

**LABAN NO CONTEXTO: PRIMEIRO CIRCUITO – UMA
INTERFACE ENTRE A DANÇA E A POESIA****Isabel Marques¹**
Fábio Brazil²

Resumo: Este artigo apresenta formas e abordagens para o ensino e criação em dança dentro de uma perspectiva sócio político-cultural. Pautados na aprendizagem dos elementos estruturais da dança, busca-se discutir como os mesmos podem ser ampliados e aprofundados quando relacionados à poesia. Aborda possibilidades de ensino aprendizagem e processos de criação com base em 'elementos mínimos' geradores de arte e leituras de mundo.

Palavras-Chave: linguagem; poesia; dança; educação; Laban.

**LABAN IN THE CONTEXT: FIRST CIRCUIT – A
DIALOGUE BETWEEN DANCE AND POETRY**

Abstract: This article presents approaches to the teaching, making and doing of dance based on a sociopolitical and cultural perspective. Based on the learning of dance structural elements, it seeks to discuss the possibility to amplify and deepen them when related to poetry. It approaches the teaching of dance and its creative process based on 'minimum elements' that generate art and world reviews.

Keywords: language; poetry; dance; education; Laban.

1 Isabel Marques é diretora e coreógrafa do Caleidos Cia de Dança e do Instituto Caleidos, em São Paulo/SP. Escritora, pesquisadora e professora com doutorado pela FEUSP, Mestrado em Dança pelo Laban Centre (hoje Trinity Laban), em Londres e graduada em Pedagogia pela USP. Colaboradora da UNESCO na escrita de documento para América Latina, foi também assessora do MEC na escrita dos PCNs, da SME/SP (gestão Paulo Freire), SECULT/Fortaleza, SME/Belém, SEE/PR, entre outras. Recebeu Prêmio FUNARTE de Dança Klauss Vianna, Fomento à Dança (SP) e ProAC Produção e Circulação de Dança E-mail: caleidos2@gmail.com

2 Fábio Brazil é diretor e dramaturgo Caleidos Cia de Dança e do Instituto Caleidos, em São Paulo/SP. Escritor, pesquisador e professor graduado pela PUC/SP. Foi assessor da SME/SP, interlocutor da FUNARTE e produtor no SESC Pompeia e Belenzinho. Autor dos livros "Bola da Vez", "Gota de Sangue" e "Ponto de Partilha" premiados pelo ProAC Literatura/SP e coautor de "Arte em Questões", indicado para o Prêmio Jabuti. Recebeu Prêmio FUNARTE de Dança Klauss Vianna, Fomento à Dança (SP) e ProAC Produção e Circulação de Dança. E-mail: fbo.brazil@gmail.com

ONDE TUDO COMEÇOU

Começo esse artigo a convite da Revista “O Mosaico”, da UNESPAR, com lembranças afetuosas de minhas viagens a Curitiba; sempre proporcionadas pelas mãos de pessoas queridas que teceram redes de relações significativas avivadas até os dias de hoje. Essas lembranças me são muito caras, principalmente agora que os encontros presenciais estão bastante limitados.

No decorrer dos anos, foram muitas as presenças que essas viagens me proporcionaram, presença em seu sentido mais amplo e profundo: na Faculdade de Artes do Paraná, no Festival Internacional de Hip Hop (FIH2) e na então chamada Secretaria do Estado da Educação do Paraná³. Esses lugares recheados de compartilhamentos marcaram minha trajetória profissional e deixaram muitas reflexões, indagações, provocações e perguntas.

Dessa última, a Secretaria de Educação, trago até hoje uma pergunta levantada em reunião de formação/assessoria no grupo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Ricardo Petracca (da área de Música) e Rosângela Gonçalves (das Artes Visuais): quais seriam os conteúdos/conceitos *sine qua non* de cada linguagem artística que deveriam constar na composição curricular da EJA? Ou ainda, o que não poderia ser de modo algum deixado de lado na formação desses estudantes na área de Arte?

Em outras palavras, nos perguntávamos com que elementos ‘fundamentais’ - ‘básicos’, ‘mínimos’, ‘essenciais’ - cada linguagem artística deveria trabalhar durante o período de escolarização para que estudantes tivessem experiência, compreensão e possibilidades de leituras da Arte de forma crítica e significativa? O ano era 2005 e escrevíamos, juntamente com os professores de Arte, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná.

Entendíamos na época que estudantes da EJA, por terem seu período de escolarização reduzido em relação aos demais segmentos do ensino básico, não poderiam deixar de conhecer o ‘mínimo necessário’ para iniciar processos de apropriação das linguagens no sentido de fazer, contextualizar e ler Arte⁴ em seus desdobramentos sociais

3 Hoje Secretaria de Educação e Esportes do Paraná.

4 Fazer, contextualizar e ler são princípios da Abordagem Triangular para o ensino de Arte proposta por Ana Mae Barbosa. Vide BARBOSA, 2010.

e políticos. Pautávamos nossas investigações e escolhas nos elementos estruturais de cada linguagem artística e na possibilidade de uma intersecção entre elas nos processos de ensino e aprendizagem.

Na área de dança, foco deste artigo, propusemos naquele momento que o *movimento* e a *pausa* constituiriam esse 'mínimo' gerador de propostas e projetos pedagógicos⁵.

Desde então, essa pergunta permanece como pano de fundo de meu trabalho na área de formação de professores, mas por motivos diferentes. Não mais somente em função da carga horária reduzida de Arte nos currículos como é o caso da EJA; essa pergunta me toma principalmente pela falta de continuidade de propostas de ensino de dança em grande parte dos currículos e programas das escolas públicas que conheço.

Em meu trabalho com professores e gestores de escolas da rede pública da cidade de São Paulo - mas acredito que em muitas cidades do Brasil também - notei que o trabalho com dança ainda é bastante pontual e extremamente dependente do conhecimento pessoal de cada professor ou professora e de seus desejos e possibilidades em trabalhar com essa área do conhecimento em seus planejamentos.

Obviamente essa questão está intimamente atrelada à formação de professores e professoras de dança no Brasil. Embora tenha crescido consideravelmente em número de graduados em Dança desde minhas viagens a Curitiba em 2005, esse percentual ainda é insuficiente para cobrir as demandas das escolas públicas. A legislação vigente que inclui a obrigatoriedade da Dança nos currículos escolares, infelizmente, ainda é uma utopia.

Dessa forma, não é incomum que estudantes tenham aulas de dança somente por um ou no máximo dois anos de sua vida escolar, sem garantias de continuidade ou relação entre propostas dos diferentes professores/as. Nessa conjuntura, o que não poderia faltar nos planejamentos? Que conteúdos/conceitos da linguagem da dança poderiam plantar conhecimentos iniciais importantes independentemente de continuidades e ainda deixar terrenos arados para outros plantios mais adiante, quer na escola ou fora dela?

5 Esta escolha teve como base os elementos estruturais da dança conforme codificados e sistematizados por Rudolf Laban (1879-1958), artista e teórico da dança. Laban chamou esse estudo de 'Coreologia', ou a lógica da dança. Esse tópico será desenvolvido no decorrer deste artigo. Para saber mais sobre as propostas de Laban vide LABAN, 1978; PRESTON-DUNLOP, 1998; MARQUES, 2010.

Não estou aqui defendendo um currículo mínimo em qualquer circunstância, mas sim colocando lentes na realidade atual com o propósito de, isto sim, edificarmos as continuidades desejadas. No momento que se apresenta, acredito que trabalhar com elementos 'mínimos' pode garantir uma formação inicial em dança consistente e que tenha possibilidades de germinação posterior.

A escolha desses elementos 'mínimos' no trabalho que desenvolvo é também pautada dentro de uma perspectiva político-social. A meu ver, a escolha de 'mínimos' iniciais podem - e devem - reverberar na construção de redes de relações fora do ambiente escolar, relacionando o aprendizado específico da dança às relações sócio político-culturais dos estudantes (MARQUES, 1999, 2010).

Essa busca se dá no sentido de não isolar os conteúdos específicos da dança de um contexto social mais amplo. Ao contrário disso, os conteúdos da dança - no caso dessa discussão específica, os elementos estruturais da dança - quando relacionados intencionalmente aos cotidianos e histórias de vida dos envolvidos são ampliados e abrem possibilidades para experiências singulares, ao mesmo tempo múltiplas, nos processos de fazer/pensar dança.

A criação de interfaces entre dança e os cotidianos dos estudantes invariavelmente abrange questões étnico-raciais, de gênero, classe, orientação sexual, identidade de gênero, religião, entre outras, de modo a propiciar outras leituras desta dança que se instaura no seio das questões sociais.

Expandindo a pergunta inicial, entendo que devemos também nos perguntar que elementos 'mínimos' da linguagem da dança são importantes tanto para o conhecimento em dança, mas também para que possamos fazer múltiplas leituras de mundo?

Trabalhar com a *pausa* (elemento estrutural da linguagem da dança) relacionando-a a forma como as pessoas, diferentes países e instituições lidaram com ela durante a pandemia da Covid-19 é um bom exemplo dessa ampliação de sentidos quando esse elemento estrutural ocupa outro lugar que não somente o de ser decodificado e reproduzido. As aulas de dança podem trazer os paradoxos, as contradições, as injustiças, as múltiplas emoções e sentimentos em relação ao pausar nesse momento histórico. Pausa como

angústia, obrigação, alívio, ansiedade. Pausa como responsabilidade social, pausa como desafio e posicionamento diante de um sistema neoliberal empreendedor, a não-pausa como necessidade de sobrevivência em um país desgovernado.

Ao longo dos anos fui explorando e experienciando na prática docente e artística esses elementos 'mínimos' e percebi que eles não dizem respeito somente à formação de estudantes, professores e professoras ligados a conteúdos escolares, mas também à formação de artistas da dança e aos processos de criação e composição nessa área.

A pergunta postulada em 2005, então, mudou um pouco e foi também expandida/desdobrada: quais são os elementos 'mínimos' iniciais da linguagem que podem gerar dança? Conhecer, incorporar e corporeificar esses elementos 'mínimos' é o suficiente para experienciar a dança enquanto arte? Como esses 'mínimos' podem gerar leituras de mundo diversificadas, críticas e revestidas de sentidos?

Mais adiante, essa pesquisa levou a mais perguntas: qual a contribuição possível de outras linguagens artísticas para que esse mínimo da dança seja expandido em nuances, sutilezas, estesias? Como a poesia, também discutida nesse artigo, se relaciona com esses elementos 'mínimos' da dança de modo a lhe conferir outras possibilidades de aprendizagem, criação e relações com a dança em sociedade?

Discutiremos nesse artigo alguns elementos estruturais da dança escolhidos para formar um *primeiro circuito coreológico* de ensino, aprendizagem e criação em dança - um outro/novo 'mínimo' - e suas interfaces sócio político-culturais. Para além disso, traremos algumas reflexões e diálogos que vimos travando entre a dança e a poesia que, no nosso entender, ampliam e aprofundam possibilidades de ensino e criação em dança em suas relações com a arte, o ensino e a sociedade.

EM BUSCA DE UM 'MÍNIMO' MULTIFACETADO

Ao longo dos anos, minha prática artística e docente trouxe dúvidas em relação aos elementos 'mínimos' escolhidos durante o período de assessoria junto aos professores e professoras paranaenses. Em primeiro lugar, me dei conta de que a nomenclatura utilizada estava de fato equivocada: segundo os ensinamentos de Rudolf Laban atualizados por

Valerie Preston-Dunlop, a pausa é uma ação corporal e, portanto, *pausa é movimento*. De fato, aquilo que dá sentido e visibilidade à pausa é o *deslocamento*, outra ação corporal: quando o fluxo de energia de um corpo em deslocamento é interrompido, a pausa é gerada.

Essas observações e reflexões me ajudaram a olhar com mais precisão os elementos 'mínimos' que havíamos chamados em 2005 de movimento e pausa: eles foram renomeados para *deslocamento e pausa*.

Ao trabalhar com esses dois 'mínimos' - *deslocamento e pausa* - durante muitos anos, entendi que diziam respeito somente a uma parcela de possibilidades de movimento - as ações corporais. Compreendi também que somente dois elementos estruturais não dariam conta de gerar processos pedagógicos e/ou artísticos que abarcassem de forma mínima e significativa um mergulho no universo da dança que propiciasse percepções, experiências e estesia e suas relações com os diferentes contextos sociais.

As ações corporais⁶, como o nome já diz, se referem a um corpo que está em movimento/dança com diferentes possibilidades e ligadas a diferentes impulsos⁷. O corpo que desloca no espaço e pausa se engaja nessas ações de duas maneiras bem distintas: o *corpo* que é percebido, sentido, compreendido e visualizado como um *todo* orgânico ou então em *partes*, isoladamente e fragmentado.

O deslocamento do corpo como um *todo* está ligado à energia/iniciação central (centros de levitação e/ou pélvico), ou seja, ao tronco. Já o corpo percebido, sentido e visualizado em *partes*, engaja e evidencia seus membros e extremidades, ou seja, braços (cotovelos, punhos, mãos), pernas (joelhos, tornozelos, pés), cabeça, mesmo que a iniciação do movimento seja central⁸.

6 A pesquisadora Rosemary Brandt ressalta que em muitos casos não são as ações corporais e sim a qualidade dinâmica do movimento que é primeiramente percebida pelos observadores e sentidas e controladas por aqueles que se movem (BRANDT, 2021). Na proposta de formação de circuitos coreológicos de ensino e criação, no entanto, as dinâmicas de movimento fazem parte de outro circuito.

7 O pesquisador Fernando Crêspo, com base nos estudos de Valerie Preston-Dunlop e Ann Hutchinson Guest, categoriza as ações como: "anatômicas, quando ligadas ao que o corpo faz primordialmente (contrair, esticar, torcer); gravitantes, quando apresentam uma evidente relação com o centro de gravidade do corpo e a superfície de suporte (inclinar, desequilibrar, cair e transferir o peso); em deslocação espacial (locomover e saltar); temporais (pausar); duplamente comunicativas (gesticular); de orientação espacial (rodar) e indiferenciadas (qualquer movimento)", (vide CRÊSPO, 2016, p. 15).

8 Sempre bom lembrar que muitas vezes o fluxo de movimento do centro às extremidades em ações de fechar/contrair e abrir/estender que envolvem membros podem trazer a sensação de todo (BRANDT, 2021)

Ao trabalhar com esses quatro elementos estruturais da dança de forma conectada, percebi que as *partes* e o *todo* do corpo em *deslocamento* ou *pausa* de fato não diziam respeito a elementos isolados e/ou em oposição binária, mas sim formavam um circuito de possibilidades de incorporação e corporeificação da dança, ou um circuito artístico/pedagógico.

Hoje nomeio essa composição de *primeiro circuito coreológico* de ensino e criação em dança que compõe a Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC)⁹ com a intenção de propor não mais somente um 'mínimo' curricular, mas também de abrir caminhos (circuitos) para que os conceitos que abarcam esses elementos em conexão sejam experienciados de forma aberta no processo de pensar/fazer/sentir dança.

Proponho que os elementos 'mínimos' aqui propostos, e que compõem o *primeiro circuito coreológico*, podem gerar e possibilitar outro tipo de consciência e percepção do corpo em movimento no sentido de aprimorar técnicas codificadas, interpretação de repertórios, mas principalmente, gerar processos de criação em dança que se conectem a múltiplos contextos.

Figura 1: Primeiro circuito coreológico da PPDC



O *primeiro circuito coreológico* oferece diferentes possibilidades de experimentação e experiências nos processos de criação em dança em sala de aula ou na cena artística, pois os elementos estruturais que o compõem podem ser combinados de maneiras diferentes,

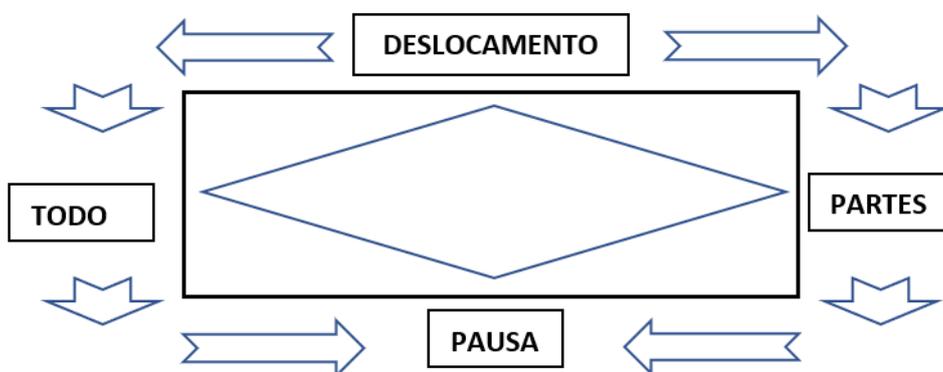
⁹ A Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC) foi cunhada em 1996 por Isabel Marques em sua pesquisa de doutorado. Nesse artigo não discutiremos a proposta como um todo, para tanto, vide MARQUES 1999, 2010.

gerando sequências e possibilidades de dança. As combinações entre esses elementos em circuito podem conduzir a pequenas células de dança em práticas de composição e/ou improvisação e cada uma delas imprime sentidos diferentes ao dançado.

A proposta dos circuitos coreológicos é gerar começos, propor conexões, estimular processos e articular possibilidades de dançar de maneiras polifônicas, singulares e com múltiplos sentidos. A ideia de criar circuitos coreológicos, portanto, se assemelha a desenhar mapas onde cada um/cada grupo social faz suas trajetórias e se engaja em diferentes viagens.

Na esteira do primeiro circuito, podemos destacar quatro caminhos iniciais que conectam seus elementos: deslocar com o corpo todo e pausar com o corpo todo ou ainda, deslocar com o corpo todo e pausar evidenciando as partes. Podemos também deslocar evidenciando as partes e pausar evidenciando as partes, ou deslocar evidenciando as partes e pausar evidenciando o corpo como um todo.

Figura 2: Combinações iniciais do primeiro circuito coreológico



Ainda nesse tópico, podemos acrescentar a pergunta: como é iniciado o movimento, pelo centro (dando a visualidade e a sensação de corpo todo em deslocamento) ou por uma das extremidades (partes)? Esse pequeno detalhe pode alterar não só a sensação e a visualidade das células de movimento, mas principalmente sua intencionalidade e sentido.

Ao longo dessa pesquisa, vislumbrei algumas possibilidades de continuidades e desdobramentos do primeiro circuito que geram ampliação e aprofundamento do conhecimento dos elementos da linguagem da dança. Esses desdobramentos formaram outros circuitos, todos eles propondo uma grande rede não sequencial ou hierárquica de possibilidades de ensino, aprendizagem e criação em dança.

Como exemplo desses desdobramentos, gostaria de citar alguns para efeito deste artigo. Tomemos a pausa: como será essa pausa (trazendo o elemento *forma*)? Como chegamos a essa pausa (uso de *ritmo* e transição)? Quanto tempo leva essa pausa (sentir a *duração*)? Qual amplitude dessa pausa, com o corpo todo que gera uma forma (escolher a *kinesfera*)?

Em relação ao *deslocamento*, outro elemento escolhido para o *primeiro circuito coreológico*, podemos, por exemplo, expandir suas possibilidades de interpretação/composição perguntando e dançando: que trajetórias são possíveis ao nos deslocarmos (*progressões espaciais*)? Quanto tempo leva esse deslocamento (*duração*)? Ele é dançado próximo ao chão ou 'alcançando o céu' (*níveis do espaço*)? Como esse deslocamento evidenciando partes do corpo se orienta no espaço (*planos*)? E assim por diante.

Os desdobramentos que permitem a construção de um território coreológico multifacetado não hierárquico formam outros circuitos inter relacionados que compõem a Proposta Pedagógica da Dança no Contexto, mas que não serão discutidos no escopo deste artigo.

Neste artigo, gostaria de salientar que a busca na formação desses *circuitos coreológicos* e suas possibilidades de combinações é bem simples: dançar, criar frases de movimento, experienciá-las de diferentes maneiras, com diferentes pessoas e lugares sob diferentes *contextos*¹⁰ sócio político-culturais.

Ou seja, caso esses circuitos não sejam dançados (incorporados, corporeificados, problematizados e contextualizados), facilmente perderão sentido e se igualarão a fórmulas de ensino, meras sequências didáticas ou exercícios - e não é esse o intuito dessa proposta.

10 O estudo, recorte e definição de Contextos na Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC) se encontra em MARQUES, 1999, 2010.

LABAN NO CONTEXTO

“... a menos que os referenciais de Laban sejam contextualizados e problematizados, continuarão servindo a práticas colonizadoras de desenraizamento e opressão social” (MARQUES, 2020b, p. 165)

Na esteira da Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC), os ensinamentos de Laban são tomados como *um* dos saberes que formam uma grande rede de conhecimentos não hierárquicos no campo da dança¹¹. Seus princípios são compreendidos nessa proposta como os subtextos da dança, ou ainda, os elementos estruturais da dança - que ele próprio nomeou de Coreologia (vide PRESTON-DUNLOP, 1988,1998)¹².

Os trabalhos pedagógicos e artísticos que têm como referencial os princípios da dança elaborados por Laban podem incidir em questões bem caras aos que defendem, como nós, a diferença e a diversidade em processos artísticos e educacionais. Datado da primeira metade do século 20, esses referenciais “são [circunscritos] a tempos e espaços e, por se pretenderem universais, são também universalizantes do ponto de vista patriarcal e colonizador/eurocêntrico” (MARQUES, 2020a, p.174).

Mais do que nunca, portanto, considero importante relativizarmos as leituras que Laban traz do movimento humano, deixando espaços para ampliações, revisões, aprofundamentos de acordo com contextos espaço temporais diversos. Tomar Laban como a última e única palavra para análise e leitura da dança e do movimento pode silenciar outras formas e olhares para a dança em geral (MARQUES, 2020b, p. 165). Nessa linha de raciocínio, gosto sempre de lembrar que

... a voz que nos chega de Laban é uma voz de homem, cis, europeu, branco, heterossexual, sem deficiência física, de família aristocrática, que empreendeu seu trabalho na primeira metade do século 20. Obviamente, as teorias e práticas propostas por Laban estão impregnadas dessas características que o permitiram ter apenas uma visão parcial do movimento humano e da dança – e não uma proposta universal como por ele alegada [...]. Caso sejamos ingênuos (no sentido freiriano) em relação a isso, incidiremos, paradoxalmente, em uma educação bancária e culturalmente invasora. Ou seja, dependendo de como forem ensinados, os princípios de Laban, que tinham como proposta a liberdade, podem se tornar grilhões (MARQUES, 2020b, 162).

11 Organizei esses saberes em três grandes grupos: os textos da dança (processos interpretativos: repertórios, processos criativos: improvisação e composição), os subtextos da dança (coreológicos, socioafetivo-culturais, organizacionais: corpo) e os contextos da dança (história, música, filosofia, anatomia etc). Vide MARQUES, 1999.

12 Do mesmo modo, sempre bom lembrar que trabalhar com os elementos da linguagem, ou a Coreologia de Laban, nada mais é do que uma escolha, pois existem diversas, múltiplas e diferentes maneiras de compreender a dança e dançá-la.

Há muitos anos aponto a importância de situarmos e revisitarmos as teorias e práticas propostas por Laban de um ponto de vista problematizador e crítico para não incidirmos em práticas bancárias e/ou de invasão cultural. (vide MARQUES 1999, 2010, 2020b). As práticas bancárias e de invasão cultural, diz Paulo Freire, operam por negar o diálogo, deter o conhecimento e mistificar a realidade (FREIRE, 1993).

O autor afirma que “na visão ‘bancária’ da educação o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1983, p. 67), o que institui uma relação de dominação e desenraizamento dos educandos. Já a invasão cultural, afirma Freire, serve à conquista, à dominação e ao silenciamento. Ela é, em última instância, um ato de violência praticado por aqueles que acreditam dominar e possuir o conhecimento e que, em ações anti dialógicas, impõem suas visões de mundo aos invadidos “enquanto lhes freiam a criatividade ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1983, p.178).

Nessa linha de pensamento, não poderíamos aprender e ensinar os princípios da dança decodificados por Laban de forma bancária, prestando-nos e/ou permitindo processos de invasão cultural - da Europa do século 20 para o Brasil do século 21 (vide MARQUES, 2020b).

Dentro de uma perspectiva não bancária e/ou não invasora da educação e da arte, desde 1993 trabalho com a proposta de *contextualização/leitura e problematização/crítica* como molas propulsoras para o ensino e aprendizagem dos referenciais labanianos, nos passos de Ana Mae Barbosa e Paulo Freire, respectivamente¹³. Em outras palavras,

para que possamos trabalhar leituras de dança/mundo não basta que conheçamos profundamente os campos de significação da dança/arte [a Coreologia]. Caso não haja intencionalidade de relacioná-los também ao mundo, nossas leituras serão sempre individuais, particularizadas, egóicas (MARQUES, 2010, p. 38).

Essa reflexão nos leva às propostas de contextualização problematizadora acima mencionadas, pois, “quando problematizada, a Coreologia de Laban pode ser impregnada de sentidos, [...] cria elos com as realidades polifônicas dos estudantes e dos artistas que com ela trabalham” (MARQUES, 2020b, p. 165-166).

13 Ao longo dos anos, acrescentei a essas propostas de ensino e educação a possibilidade de *articulação* de conhecimentos/conteúdos para que os diferentes saberes que compõem a dança pudessem criar uma rede de relações não hierárquica, multifacetada e aberta - uma rede que possa nos possibilitar múltiplas leituras da dança intrinsecamente relacionadas a leituras de mundo. Vide MARQUES, 2010.

Intimamente ligada à problematização está a proposta de contextualização; na verdade, entendo a problematização como uma forma de contextualizar e ler a dança sob diversos prismas, de modo a termos uma visão crítica sobre processos artísticos e educacionais. Resumidamente,

problematizar contextualizando cultural e politicamente conceitos de corpo, dinâmicas, ações, forma etc. formulados por Laban nos possibilitaria permitir diferentes leituras da dança. Perguntar como, se, onde, quando, quem, em que situações e principalmente porque esses elementos fazem parte (ou não) de determinados contextos sócio político-culturais é uma forma de problematizarmos esse conhecimento (MARQUES, 2020b, p. 165-166)

Nesse artigo, no entanto, discutirei apenas alguns exemplos de problematização ligados aos estudos de Laban como caminhos para uma ação dialógica e decolonial para o ensino de dança.

DANÇA DAS PERGUNTAS

Nunca é demais lembrar que problematizar, em primeiro lugar, não é “criar problemas” ou ser “problemático”. Problematizar é uma atitude, um modo de pensar e fazer arte/educação. Longe de se restringir a práticas verbais intelectualizadas, a problematização como atitude busca o movimento, está no movimento, existe somente em movimento (vide MARQUES, 2010). A problematização, isto sim, é uma forma de indagar, propor, questionar e perguntar: e se? quer seja verbalmente, quer corporalmente, ou seja, dançando.

Ao trabalharmos com o *primeiro circuito coreológico* poderíamos, por exemplo, indagar: e se pausarmos em vez de fazermos um deslocamento? E se isolarmos as partes do corpo (o braço, por exemplo) ao atravessarmos o parque em deslocamento em vez de corrermos a partir do centro (corpo todo)? E se a pausa contiver partes do corpo em evidência (uma perna levantada, por exemplo)? Essas indagações - e muitas outras ainda possíveis - fazem com que a problematização se dê no corpo, no movimento, no dançar e possa ser impregnada de múltiplos sentidos. Cada uma dessas possibilidades também carrega potencialmente uma infinita rede de significação e relações interpessoais, políticas e culturais.

Costumo iniciar os processos de problematização destacando quatro campos de perguntas: o primeiro mais amplo e genérico, com perguntas abertas, relacionando os elementos estruturais da dança às vivências, lugares, pessoas, lembranças e associações e visões de mundo. Tenho como premissa que as lentes da linguagem da dança, preferencialmente quando já dançadas e trazidas para o corpo, podem abrir-se para múltiplas leituras corporeificadas de mundo.

O segundo campo relaciona de forma mais direta esses elementos estruturais ao corpo/movimento, a vivências mais circunstanciadas e pessoais, concretas. Já o terceiro e quarto campos dizem respeito às relações mais específicas com o universo da dança em si, podendo abranger leituras de dança de repertórios e processos de criação pessoais.

À título de exemplo, formulei perguntas relacionadas às *partes do corpo*, um dos elementos do *primeiro circuito coreológico*:

- Campo 1: Quando você pensa em, ouve ou lê a palavra “partes”, de modo amplo, do que você se lembra, pensa, quais são as imagens, histórias, reflexões que lhe vêm à cabeça? Como essas partes se relacionam com o todo nas imagens e relações levantadas? Exemplo de imagens que relacionam o todo/partes: mandala, colmeia, sala de aula, constelação estelar, orquestra, corpo, boneca articulada, jogo “twister”, medicina tradicional, mapa geográfico físico etc Exemplo de relações com a palavra parte: detalhe, pedaço, fragmento, aprofundamento, pequenez, incompletude, sensualidade etc.
- Campo 2: Quando você pensa em “partes do corpo” do que você se lembra, sente, pensa, quais sensações e histórias afloram? Que relações você traça entre “partes do corpo” e as relações de gênero, étnico-raciais, identidade de gênero, territórios e lugares, classe social, entre outros? Como essas partes se relacionam com o todo? Exemplos de relações das partes com o próprio corpo: higiene e higiene íntima, dor, machucado, relação sexual, envelhecimento, remédios alopáticos etc. Exemplos de relações sócio político-culturais entre parte/todo: estratificação das classes sociais; vacinação para todos ou para parte da população? Tratamento de grupos pelas igualdades ou pelas diferenças em relação à raça, gênero, identidade? etc
- Campo 3: Quais danças você dança ou já dançou que têm foco nas partes do corpo e não no corpo como um todo? Quais partes são essas? Que parte chama mais a sua atenção enquanto dançante? E como observador? Quando você se põe a dançar essa dança hoje, o que vem a seu corpo? Memórias, relações? Que figuras da história da dança ocidental (ou não) mais trabalham com essa

dança que fragmenta o corpo? O que isso tem a ver com suas raízes históricas, territórios, época em que foi criada etc.?¹⁴. Exemplo de repertórios que evidenciam as partes: flamenco, dança do ventre, samba (passista)

- Campo 4: Como é criar a partir de e enfatizando determinadas partes do corpo? Qual a sensação de iniciar um movimento com uma parte do corpo? etc

Em minha prática docente e artística costumo relacionar esses campos de problematização a perguntas mais abrangentes que nos permitem refletir sobre juízos de valor e preconceitos atrelados pelo senso comum a esses elementos estruturais da linguagem, relacionando esses elementos da dança à vida em sociedade.

Como exemplo, tomemos a relação todo/partes do *primeiro circuito*. Podemos indagar: será que ter uma visão global, conectada do mundo e do corpo é “melhor, mais interessante” do que isolar as partes, fazer aos poucos, separar, desintegrar? Por quê? Quando? Para quem? Quais as consequências e implicações dessa visão para a vida social coletiva?

Delineia-se aí outro conjunto de perguntas que levam a problematização - para compreender e contextualizar - os elementos estruturais da dança, ou mesmo as danças já existentes e as danças que criamos. Acredito que essas perguntas nos auxiliam como professoras e/ou artistas a “mover” com/os estudantes em suas próprias/nossas danças, são elas:

Quando? É sempre assim? Deve ser sempre assim? Quem? São sempre as mesmas pessoas? E se fossem outras? Onde? Em todo lugar é assim? Onde é diferente? Por quê? E se fosse diferente? E se fosse sempre igual? Como é? Quem faz? Quem gosta? Quero mudar? E se? Algo mais?

À GUIA DE CONCLUSÃO

Vale lembrar que simplesmente “seguir o circuito”, “explorá-lo” e “passar por todos os seus elementos” não garante, necessariamente, a articulação entre sensibilidade e percepção da dança como arte, não estabelece necessariamente vínculos entre os

14 Costumo nesse campo também expandir essa roda de perguntas, leituras e observações para outras linguagens artísticas/artistas de outras áreas. Que pintores, poetas, atores, músicos, cineastas também trabalham e/ou podem ser lidos a partir dessa perspectiva todo/partes?

dançantes e seus contextos sociais. Ou seja, a apropriação pura e simples dos elementos da linguagem, como por exemplo saber conceituar um deslocamento, carece ainda de compreensão (pensar/fazer), sensação, percepção, imaginação e articulação entre esses elementos e os outros saberes da dança para que possam, de fato, ser experienciados como arte.

O *deslocamento*, por exemplo, elemento do circuito aqui discutido, “estabelece um ponto de chegada. Partir de onde você está, de todas as maneiras e jeitos improváveis. Deslocar para chegar a algum lugar. Deslocar para deixar algo. Deslocar para se divertir com o deslocamento” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 96-7). Já a *pausa*, “é mais do que parar. É um estado contínuo de chegada. O que quer que seja. Com qualquer qualidade. Com qualquer intenção” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 98). Laban dizia que a pausa é “uma ação corporal roubada” (PRESTON-DUNLOP, 1995, p. 237)¹⁵.

A seguir, convido Fábio Brazil a adentrar nessas sutilezas e nuances da dança em diálogo com a poesia. Esse ensaio tem suas bases no trabalho que há mais de 20 anos desenvolvemos junto ao Caleidos Cia, em São Paulo, capital.

ENTRA EM CENA A POESIA

Curitiba, para mim, sempre foi a terra de Dalton Trevisan e de Paulo Leminski: terra de vampiros, caprichos e relaxos. Depois, foi para lá que Décio Pignatari migrou e lá viveu seus anos deste século. Sendo minha formação a literatura, eram essas as minhas referências. A dança foi uma descoberta posterior, para mim e para minha descoberta da capital paranaense. Isabel Marques, Cristiane Wosniak, Octávio Nassur e um Festival de Hip Hop fazem parte dessa história. Mas se meu interesse não fosse justamente o de vislumbrar o indizível por meio das palavras, essa história não aconteceria.

No livro *O Que é Comunicação Poética*, Décio Pignatari termina suas Observações Finais com as seguintes palavras: “quanto ao mais, este manualzinho, principalmente em sua parte prática, é algo assim como uma bola de futebol ou uma prancha de surf. Não está nelas o principal: a graça, a habilidade, a significação”, e com essas palavras ele definiu para mim o sentido e o limite de qualquer tentativa de ensino de arte: propor ideias e apontar

¹⁵ tradução livre da autora.

possibilidades. Quem dará o chapéu da arte na realidade e entrará no tubo da criação será o leitor. Essa contribuição de Décio Pignatari iluminou muito dos meus caminhos, e não somente na poesia.

E foi justamente a poesia que me trouxe para a dança, território onde as palavras nem sempre se sentem à vontade. Não são poucos os bailarinos que torcem o nariz quando não-dançantes tentam falar sobre a dança e o dançar. Uno-me a eles. Não em dança, mas em nariz torcido quando um sistema de signos precisa ser empobrecido ou esvaziado de arte para ser “traduzido” em outro sistema de signos – os melhores romances podem produzir os piores filmes.

Muitas vezes, esse tipo de tradução/traição acontece no contexto da educação, especialmente na educação em arte. Ao tornar pedagógico aquilo que foi uma conquista de linguagem e uma descoberta estética importantíssima, o resultado, por vezes, é uma explicação pobre e óbvia.

O verso livre é um bom exemplo. Em geral, a explicação que se dá sobre ele é: “aquele que não é contado, ou que não se repete de forma regular no poema”; mas o que isso quer dizer? Apenas que ele não é o outro, o verso clássico, que é contado e que se repete por todo o poema. Nenhuma palavra sobre o conceito de verso, como e porque ele se tornou contado, que contagem é essa, como se comportam ritmo e respiração na composição musical das sílabas e afinal, porque foi uma conquista estética importante do modernismo a possibilidade de compor poemas sem o uso da contagem regular de sílabas. Mas acima disso, se estamos mesmo interessados em poesia, valeria lembrar e discutir uma ideia atribuída a Manuel Bandeira: “se o verso é bom, não é livre”, ele estará sempre ligado a uma imagem, um efeito, um recurso, uma intenção, uma tentativa de comunicar poeticamente. A meu ver, esse deveria ser o centro da explanação.

O mesmo acontece na dança. Após alguns anos trabalhando como dramaturgo e diretor, percebo que muito do que se perde quando se está ensinando dança se dá porque traduzimos o movimento que produz a sensação e a percepção de dança num conjunto de comandos mecânicos. Por certo sabemos que a nomeação mecânica de ações não traduz, em palavras, a dança que se lê no movimento. Quando essa nomeação é utilizada para fins pedagógicos, para o ensino de dança, o perigo de esvaziamento é ainda maior – “Ana

não quer comprar repolho aqui”, mesmo estando contado e acentuado na quarta, oitava e décima sílaba, esse não seria um bom exemplo de verso decassílabo na língua portuguesa, o verso está correto e atende às “regras”, mas...

Por ensinamento e convívio pessoal e intelectual com Isabel Marques, conheci um pouco das ideias e formulações de Rudolf Laban. A meu ver, a ideia de nomear e descrever as possibilidades de movimento do corpo é uma contribuição inestimável; é, ao mesmo tempo, tentadora no quanto ensina a respeito da leitura e percepção dessa linguagem; e, no entanto, muitas vezes, é tomada como limitante e não reveladora da dança que se depreende do movimento. - “Ana não quer comprar repolho aqui”, é apenas um decassílabo ao acaso, não é poesia.

Acredito que muito dessa confusão acontece porque ao ser pensado para a sala de aula, o conjunto de conhecimentos que Laban construiu se traduz em aplicação direta e esvaziada de sentido dos elementos estruturais da dança - a explicação sobre o que são os “níveis do espaço, segundo Laban”, pode levar menos de 3 minutos e ser compreendida e reproduzida perfeitamente por uma criança de 5 anos de idade. Terá ela dançado ou aprendido dança? Ensinar isso é ensinar dança? A mesma crítica que se formula a respeito do ensino mecânico de passos pode ser feita aqui. Temos uma questão educacional aí, mas também uma questão de linguagem – elas costumam andar juntas.

No cotidiano das pessoas do mundo, para livrar-se de uma poça d’água, qualquer salto serve, desde que garanta uma aterrissagem seca do outro lado dela. Na dança, não. Na arte, não. “Se o verso é bom, não é livre”. Ele está correlacionado a todo um sistema de imagens e ideias e intenções e convites a percepções de quem criou o verso no contexto do poema e no momento sócio-histórico em que ele foi escrito e ainda a todas as possibilidades de atualizações nas leituras que tiver ao longo do tempo. É justamente esse rigor - não regra – que, a meu ver, caracteriza a arte. O poema nasce quando atingimos a única forma de dizer aquilo que o poema diz. Um movimento na dança, é a mesma coisa, ele não é gratuito ou desprovido de relações com o todo.

Ao traduzir a dança em movimentos isolados e o movimento em descrição verbal para fins pedagógicos, algo se perde. Ensinamos “salto”, como se qualquer salto servisse. A poça é maior e mais profunda.

No jogo de xadrez, o material de que são feitas as peças não interfere no seu valor, sua ação ou na forma como se movimentam. Um rei de plástico, de madeira ou de marfim tem o mesmo valor, ação e movimento no momento do jogo. A forma escultórica de uma rainha não interfere no seu caráter dentro do tabuleiro. Bispos de jade ou de toscas pedras nas quais se pintou um B, igualmente iniciam os jogos ao lado dos cavalos, realizam movimentos em diagonal, um nas casas pretas, outro nas casas brancas. Na linguagem verbal falada corrente e cotidiana pode-se dizer que o mesmo acontece. Sinônimos, perífrases e circunlóquios são permitidos e se equivalem. O poema está na contracorrente do corrente. No poema, parte não é pedaço, inteiro não é todo. Cada letra tem seu pé e sua cabeça, ao pé da letra.

No poema cada palavra é única e insubstituível. Cada palavra foi escolhida pelo poeta por ser como é, não por poder ser outra - muito do prazer da leitura vem da descoberta de porquê tal palavra está ali. No poema, a forma, a história, a grafia, a sonoridade da palavra mudam seu valor no xadrez textual. No poema, a posição espacial da palavra, os silêncios que traz a seu lado interferem na sua ação em relação às outras peças do tabuleiro poético. No poema, os significados já dicionarizados da palavra e todos os outros que assume no contexto do poema e no contexto social em que o poema foi criado e veiculado alteram seu movimento no tabuleiro textual. No poema: o pão de miolo de pão vale mais que o rei de ametista. Ao jogarmos a linguagem verbal falada no cotidiano, somos forçados a concentrar nossas energias nos conteúdos das mensagens - quero pão, me deixa entrar, amo você. Fruto da deseducação linguística que recebemos, acreditamos que o mesmo se dá quando estamos jogando linguagem verbal no campo da escrita ou mesmo em contextos mais exigentes. Acreditamos em sinônimos, perífrases e circunlóquios para podermos colocar em prática muita imprecisão, muita falta de cuidado e falta de respeito com a linguagem verbal e a comunicação. [...]

A concentração de energias da comunicação na mensagem - nível cotidiano da fala corrente - aparentemente é uma forma inofensiva de economia de meios baseada na mobilidade dos elementos. Ocorre que isso não é totalmente verdade, ou pelo menos não é uma prática totalmente inofensiva ou econômica. Alguns jogos são bastante rígidos em relação à forma, uso e composição de suas peças. Golfe, basquete, tênis, bilhar, futebol e pingue-pongue são todos praticados com bolas, mas haveria muita confusão se trocadas umas pelas outras. Ao jogarmos linguagem verbal, o foco exclusivo na mensagem tenta nos convencer de que bola é tudo a mesma coisa. Isso pode deformar a construção e a recepção de conhecimento por meio da linguagem verbal (BRAZIL, 2009, p. 90-91, 93)

A linguagem verbal que utilizamos para falar a dança, oferece perigos semelhantes.

A simplificação didática no ensino dos elementos estruturais da dança, opera muitas vezes na lógica reducionista de esconder por detrás de uma palavra, todo um conjunto de elementos sutis que, justamente por não estarem topicalizados no nome, podem desaparecer e com eles a dança pode também não acontecer.

O estudo de cada elemento da dança, sua redução à sua mais simples descrição, a meu ver, precisa ser valorizada pelo que tem útil para formularmos uma linguagem/leitura comum, mas não pode servir de escudo para nublar a percepção da infinidade de sutilezas de que se constrói a dança. Não é tudo a mesma coisa.

Elementos como o *deslocamento* e a *pausa*, tratados anteriormente neste artigo, são extremamente simples de serem explicados, mas só geram a sensação de dança se formos capazes de construir e perceber a infinidade de sutilezas possíveis na união deles. Estamos num campo onde os sinônimos não se equivalem. Não é tudo bola.

Tempos atrás, no Laboratório de Poesia e Movimento do Caleidos Cia, trabalhamos com o *primeiro circuito coreológico* - proposto por Isabel Marques. Experimentamos em dança e palavra no sentido de construir nos corpos e tornar perceptível ao outro as inúmeras possibilidades da ação *pausar*. Não é tudo bola. Pausa, implica interrupção temporária de algo que vai/pode continuar; é diferente de parar, que é definitivo; também é diferente de pousar, quando se alonga o tempo até que cesse o movimento; que não é a mesma coisa que posar, que é estancar numa determinada forma. O estudo da poesia é justamente o estudo dessas sutilezas verbais e são justamente elas que, traduzidas no corpo, podem transformar movimento em dança. *Deslocar* não é ir de um ponto a outro. Ir para é diferente de ir apenas, que é diferente de deixar e diferente de vir de ou chegar em. A poça é maior e mais profunda.

No Caleidos Cia, companhia de dança que dirijo com Isabel Marques em São Paulo, utilizamos a Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC) para o ensino de dança, para nos conectarmos não apenas com a nomeação dos elementos estruturais da dança, mas para concentrarmos esforços na experimentação das sutilezas que eles podem gerar enquanto expansão no sentido estésico, de sensação/percepção do corpo que dança e na produção de sentidos dessa linguagem. Assim, aproximamos ao máximo nossa prática pedagógica de nossa construção e atuação cênica, uma vez que interpretação e topicalização de dramaturgias corporais dialogam com essa precisão e apuro na apropriação do movimento e na sua leitura.

Trazermos a poesia para dialogar com o movimento é uma forma de multiplicarmos a significação de ambos e ao mesmo tempo, nos conectar aos elementos estruturais da dança de forma curiosa e no contexto da experiência estética singular de cada uma dessas possibilidades, permitindo, a nosso ver, uma ampliação da percepção das relações sócio político- culturais do corpo que dança no tempo e com o mundo.

São Paulo, janeiro de 2021.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BRANDT, Rosemary. **Correspondência via e-mail** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <isabelmarques1964@gmail.com> em 27 de jan. 2021.

BRAZIL, Fábio. Lúdico e lógico no jogo da linguagem. In: BEMVENUTTI, Alice (Org.). **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: IPEX, 2009.

CRÊSPO, Fernando. **As ações do corpo no campo da coreologia e da produção artística multidisciplinar**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 13a. Ed.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978. 2a. Ed.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. 1a Ed.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel. A dança no contexto e os novos contextos da dança. In SANTAELLA, Lucia e MOTTA, Everson (Orgs.). **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2020^a.

MARQUES, Isabel. Laban e Freire: Entre o velho e o novo mundo. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 32 p. 157-170 set./dez. 2020b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cena>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005. 8a. Ed

PRESTON-DUNLOP, Valerie. Deep and surface learning in dance. In: GLASTER, Irene (Eds). **Proceedings of the 4th dance and the Child international Conference**. London: Roehampton Institute, 1988. p. 228-231.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Dance words**. London: Harwood Academic Publishers, 1995.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Looking at dances**. London: Verve, 1998.

Recebido em: 30/01/2021

Aceito em: 05/02/2021