspirados em debates contemporâneos e no respeito dos corpos, mas que nem sempre oferecem os resultados estéticos na forma e no tempo esperados. De outro lado, explorar o máximo dos corpos, mesmo sabendo dos impactos futuros que isso pode ter.

Geralmente este tema dos impactos não é muito tratado na escola, principalmente porque os alunos ainda são jovens e estão na fase de explorarem o máximo de seus corpos. No entanto Fabiana, uma das alunas que tem por volta de 40 anos e já trabalhou durante toda a sua vida em dança, faz um comentário em uma das aulas para mim e um grupo de alunos que parece exemplificar a sua visão sobre a dança profissional: *tanto faz a técnica de dança, todas te exploram do mesmo jeito*.

E de uma professora de geografia da UFBA que tinha um histórico na dança, contando sobre os sofrimentos que tinha nas aulas de balé, me diz: *esporte faz bem pra saúde, mas faz mal para o corpo.*

3.2. CORPO DISPONÍVEL E CORPO PRONTO

O corpo de um dançarino de contemporânea tem que estar disponível, pronto para qualquer coisa, personagem, tema que pode ser pedido em uma companhia, foi a fala do professor de dança contemporânea em um momento do semestre. A partir das minhas observações, eu compreendo que a base dos aprendizados na escola de dança em direção à profissionalização está na ideia de que é preciso ter um *corpo disponível*. Segundo uma visão nativa, isso implica uma capacidade dos corpos de adaptação e de incorporação de conteúdos exteriores, indicando uma certa “permeabilidade” dos corpos aos conteúdos exteriores.

A disponibilidade corporal é importante sobretudo porque a “permeabilidade” que a acompanha faz parte das características desejáveis do corpo de um jovem aprendiz; ter um *corpo disponível*, me explica uma das professoras, é um dos critérios principais da seleção na escola, porque o interesse principal não é o domínio perfeito de uma técnica em específico, mas a capacidade dos candidatos de apresentar resultados satisfatórios em todos os domínios da dança propostos na escola. Um *corpo disponível* representa uma facilidade de incorporar os materiais ensinados em sala de maneira rápida e autônoma, duas características centrais para o aprendizado tal como ele é oferecido nesta escola.

É portanto a partir de um *corpo disponível* que permite-se criar, através de aprendizados e da dedicação dos alunos, corpos *prontos*, que são aqueles mais próximos de um *profissional*. Nesta seção busca-se entender em que os *corpos disponíveis* e *prontos* divergem e como se adquire esta corporalidade desejada pelos dançarinos.

O que já foi apresentado até aqui ofereceu várias pistas sobre como é feito o processo de construção do corpo do dançarino: reprodução e criação de movimentos, olhar atento, sociabilidade, incentivos dos colegas, aprendizados fora da sala de aula, dentre várias outras formas nas quais as danças foram citadas neste texto. No

entanto, como já foi dito também, não se deve considerar o aprendizado das técnicas corporais como um fim em si, pois a construção da pessoa dançarina inclui outros aspectos que vão muito além da sala de aula e que influenciam na transformação das disposições físicas e da percepção.

O que se defende aqui é que os esforços feitos pelos alunos na escola são ao mesmo tempo de aprender técnicas corporais mas também de “abertura dos corpos”. Por esta categoria eu entendo que se trata da sensibilização das disposições corporais e perceptivas dos corpos, assim como treinamento da atenção do aprendiz de dança. Nesta perspectiva, os esforços feitos em sala de aula seriam para abrir os canais perceptivos e psicomotores para que os corpos se tornem “permeáveis”.

Em outras palavras, o horizonte primeiro dos conteúdos oferecidos em sala de aula seria de ensinar certas técnicas corporais específicas presentes em cada uma das aulas, como as danças afro-brasileiras, a dança moderna, etc. Espera-se dos alunos que eles possam incorporar estas técnicas em seus corpos, ou seja, interiorizar as dinâmicas de movimento de forma que eles sejam capazes de responderem de maneira habilidosa à qualquer tipo de exigência que possa ser feita em relação a estas técnicas.

Além disso, o que eu proponho observar é que haveria um segundo efeito decorrente do aprendizado exigido para a incorporação das técnicas de dança, que é transformar as disposições corporais de forma a tornar os corpos cada vez mais *disponíveis* para a dança. Nesse sentido, os esforços físicos podem ser compreendidos como um trabalho constante de domesticação de um corpo selvagem (WACQUANT, 2002). Neste caso, quanto mais “aberto” ou “permeável” for o corpo, mais facilmente a técnica poderá *entrar*.

Se as dinâmicas de ensino dos professores na escola são feitas para corpos já *disponíveis*, os aprendizados dos alunos são feitos tendo como horizonte obter um *corpo pronto*. A diferença entre os dois, a partir da minha interpretação, é de que os *corpos prontos* além de terem uma disponibilidade adquirida nos corpos para a incorporação de conteúdos, eles já foram moldados por certos aprendizados e sobretudo por algumas técnicas que neste ambiente cultural são mais valorizadas.

Um *corpo pronto* é portanto aquele que já foi trabalhado pelas técnicas de danças diversas, que desta maneira ele tanto é permeável ao aprendizado de conteúdos exteriores, quanto é capaz de responder de forma hábil à demandas

diversas na dança a partir de uma corporalidade que é apreciada. Dentro da lógica de profissionalização em dança, *um corpo pronto* se torna uma etapa fundamental, pois seria como um degrau a mais em relação a etapa da disponibilidade. Entende-se que o dançarino já adquiriu as disposições necessárias em seu corpo e é capaz de dançar as proposições diversas que eles são pedidos.

É importante ressaltar que eu sempre ouvi esta categoria a partir do olhar do outro: colegas, professores e profissionais que atestam aqueles que conseguiram esta corporalidade desejada, a partir da observação de suas capacidades de responder aos estímulos externos. Uma das razões que eu acredito que essa categoria depende particularmente do olhar do outro é que ao mesmo tempo em que ele pode ter esse olhar distanciado, ele também se autoriza a dizer isso a partir de uma certa legitimidade, seja como professor, seja como colega que está atento e reconhece no outro suas capacidades corporais.

Além disso, inseridos na atmosfera de pressão na qual estão sempre se confrontando com novas demandas e conteúdos a serem aprendidos, se torna muito difícil que os alunos consigam afirmar de si mesmos que se sentem *prontos*. Em geral, a maneira como se estruturam as aulas cria como horizonte a ideia de que sempre há coisas novas para serem aprendidas, de forma que o dançarino nunca deve se acomodar: ele deve estar na incessante busca de aprimoramento de seu corpo.

Como era de se esperar, não são todos que são reconhecidos como tendo um *corpo pronto* também. Apesar dos esforços individuais, a lógica de integração das técnicas parece às vezes a escapar do controle dos alunos, que podem ser surpreendidos seja com a não-integração dos conteúdos, como pela descoberta de uma facilidade que antes eles não imaginavam ter - tratam-se de dinâmicas *quando o corpo responde e quando o corpo não responde*, como foi falado na seção 1.3 sobre ser pego pelo movimento. Em outras palavras, pensando que o objetivo é abertura dos corpos, percebe-se certas permeabilidades que vão sendo descobertas à medida que os conteúdos tentam ser integrados nos corpos.

A aquisição desta corporalidade dita *pronta* tem um papel central no processo de aprendizagem na FUNCEB, de maneira que eu poderia dizer que o objetivo principal do ensino dos conteúdos na escola para “abrir o corpo” dos alunos, no sentido de criar permeabilidade e disponibilidade corporal. Uma das maneiras por excelência para a obtenção dessa corporalidade é através do aprendizado de técnicas

corporais diversas, que seriam responsáveis por aumentar a capacidade sensível e motora dos corpos.

Desta forma, a impressão é que o aprendizado das técnicas de dança depende de três fatores: primeiro, a “força” dos professores em fazer com que o conteúdo seja aprendido, ou seja o grau deles de exigência em sala e a capacidade de transmitir seus conhecimentos. O segundo fator é a “força” com a qual os alunos tentam aprender, o que leva em conta os esforços em sala, a atenção, a vontade de fazer os exercícios, o tempo dispensado à dança fora da escola, o número de repetições que eles fazem, etc. O terceiro fator seria a capacidade própria ao aluno de aprender: a rapidez com que ele incorpora os conteúdos, a capacidade de observar os movimentos propostos e copiá-los em seus corpos, o grau de autonomia no aprendizado, a experiência com outro tipo de dança, a idade que eles começaram a dançar, etc.

Em resumo, de um lado deve ser levado em conta a “força” com a qual a técnica tenta entrar nos corpos em um movimento exterior-interior; de outro lado, existe a capacidade de absorção e de permeabilidade dos corpos àquilo que é exterior, que é chamado na escola como *disponibilidade dos corpos*. Desta forma, cria-se uma lógica tácita, na qual existe uma equação implícita entre força e permeabilidade na produção dos *corpos disponíveis* em *corpos prontos*. Daí cabe retomar a fala de uma das alunas, que me explicava sobre a necessidade de encontrar a medida certa entre insistir em fazer uma técnica *entrar no corpo* ou entender que seu corpo não tem disponibilidade para aquele tipo de técnica. É justamente a facilidade ou não do aprendizado um dos primeiros indícios que devem ser observados: se o *corpo não responde*, subsume-se que ele não deve estar permeável àquele tipo de técnica.

Na próxima seção será tratado a partir de uma teoria dentro da antropologia como poderia ser observado este processo de aquisição das capacidades corporais e perceptivas que permitem a transformação dos alunos e criem dançarinos que *sabem dançar*.

3.3. SABER DANÇAR

Como já foi dito anteriormente, o aprendizado da dança tem como objetivo alterar as disposições corporais do aluno, de forma a lapidar a sua capacidade de percepção, compreensão e incorporação dos movimentos que compõem os variados tipos de dança. Existem variadas maneiras que este processo de aprendizado pode ocorrer - seja tentando fazer a técnica *entrar no corpo*, seja pelo aprendizado que leva em conta o *respeito aos corpos*, pela compreensão dos gestos tentando fazer o corpo *acessar os materiais*, pelas dinâmicas de aprendizado entre os alunos e de sociabilidade, etc.

A partir da discussão proposta por Tim Ingold (2001) e retomada no campo da teoria da técnica (SAUTCHUK, 2015), eu quis trazer um outro olhar sobre a questão de *saber dançar*, colocando em relevo como essa capacidade corporal é aprendida e sua relação com o ambiente. Ela seria uma característica presente nos corpos, que seriam mais ou menos *prontos*, nas técnicas, que são mais ou menos fáceis de *entrar nos corpos*, ou no ambiente de aprendizado que aplica uma certa “força” para a incorporação dos conteúdos?

Para desenvolver este aspecto da minha pesquisa, será essencial a discussão sobre o desenvolvimento das habilidades humanas e do processo de aprendizado como uma forma de educação da atenção a partir do texto de Tim Ingold (2001). Desta maneira, busco mostrar como o aprendizado em dança resulta de um acúmulo no corpo de disposições corporais e perceptivas ao mesmo tempo que é resultado de um processo de adaptação do dançarino às condições que lhe são propostas em um determinado contexto.

Para tratar sobre este aspecto da discussão sobre o aprendizado de habilidades corporais, eu usarei um trecho da entrevista realizada com uma das alunas da escola. Feita ao final do meu trabalho de campo, em formato semiestruturado, no começo pergunto sobre aspectos pessoais do seu percurso na dança para em seguida fazer algumas questões mais diretamente ligadas aos meus interesses de pesquisa.

Essas questões se referem a categorias discursivas que me ofereciam indícios para melhor compreender algumas dinâmicas corporais existentes na escola de

dança. Uma dessas categorias que eu acredito ser particularmente significativa faz referência à ideia de que *é preciso saber dançar*, tão cara àqueles alunos no caminho da profissionalização em dança. Considero esta questão pertinente na medida em ela expõe concepções de corpo que estão subjacentes ao contexto da Escola de Dança, mas também no contexto mais amplo da cidade de Salvador³⁶.

A aluna escolhida para a entrevista é considerada como uma *boa dançarina* segundo as formas de avaliar nativas: um dos índices que me permitem afirmar isso é o fato que ela era frequentemente convidada a participar dos espetáculos dos outros alunos, sinal de que ela é reconhecida pelos seus pares. Na primeira parte da entrevista ela me conta sobre seu percurso na dança e como ela avalia sua experiência na escola. Em seguida eu lhe pergunto: *o que é para você saber dançar? Quando você percebeu que sabia dançar?* Transcrevo aqui a sua resposta na íntegra:

É quando eu comecei a ter mais consciência do meu corpo. Porque a gente vai ao longo do tempo se conhecendo mais, conhecendo cada parte do corpo, e se integrando com nosso próprio corpo. Não sei porque na verdade eu não sei se eu já pensei assim sabe, nossa eu sei dançar, talvez sim, até porque as pessoas falam, acho mais comum as pessoas falarem que você é bom, que você é ruim... mas isso me incomoda também, porque eu quero saber, eu quero perceber as coisas, e não esperar que as pessoas falem. Acho que é então é essa consciência do que eu estou fazendo, cada parte que eu estou mexendo, porque eu estou mexendo, ter mais controle do meu corpo, do que faço, do que eu não faço, de que força eu coloco, até onde eu vou pra não me machucar, qual caminho eu faço pra não me machucar. Eu acho que quando eu estou mais consciente talvez eu considere que eu tô sabendo dançar. Eu estou sabendo dançar porque eu estou consciente do que eu estou fazendo, eu sei os caminhos que eu estou passando. (Entrevista oral gravada, feita em Salvador, dia 23 de outubro de 2017).

Sua resposta está em diálogo com aquilo que eu tinha escrito no meu caderno de campo sobre meu próprio caminho de aprender a dançar, especialmente após uma sessão de um curso de dança africana que eu fazia à noite na mesma escola de dança:

O primeiro momento de aprender uma dança me parece muito físico: posição das pernas, a coordenação dos movimentos dos braços, contrair o abdômen, entre outros tantos aspectos que eu preciso lidar, além da memorização das coreografias, que é sempre difícil para mim. No entanto, percebo que com o passar das aulas, à medida que eu avanço, eu consigo superar essa etapa

³⁶ Eu faço a referência ao fato de Salvador ser considerada como a cidade capital da dança e da música no Brasil. Neste sentido, as atividades e os modos de pensar a dança presentes na FUNCEB não podem ser dissociados do que acontece de uma maneira global no universo artístico e no mercado da dança nesta cidade. Instituições como o Balé Folclórico de Salvador, que existe há mais de 30 anos fazendo apresentações de dança muito baseadas na virtuosidade e no corpo não-cotidiano ajudam a disseminar uma certa concepção daquilo que representa *saber dançar* e *ter o corpo de um profissional*. Da mesma maneira o mercado do Axé Music é também muito importante como modo de determinar quais tipos de corporalidade e de qualidade de movimento são vendáveis nos shows de cantores ou bandas que misturam música com dança.

inicial, e perceber mais sutilezas dentro da dança. Para mim, superar a primeira etapa de memorização dos passos é essencial; mas uma vez que me sinto mais à vontade dentro da coreografia, agora eu sinto que consigo entrar nesse outro lugar, que é o de curtir, pensar, observar meu corpo, sentir os vetores de força que atravessam meu corpo. Me parece que o aprendizado se dá por camadas, que eu consigo acessar aos poucos (...) Percebo uma grande diferença na minha percepção do tempo: se antes eu tinha dificuldade de ajustar os movimentos propostos ao tempo estipulado, agora eu sinto que o tempo se alongou. Existe um exercício que o professor passa quase todas as aulas, que envolve um “trabalho motor fino”, segundo suas palavras. No começo eu só conseguia pensar na sincronia dos movimentos: depois consegui integrar melhor o movimento e a música, e hoje eu sinto que eu consigo pensar no que eu estou contraindo no meu corpo, como estão as minhas mãos nesta mesma fração de segundo. Ou seja, detalhes que são superimportantes para a forma do movimento final, mas que antes eu não conseguia integrar no momento da execução do exercício. (Caderno de Campo, Salvador, 20 de abril de 2017).

Este texto foi escrito em um momento em que eu sentia claramente que eu avançava no aprendizado da dança, seja através dos cursos livres que eu fazia todas as noites na FUNCEB, seja pelos cursos que eu fazia de manhã com os alunos regulares. Nos dois casos eu me sentia iniciante porque eu estava aprendendo técnicas de dança que eu não tinha nenhuma formação anterior, como foi o caso do balé, da dança moderna e das danças afro-brasileiras. A escrita do caderno de campo me permitiu ter o distanciamento para observar as modificações que eu sentia em meus esquemas corporais e na minha percepção da dança.

Ao colocar junto o que eu descrevi como meu processo de aprendizagem e a fala da aluna entrevistada, trago para a análise uma maneira possível de se pensar em uma teoria do aprendizado e da transmissão dos conteúdos que pode ser aplicada à dança. Proponho abordar a questão da transmissão corporal na dança a partir de um debate proposto por Tim Ingold (2001). Em seu artigo “From the Transmission of Representations to the Education of Attention” o autor desenvolve conceito de “educação da atenção” que será utilizado aqui para compreender como se aprende e interioriza conteúdos corporais a partir da percepção e relação com o ambiente.

Sua principal questão é sobre qual mecanismo que permite que as informações exteriores sejam compreendidas e interiorizadas, sabendo que este mecanismo deve ser comum e preexistente a todos os seres humanos, de modo que eles sejam capazes de aprender e se desenvolver segundo as contingências culturais. Na dança, a questão seria de saber o que permite que os alunos possam desenvolver em seus corpos conteúdos corporais e mentais que lhes são transmitidos, e como se dá esse processo de alteração das disposições corporais dos dançarinos de acordo com os conteúdos que lhes são ensinados.

O principal argumento que o autor defende é que o desenvolvimento humano é o resultado de uma interação entre o organismo e o ambiente, em uma malha de causalidades que se inicia desde o momento do nascimento. Com isso, o autor afirma que as competências culturais são criadas dentro do ambiente, que por sua vez oferece as condições necessárias para criação de conexões neurais e de habilidades mecânicas e anatômicas, que serão diferentes a depender das condições e das demandas de onde o indivíduo está inserido.

O movimento de um praticante habilidoso - que neste contexto por ser substituído por *bom dançarino* ou por quem *sabe dançar* - é continuamente atento e em resposta aos estímulos e perturbações oferecidos pelo ambiente. Isto seria possível porque seu movimento corporal é atento, observando, ouvindo ou sentindo enquanto pratica a sua atividade. São essas qualidades de resposta com cuidado, bom julgamento ou destreza que marcam a atividade de um praticante habilidoso.

Assim, a essência da destreza está baseada não nos próprios movimentos corporais, mas na habilidade de utilizar estes movimentos para realizar um determinado trabalho. Desta maneira, é somente a partir do momento que estas habilidades estão presentes no dançarino e que podem ser usadas segundo as suas necessidades é quem pode considerar que elas foram de fato assimiladas pelos aprendizes de dança. Desta forma, ele rejeita a ideia de que poderia haver uma imitação estrita dos gestos, ou ainda o aprendizado somente a partir de informações ou fórmulas abstratas. A educação da atenção significa justamente essa experimentação da pessoa (incluindo aqui mente e corpo) em um determinado ambiente que fornece elementos necessários para aprendizado desejado.

Sobre a estrutura das aulas, pode-se afirmar que elas são baseadas em informações que são dadas aos alunos: informações sobre um movimento que são passadas através do espelho pelo corpo do professor que serve de modelo; informações orais sobre como deve ser um movimento, qual a qualidade que ele deve ter; informações sobre um passo específico, como pode ser um *frappé*, *grand battement* por exemplo na aula de balé. Estas informações só podem ser acessadas pelos alunos e transformada em conhecimento graças às habilidades que eles dispõem, que permitem transformar aquilo que é dito ou visto em corpo. É por esta razão que o autor fala que o desenvolvimento do conhecimento em uma pessoa não

é o resultado da transmissão de informações, mas da redescoberta orientada (INGOLD, 2010:19).

Neste processo de cópia do movimento do expert, não se está transmitindo informação mas conduzindo à uma descoberta guiada. Neste aspecto, isso envolve tanto imitação quanto improvisação: estes seriam dois lados da mesma moeda. A cópia é imitativa, na medida em que acontece sob descoberta guiada; mas ela também é improvisação, na medida em que todo conhecimento gerado é um conhecimento que o aprendiz cria por si próprio, logo, é uma inovação.

O processo de aprendizado pela descoberta guiada se dá através da noção de mostrar: é mostrando que o novato é capaz, seja através do olhar, sentir ou escutar, ter acesso de maneira direta à experiência para poder apreendê-la. Neste sentido, o papel daquele que ensina é de prover situações que permitam que o aprendiz possa ter acesso direto à experiência. Uma vez dentro desta situação, o novato é convidado a prestar atenção em certos aspectos de modo que ele possa experienciá-los com seus próprios sentidos. É neste sentido que se pode dizer que aprender é uma educação da atenção.

O ambiente entra neste aspecto como parte do aprendizado, oferecendo desafios adaptativos que os alunos aprendem a lidar e que moldam suas habilidades que estão sendo desenvolvidas. Se retornamos então à ideia de que a dança está sempre em contexto, este pode ser tanto o ambiente imediato no qual os alunos estão inseridos - a sala de aula com seus espelhos, barras, linóleo, iluminação, temperatura - mas também aspectos mais gerais da experiência de se tornar dançarino na FUNCEB, estrutura estatal inserida no bairro do Pelourinho em Salvador. Todos esses elementos formam o ambiente no qual a dança é criada e participam como elementos simbólicos (WAGNER, 2010) que criam danças e dançarinos.

Nos dois trechos selecionados no início do capítulo, as falas transcritas trazem elementos justamente desta atenção especial que é desenvolvida com a dança: na primeira entrevista, fala-se de *ter consciência de seu corpo, de se conhecer, de se integrar com seu próprio corpo, de controle do corpo*. Em minha passagem do caderno de campo o que se evidencia é *atenção, integração, perceber as sutilezas, camadas de aprendizado, mudança de percepção*. Percebe-se que nos dois casos são mencionados não só elementos corporais, mas também a percepção.

Se um dançarino experiente é aquele que consegue ajustar suas habilidades com o ambiente, como é feito então esse cálculo? É neste ponto que Ingold afirma que este mecanismo não é apenas mental, mas faz parte da pessoa de maneira integral no mundo. Desta forma, evita-se pensar em dicotomias do tipo corpo-mente, que já têm sido tão criticadas na antropologia (CSORDAS, 2008), mas corpo, ambiente e percepção como fazendo parte de um mesmo mecanismo. O processo de aquisição de habilidades, desta forma, não é apenas cognitivo, mas envolve a pessoa como um todo.

É neste ponto que acredito ser menos importante as diferenças entre cada aula e o modo de transmissão e de aprendizagem presentes em cada uma delas, pois de uma maneira geral todas elas convidam os alunos a experienciarem em seus corpos certos aspectos da dança que para cada professor são tidos como mais importantes. Deste modo, nas aulas de balé iniciante a atenção se dirige à contração dos músculos, rotação dos quadris, memorização e execução de certas sequências coreográficas com seus respectivos nomes, enquanto nas aulas de danças populares brasileiras a atenção se concentrava sobre a região da bacia, o ritmo da música, o dançar em grupo, etc.

Segundo meu depoimento, eu sentia minha evolução na dança tomando como medida a quantidade de aspectos diferentes que eu era capaz de gerir enquanto eu fazia os movimentos que me tinham sido propostos. À medida que avançava, eu sentia que eu era capaz de administrar outros aspectos que faziam parte tanto de qualidades da dança e percepções mais sutis do meu corpo quanto de aspectos exteriores do ambiente.

Retomando os dizeres do autor, todo novato tenta trazer para o corpo aquilo que sua atenção consegue captar. É à medida que ele consegue combinar seus movimentos corporais com sua percepção que ele se desenvolve na sua técnica. Ele deve treinar seu sistema perceptivo de modo que ele esteja atento a certos aspectos - que podem ser auditivos, musculares, táteis, etc - que normalmente os novatos têm tendência a deixar passar despercebidos.

O aprendizado da dança pode ser compreendido dessa maneira como resultado da acumulação de conhecimento no corpo, que são adquiridos através da prática na dança, da atenção dedicada ao corpo e da resposta aos estímulos do ambiente. A partir desta atenção e da prática, as informações oferecidas em sala de

aula sobre as técnicas de dança podem se transformar em conhecimento que serão integrados no interior dos corpos. Por isso que todo aprendizado em dança, por mais tecnicista que seja ou voltado sobretudo ao corpo, é também formação da pessoa dançarina, entendida aqui não como resultado de adaptação ou de determinação, mas como parte do fluxo das atividades envolvidas na dança. Da mesma maneira, não se deve pensar que o ambiente da FUNCEB determina os sujeitos, mas que ele fornece elementos e possibilita um espaço de relações no interior do qual os alunos podem aprender e criar. Todos os elementos simbólicos que compõem a escola também influenciam nas habilidades desenvolvidas, por isso o modo de dançar aprendido na FUNCEB é único.

O que se verifica portanto através deste conceito e suas implicações é de pensar a pessoa como um todo, em suas disposições mentais e corporais que se relacionam com o ambiente, criando certos tipos de habilidades específicas, que são ao mesmo tempo resultado de cópia e repetição de exercícios propostos por aqueles que ensinam e inovação e criação daqueles que aprendem. É por esta razão que se observa de maneira evidente na FUNCEB como os alunos copiam mas transformam, trazendo elementos que são importantes para eles: para alguns pode ser o virtuosismo, para outros a exuberância da *fechação*, para outros ainda a importância do *respeito aos corpos*. Dentro da mesma escola convivem todas estas maneiras de ver e viver a dança, diversas e múltiplas como os corpos que a compõem.

Deste modo, o aprendizado ocorrido na escola não pode ser reduzido somente à transmissão corporal, nem reprodução de modelos, nem socialização. Na verdade, todos estes elementos estão juntos e formam o ambiente no qual os alunos aprendem suas habilidades de dançarinos. É por esta razão que acredito que as técnicas de dança oferecidas na escola são na verdade meios para a obtenção de certas qualidades técnicas que são apreciadas em um bom dançarino. A chave está no entendimento de que as técnicas de dança são usadas como meio para o aprimoramento das qualidades sensoriais, motoras e perceptivas dos alunos, e não somente como um fim em si. Ao terem seus corpos trabalhados por técnica de dança diversas, eles acabam por ganhar habilidades dentro da dança que permitirão transformar o corpo que entrou na escola, que já dispunha de uma certa *disponibilidade corporal*, em um *corpo pronto*, ou seja, um corpo que foi treinado pelos

conteúdos que lhe foram ensinados para responder de forma cada vez mais hábil e eficaz às exigências que o ambiente lhe impõe.

O mais importante residiria na passagem das técnicas aprendidas em sala para ser um *bom dançarino*, que é aquele que consegue usar seu corpo de maneira hábil não só na hora de aprender exercícios mas também em contextos para além da escola, sobretudo aqueles que se aproximam do fazer de um profissional. Estar na escola é portanto trabalhar no sentido de “abertura do corpo”, porque o próprio ato de dançar permite aprender a dançar cada vez melhor.

Neste sentido, todos os esforços são válidos desde que estejam ancorados na prática física sobre o corpo, pois todos os esforços são meios concretos de desafiar os corpos e assim acostumando-os à prática diversa e imprevisível que é dançar profissionalmente. Desta forma, o mais importante não é o conteúdo do que se dança, mas como aquele conteúdo age na percepção sensorial e motora e permite tornar o corpo cada vez mais apto à dança.

Neste ponto, o corpo já se transformou em uma ferramenta útil de trabalho, que consegue ser bem manipulada por seu dono visando atingir certos objetivos (MAUSS, 2003). Um deles, que me parece primordial na escola, é de usar este corpo pronto para executar exercícios e criar performances que só são possíveis de serem feitas por aqueles que *sabem dançar*, e que portanto estão mais próximos de terem o *corpo de um profissional*.

III. CONCLUSÃO

O fio condutor deste trabalho foram os corpos e as danças criando movimentos. O processo de se tornar dançarino implica em como colocar seu corpo em relação à prática de dança, ao ambiente e às pessoas que estão ali participando. Todos estes elementos juntos criam um contexto no qual certas danças e certos corpos são criados, chave que permite o entendimento da dança como objeto antropológico, uma vez que ganha contornos estéticos e usos diferentes. A dança aparece enquanto manifestação da criatividade nativa e forma de criar significado ao mundo a partir de usos contextualizados.

A descrição dos corpos em sala de aula, as conceptualizações feitas pelos alunos sobre os corpos e a prática do dançar, expressões, dinâmicas de ensino e aprendizado são o que formam este texto e intentam trazer uma dimensão processo de aprender a dançar. A dança, no entanto, não é uma: são variadas as técnicas ensinadas, assim como são variadas as maneiras de se aprender e transformar esses conteúdos externos em corpo - internalizar as técnicas. Há danças que chamam mais a atenção que outras, como a *fechação*, mas há também agentes que constantemente disputam sobre o fazer da dança - que nesse processo, ganha contornos, práticas, significados e saberes distintos.

Ainda que existam estas divergências sobre o que é dançar entre instituições de dança ou no seio da própria escola, é inegável que este é um espaço privilegiado de aprendizado para os alunos que ali ingressam, que buscam o caminho da profissionalização em dança. Nesta fase de aprendizado, os aspectos da profissionalização parecem incidir diretamente sobre o corpo, na medida em que ele tem que se tornar *pronto* para os futuros desafios técnicos da profissão. Neste sentido, as aulas e os conteúdos propostos na escola agem como dispositivos que vão trabalhar o corpo dos dançarinos de modo a alargar seu campo de percepção e sua habilidade de ação.

A perspectiva adotada neste trabalho sobre o aprendizado da dança nesta escola é que as técnicas de dança não devem tomadas aqui como um fim em si, como se o tornar-se profissional a partir dos aprendizados oferecidos na escola estivesse

ligado simplesmente a fazer os alunos terem domínio técnico nas cinco modalidades de dança oferecidas.

Argumenta-se que as técnicas de dança também podem ser lidas como um meio de fazer com que os alunos desafiem seus corpos com conteúdos diferentes, o que lhes exigem capacidades técnicas suficiente para poderem passar de um contexto de dança a outro sem grande prejuízo. Seria a partir da experimentação de diversas modalidades de dança que é possível desenvolver certas habilidades técnicas para que estejam cada vez mais aptos e preparados para lidar com ela em diferentes contextos. Desta maneira, ter o corpo de um profissional diz respeito a saber responder de maneira habilidosa às diversas demandas que são exigidas de um dançarino em diferentes contextos. Como disse um professor que passou pela escola, *um profissional tem que estar pronto para a qualquer momento arrasar.*

IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Murilo Souza. O corpo e o gênero fechativo pelas ruas de Salvador. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, PPGCS, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ASCHIERI, Patricia. Entre Buda y Rodin: Traducciones culturales en los cuerpos de la danza butoh argentina. In: CITRO, S.; ASCHIERI, P. Cuerpos en Movimiento: Antropología de y desde las danzas. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.

BAKKA, Egil. "Or shortly They would be Lost Forever: Documenting for Revival and Research. In: BUCKLAND, Theresa (org). Dance in the field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography. Palgrave Macmillan, New York, 1999.

BATESON, Gregory. "Metalogues: Why a swan?". In: Steps to an ecology of mind. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

BIÃO, Armindo. Etnocenologia, uma introdução. In: GREINER, Christiane; BIÃO, Armindo (Org.). Etnocenologia: Textos Seleccionados. São Paulo: Annablume, 1998. p. 15-22.

BIÃO, Armindo (Org.). Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos. Salvador: P&a Gráfica e Editora, 2009.

BOAS, Franz. Arte Primitivo. México: Fondo de Cultura Económica, 1927.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.

BUCKLAND, Theresa (org). Dance in the field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography. Palgrave Macmillan, New York, 1999.

CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). Antropologia da Dança I. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. Antropologia da Dança II. Florianópolis: Insular, 2015

CAROZZI, María Julia. Más acá del triunfo en París: la revolución didáctica en la difusión del baile del tango en el cambio de milenio. Antropolítica, Niterói, v. 33, p.25-50, fev. 2012.

CAZEMAJOU, Anne. "Shitting positions: From the Dancer's Posture to the Researcher's Posture" In: D. Davida (ed.) Fields in Motion: Ethnography in the Worlds of Dance. Ontario: Wilfrid Laurier Press, 2011.

CLIFFORD J., MARCUS G. (ed). Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley, University of California Press, 1986.

COSTA, Carlos Eduardo. Inkidene Hekugu: Uma etnografia da luta e dos lutadores no Alto Xingu. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CITRO, Silvia. *Cuerpos Significantes: Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009.

CITRO, Silvia; ASCHIERI, Patrícia (orgs). *Cuerpos Plurales: Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011.

_____. *Cuerpos en Movimiento: Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.

CSORDAS, Thomas. "A corporeidade como um paradigma para a antropologia". In: *Corpo, significado, cura*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

DAMO, Arlei Sander. O uso dos termos amadorismo e profissionalismo como categorias sociológicas na literatura acadêmica sobre o esporte. In: *XXVI Encontro Anual da ANPOCS 2002, 2002, Caxambu - MG. Programa e Resumos do XXVI Encontro Anual da ANPOCS 2002, 2002*. v. 1. p. 76.

_____. *Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França*. São Paulo: Hucitec: Anpocs, 2007

DAWSEY, John Cowart. De que riem os "bóias-frias"? Walter Benjamin e o teatro épico de Brecht em carrocerias de caminhões. Tese (Livre-Docência) – PPGAS/FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. O teatro dos "bóias-frias": repensando a antropologia da performance. *Horizontes Antropológicos*. [online], vol.11, n.24, 2005.

DAWSEY, John; MÜLLER, Regina; HIKIJI, Rose Satiko; MONTEIRO, Mariana F.M. (orgs). *Antropologia e Performance: ensaios NAPEDEA*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

EVANS-PRITCHARD, Edward. "The dance". *Africa*, 1: 446-462, 1928.

FAURE, S.; GOSSELIN, A. S. Apprendre par corps: le concept à l'épreuve de l'enquête empirique. Exemple des jeunes danseurs des favelas. *Regards sociologiques*, n°35, 2008, pp. 27-36.

FELFÖLDI, Laszlo. Folk dance research in Hungary: Relations among Theory, Fieldwork and the Archive. In: BUCKLAND, Theresa (org). *Dance in the field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography*. Palgrave Macmillan, New York, 1999.

FERREIRA, Pedro P. O dentro e o fora. *Nada*, Lisboa, 5:18-25, 2005.

_____. *Skatografias – o caso do "pico"* In: KOFES, S; MANICA, D. (orgs). *Vida & Grafias: Narrativas Antropológicas, entre biografia e etnografia*. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 2015.

FONSECA, Claudia Bomfim da. *A Dança Cigana: A construção de uma identidade cigana em um grupo de camadas médias no Rio de Janeiro*. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGSA e Antropologia -, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFSC, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

FRANGELLA, Simone Miziara. *Corpos urbanos errantes: Uma Etnografia da Corporalidade de Moradores de Rua em São Paulo*. Tese de Doutorado do Programa

de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2004.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. O que é Homossexualidade. São Paulo: Abril Cultural; Editora Brasiliense, 1985[1983].

GELL, Alfred. "Style and meaning in Umeda dance". In: SPENCER, Paul. Society and the dance. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

GLUCKMAN, Max "Análise de uma Situação Social na Zululândia Moderna" In. BIANCO, Bela Feldman (Org.). Antropologia das Sociedades Complexas. São Paulo, Ed. Global, 1986 [1940]

GOLDMAN, Marcio. How To Learn In An Afro-Brazilian Spirit Possession Religion: Ontology And Multiplicity In Candomblé In: Ramón Sarró & David Berliner (eds.). Learning Religion. Anthropological Approaches: 103-119. Oxford: Berghahn Books, 2007.

GOMES, Juliana Neves Simões. Entre o ar e o chão: Métier de bailarino na cidade de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. Bailarinas e Bailarinos: uma etnografia da dança como profissão. Cadernos pagu (41), julho-dezembro de 2013:201-238

GONÇALVES, Renata de Sa; Osorio, Patricia Silva. "Apresentação" In: Antropolítica, Dossier: Antropologia da Dança, n. 33 (2012).

GORE, Georgiana; BAKKA, Egil. Constructing dance knowledge in the field: bridging the gap between realisation and concept.. I: Proceedings Re-Thinking Practice and Theory. International Symposium on Dance Research. Paris: Society of Dance History Scholars s.93- 97, 2007.

GORE, G; RIX-LIÈVRE, G.; WATHELETO.; CAZEMAJOU, A. 'Eliciting the tacit: Interviewing to understand bodily experience' In: Jonathan Skinner (Ed.) The Interview: An Ethnographic Approach. London & New York: ASA & Berg, 127-142, 2012.

HALLOY, Arnaud. Divinités Incarnés: L'apprentissage de la possession dans un culte afro-brésilien. Paris : Éditions PÉTRA, 2015.

_____. Full Participation And Ethnographic Reflexivity: An Afro- Brazilian Case Study. Journal of the study of Religious Experience, Issue 2, 2016, ISSN: 2057-2301.

HANNA, Judith Lynne. "Movements toward Understanding Humans through the Anthropological Study of Dance". In: Current Anthropology. Vol. 20. n. 2. Jun. 1979a. p. 313-339.

HANNA, Judith Lynne. To dance is human. Austin and London: University of Texas Press, 1979b.

HUTCHINSON, A; ANDERSON, D. Labanotation or Kinetography Laban: The System of Analyzing and Recording Movement. Now York: Theatre Arts Books, 1970.

INGOLD, Tim. From the Transmission of Representations to the Education of Attention. In: WHITEHOUSE, H. The Debated Mind: Evolutionary Psychology versus Ethnography. Oxford: Berg, 2001, pp.113-154.

_____. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010

_____. O Dédalo e o Labirinto: Caminhar, Imaginar e Educar a Atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015

KAEPLER, Adrienne L. Dance in Anthropological Perspective. In: *Annual Review of Anthropology*, Vol. 7. (1978), p. 31-49

_____. Una introducción a la estética de la danza. In: CITRO, S.; ASCHIERI, P. *Cuerpos en Movimiento: Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.

KEALIINOHOMOKU, Jean. Uma antropóloga olha o ballet clássico como uma forma de dança étnica. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). *Antropologia da Dança I*. Florianópolis: Insular, 2013.

KOANA, Akiko. Le ballet de cour et Louis XIV. In: *Horizons philosophiques*, vol. 16, n° 1, 2005, p. 101-111. <http://id.erudit.org/iderudit/801308ar>.

KUPER, Adam. "Leach e Gluckman: além da ortodoxia". *Antropólogos e antropologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LEACH, Edmund. *Sistemas Políticos de Alta Birmânia - Um Estudo Social da Estrutura Social Kachin*. São Paulo: Edusp, 1996 [1954].

LEWIN, Gabriel; PUGLISI, Rodolfo. Acelerado en calma: Un análisis comparativo del tai chi y las técnicas meditativas de origen hindú en el contexto posmoderno. In: CITRO, S.; ASCHIERI, P. *Cuerpos en Movimiento: Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.

MACRAE, Edward. Em defesa do gueto. *Novos Estudos*, v. 5, p.53-60, abr. 1983.

MADONNA. "Vogue" In: *I'm Breathless*. Los Angeles: Johnny Yuma Recording; Ocean Way Studios, 1990. Videoclipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GuJQSAiODqI> (4'53"), acessado em 04/07/2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, June 2002.

MAHIEDDIN, Émir. « Vingt-cinq ans après Writing Culture », *Journal des anthropologues* [En ligne], 126-127 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://jda.revues.org/5584>

MALINOWSKI, Bronisław Kasper. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 [1922].

MAUSS, Marcel. "As Técnicas do Corpo" In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003[1934].

MARTINS, Valéria de Paula. *O Brinquedo do princípio do mundo: Música, dança e socialidade no córrego do Machado (Médio Jequitinhonha)*. 2013. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

MCLAREN, Malcon; BOOTZILLA ORCHESTRA, The. "Deep in Vogue" In: *Waltz Darling*. Londres: Abbey Road Studios, London; Detroit: Pearl Sound. Nova York: The Hit Factory, 1989. Videoclipe disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Og3Px_7pL6l (9'02", versão estendida), acessado em 04/07/2017.

MEAD, Margaret. *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow, 1928.

MITCHELL, J. Clyde. "The Kalela Dance". *Rhodes Livingstone Paper 27*. Manchester: Manchester University Press, 1956.

MÜLLER, Regina Polo. Ritual, Schechner e Performance. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 67-85, jul./dez. 2005

NOVACK, Cynthia. *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1990.

PASSERON, René. *La naissance d'Icare: Éléments de poïétique générale*. Presses Universitaires de Valenciennes, 1996.

PARIS is Burning. Direção: Jennie Livingston. Produção: Jennie Livingston. Estados Unidos: Miramax Films, 1991.

PEIRANO, Mariza. Temas ou Teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance. *Campos* 7(2):9-16, 2006.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. *The Andaman Islanders*. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1922.

RANGER, Terence. *Dance and Society in Eastern Africa: 1890-1970*. London: Heinemann, 1975.

ROBATTO, Lia; MASCARENHAS, Lúcia. *Passos da Dança - Bahia*. Salvador: Fcja, 2002. (Coleção Casa das Palavras. Série Memória).

ROCHA, Thereza. *O que é dança contemporânea? uma aprendizagem e um livro dos prazeres*. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

RODRIGUEZ, Manuela. *Danzando lo Múltiple: Acerca de cómo espejar la reapropiación religiosa y artística de una tradición de matriz africana*. In: CITRO, S.; ASCHIERI, P. *Cuerpos en Movimiento: Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.

ROYCE, Annya Peterson. *The Anthropology of Dance*. Bloomington: Indiana University Press, 2002.

RUI, Taniele. *Corpos abjetos: etnografia em cenários de uso e comércio de crack*. Tese de doutorado. Campinas: PPGAS-IFCH/UNICAMP, 2012.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. *Danças de Matriz Africana: Antropologia do Movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SAHLINS, Marshall. *Adeus aos Tristes Tropos: a etnografia no contexto da moderna história mundial*. In: *Cultura na Prática*. Ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.

SALGUEIRO, Roberta da Rocha. *Um Longo Arabesco: Corpo, subjetividade e transnacionalismo a partir da dança do ventre*. 2012. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso

de Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTIAGO, Márcia. As trans-formações do Curso de Dançarino Profissional. In: ROBATTO, Lia; MASCARENHAS, Lúcia. Passos da Dança - Bahia. Salvador: Fcja, 2002. p. 254-257.

SARTI, Cynthia. Corpo e Doença no trânsito de saberes. Revista brasileira de Ciências Sociais, vol.25, n.74, pp. 77-90, 2010.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Aprendizagem como gênese: prática, skill e individualização. In: Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 109-139, Dec. 2015.

SCHECHNER, Richard. Between Theater and Anthropology. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

_____. Performance Theory. Routledge: London, 1988.

STRATHERN, Marilyn. Partial connections. Savage, Maryland: Rowman and Littlefield (1991). Re-issued by AltaMira Press, Walnut Creek, CA, 2004.

_____. Ambientes Internos: Um comentário etnográfico sobre a questão da escala, Os limites da autoantropologia, O conceito de sociedade está teoricamente obsoleto? In: _____. O Efeito Etnográfico. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. 1989 Debate: The concept of society is theoretically obsolete. In: INGOLD, T. Key Debates in Anthropology. London: Routledge, 1996.

TARDIEU, Nardège; GORE, Georgiana. "The construction of the body in Wilfride Piollet's classical dance classes" In: D. Davida (ed.) Fields in Motion: Ethnography in the Worlds of Dance. Ontario: Wilfrid Laurier Press, 2011.

TOLEDO, Luiz Henrique. Brazilian Soccer: symbolic dimensions of its practice. Soccer & Society - Football in Brazil – (Martin Curi, org). Inglaterra, Routledge (ISBN: 9780415488662), 2013.

_____. "Posfácio: corporalidade e festa na metrópole" In: MAGNANI, José Guilherme Cantor; SOUZA, Bruna Mantese de (Orgs). Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

TOLEDO, Luiz Henrique de; COSTA, Carlos Eduardo (orgs). Visão de jogo: antropologia das práticas esportivas. São Paulo: Terceiro Nome, 2009.

TURNER, Victor. From Ritual to Theatre: The human seriousness of play. New York: PAJ Publications, 1982.

_____. The Anthropology of Performance. New York: Performing Arts Journal Publications, 1988.

VARGAS, Eduardo Viana. Entre a extensão e a intensidade: corporalidade, subjetivação e uso de drogas. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2001.

VASCONCELOS, João. Estéticas e políticas do folclore. Análise Social, vol. XXXVI (158-159), 2001, 399-433

VEIGA, Renato Jacques de Brito. O ensaio ao pé da letra: uma etnografia de ensaios de dança contemporânea. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VELLET, Joëlle. “La transmission matricielle de la danse contemporaine”, *Staps*, no 72), 2006/2 p.79-91.

VERMERSCH, Pierre. *L’entretien d’explicitation*. Paris: ESF, 1994.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “A Fabricação dos corpos: Sêmen e Sangue” In: *Indivíduo e Sociedade no Alto Xingu: Os Yawalapíti*. Tese (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1977.

_____. “A fabricação do corpo na sociedade xinguana”. RJ. *Boletim do Museu Nacional*, n.32, 1979.

_____. “O conceito de sociedade em antropologia” In: *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

WACQUANT, Loic. *Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. For a Sociology of Flesh and Blood. *Qual Sociol.* 38:1–11 DOI 10.1007/s11133-014-929, 2015.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

WILLIAMS, Drid. *Anthropology and the Dance: Ten Lectures*. Second Edition. Originally published under the title: *Ten lectures on theories of the dance*, 1991. Marston Book Services Limited: Oxford, 2004.