

ROSANA LOBO ROSÁRIO

rosanaloborosario@hotmail.com

**UNIVERSIDADE DE LISBOA, PORTUGAL / ESCOLA DE TEATRO E
DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BRASIL**

ESTUDANTE/BAILARINO: UM SUJEITO DE MÚLTIPLAS IDENTIDADES

RESUMO

Este texto focaliza a educação em artes, em especial, o ensino da dança clássica, com o argumento que o bailarino/sujeito não possui uma única e estável identidade, mas é composto por diferentes identidades, devido às diversas influências culturais, aos métodos de dança e às técnicas corporais vivenciadas, experimentadas e exigidas por professores em sala de aula e em cada obra coreográfica. Tal conjuntura solicita uma reflexão para o ensino da dança clássica pautada na individualidade e no processo de aprendizagem do movimento do bailarino/sujeito pós-moderno.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade; educação; dança clássica

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das reflexões realizadas acerca da caracterização dos participantes da investigação de Doutorado em Artes que desenvolvo na Universidade de Lisboa – Portugal, em que se estuda as relações e as contribuições existentes entre a Educação Somática e a Dança Clássica¹. Os participantes são estudantes/bailarinos do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA (Brasil).

¹ Segundo Fazenda (2012, p. 69), dança clássica refere-se a um determinado vocabulário que começa a ser sistematizado e codificado no final do século XVII, o qual não deve ser confundido com o termo *ballet*, o qual representa “um género de espetáculo que se desenvolve sob o patrocínio de monarcas e aristocratas” .

Com o intuito de caracterizar os sujeitos da investigação, foi iniciada uma reflexão a respeito do conceito de identidade, e em seguida surgiram alguns questionamentos, tais como: qual ou quais são as identidades do bailarino? Como se constroem tais identidades? Qual é a caracterização dos estudantes/bailarinos do Curso Técnico em Dança Clássica da ETDUFPA?

Assim, para responder a essas perguntas, foi realizado um estudo bibliográfico e de campo. O primeiro se debruçou sobre quatro campos de conhecimento: (1) Estudos Culturais, com Hall (2014); (2) Dança, com Vianna (2005); (3) Educação Somática, em Fortin (1999) e (4) nas Ciências Cognitivas a partir de Damásio (2012; 2015) e de Maturana e Varela (2001).

A escolha por esses autores deve-se a motivos específicos de cada área de conhecimento. Por exemplo, Hall (1992/2014) desenvolveu estudos sobre identidade, e desta forma, contribuiu para a compreensão do fenômeno de sua constituição, em especial na pós-modernidade; Vianna (2005), por sua vez, compreendeu que as técnicas de dança estão sempre em diálogo com as mudanças sociais. Paralelo a esses estudos, as contribuições da Educação Somática, a partir de Fortin (1999) e das Ciências Cognitivas de Maturana e Varela (2001) favoreceram a compreensão de que bailarinos têm de se adaptar às múltiplas solicitações de professores e coreógrafos (Fortin, 1999), e que as interações do indivíduo com o ambiente são contributos para o conhecimento do mundo e de si mesmo (Maturana & Varela, 2001). Portanto, esses autores forneceram subsídios para a compreensão e a descrição dos estudantes/bailarinos como sujeitos de múltiplas identidades.

No estudo de campo realizado, utilizou-se a metodologia de investigação-ação, com registro em diários de bordo sobre o histórico de formação em dança de cada participante, bem como as impressões durante as dinâmicas. Importante salientar que, para manter o anonimato dos participantes, neste artigo os seus nomes serão substituídos por nomes de alguns *ballets* de repertórios².

Desta forma, este artigo se divide em cinco partes. A primeira apresenta o conceito de identidade formulado por Hall, sociólogo jamaicano

² *Ballets* de repertório, ou Repertório Clássico – do francês *ballet d'action* – é a forma de *ballet* originado no século XVII com estrutura teatral, objetivando transmitir um enredo, possuindo assim um roteiro, música, coreografia, figurino e cenário específico. Entre alguns *ballets de repertório*, tem *Don Quixote*, *Giselle*, *O Lago dos Cisnes*, *Quebra Nozes* entre outros. Desta forma, os *ballets* de repertório se opõem aos *ballets* abstratos, os quais possuem coreografias sem enredo cujo objetivo é a interpretação de uma música (Faro & Sampaio, 1989). Porém, para Boucier (2001), o que define se um *ballet* é ou não de repertório é o seu caráter universal, sua época de criação e suas remontagens sucessivas.

que estudou as identidades culturais na perspectiva da pós-modernidade. Posteriormente, na segunda parte, é realizada uma articulação das ideias desse autor com a formação da identidade dos bailarinos a partir de Vianna e Fortin, e como essas articulações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem em dança. Na terceira parte, disserta-se sobre a Educação Somática com base nos estudos contemporâneos das ciências cognitivas de Damásio (2012, 2015) e de Maturana e Varela (2001). Na quarta, são apresentados os participantes da investigação, bem como a contribuição do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA para a formação de suas identidades.

Por fim, na quinta parte, são apresentadas as conclusões, as quais oferecem fundamentos para a compreensão da constituição das múltiplas identidades dos participantes da investigação.

2. SOBRE IDENTIDADE EM HALL

Segundo Hall (1992/2014), o conceito de identidade é demasiadamente complexo e muito pouco compreendido nas ciências sociais. Porém, também é observado que esta questão tem sido discutida sob o argumento de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (p. 9). Assim, o autor distingue três concepções de identidade bastante divergentes: (a) o sujeito do Iluminismo, (b) o sujeito sociológico e (c) o sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo se caracteriza por uma concepção centrada e unificada, cuja essência permanecia imutável durante toda a vida. Hall cita René Descartes como um importante representante dessa concepção de identidade. Este filósofo francês postulou duas substâncias distintas: o corpo e a mente. No centro da mente ele colocou o sujeito individual constituído por sua capacidade de pensar. Desde então, “essa concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o ‘sujeito cartesiano’” (Hall, 1992/2014, p. 19).

Vieira (1998) observa que quando o corpo é considerado um objeto e separado do sujeito, tal como ocorre no paradigma cartesiano, não é possível acessar a subjetividade; uma vez que o viés cartesiano considera o homem um ser dual, constituído por duas partes independentes: o corpo, uma substância extensa; e a mente, a substância pensante e superior (Pinto, 2012).

Essa visão dualista caracterizou a concepção científica por um determinado período de tempo, mas à medida que as sociedades se tornavam mais complexas, devido às transformações econômicas e políticas, elas foram adquirindo uma forma mais coletiva e social, modificando também o indivíduo, uma vez que este “passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas sociedades” (Hall, 1992/2014, p. 20). Desta forma, emergiu a noção do sujeito sociológico. Stuart Hall observa que o surgimento das novas ciências sociais contribuiu para a concepção de que o sujeito se constitui na interação com a sociedade, ao mesmo tempo em que a sociedade é constituída por este sujeito e por essa interação. O autor ainda salienta que, apesar de a sociologia fornecer uma crítica sobre o individualismo racional do sujeito cartesiano, alguns críticos alegavam que a sociologia convencional manteve o dualismo de Descartes, “especialmente em sua tendência para construir o problema como uma relação entre duas entidades conectadas, mas separadas: o indivíduo e a sociedade” (Hall, 1992/2014, p. 21).

Poletto e Kreutz (2014) afirmam que o descentramento do sujeito sociológico ocorre a partir de cinco avanços na teoria social e nas ciências humanas durante a modernidade tardia, o que ocasionou a “morte” do sujeito da época moderna. Esses cinco avanços, elaborados e fundamentados por Hall, compreendem, primeiramente, as tradições do pensamento marxista, as quais trouxeram “à tona diferentes interpretações do trabalho de Marx e suscitaram contradições e questionamentos sobre a posição do sujeito na sociedade” (Poletto & Kreutz, 2014, p. 201). O segundo avanço salientado por Hall (1992/2014, p. 23) foi a descoberta do inconsciente por Freud, defendendo que “as nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formados com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente (...) muito diferente daquela da Razão (...) do sujeito de Descartes” .

O terceiro avanço é o trabalho do linguista Ferdinand de Saussure, o qual argumentava que “não somos os autores das afirmações que fazemos, uma vez que toda afirmação carrega ecos dos nossos significados e de muitos outros, pois o que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’” (Poletto & Kreutz, 2014, p. 201). O quarto avanço da teoria social apontado por Hall (1992/2014, p. 26) é o estudo do poder disciplinar realizado por Michel Foucault, que se preocupava, “em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância” do governo na sociedade, policiando e disciplinando as populações. E o quinto e último avanço são os impactos do feminismo, bem como os movimentos que emergiram e marcaram os anos 60. Hall enfatiza especialmente

o feminismo, que, mais do que questionar a posição da mulher na sociedade, proporcionou críticas e reflexões em torno das identidades sexuais e de gênero (Poletto & Kreutz, 2014). Então, a partir desses cinco tópicos analisados por Hall, fica clara a descentralização do sujeito e da sua identidade no período moderno e na modernidade tardia, compreendendo, assim, a terceira concepção de identidade: o sujeito pós-moderno, caracterizado por não possuir uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas inúmeras identidades, muitas vezes contraditórias entre si.

3. SOBRE IDENTIDADE E DANÇA

Ao estudar os pressupostos de Stuart Hall, alguns questionamentos foram surgindo: é possível compreender a identidade dos bailarinos a partir das três concepções de identidades apontadas pelo autor? Se sim, quais dessas identidades podem caracterizar os estudantes/bailarinos do Curso Técnico em Dança Clássica da ETDUFPA? Há transitoriedade constante dessa identidade?

Se, para Hall, o sujeito do Iluminismo é compreendido como o ser humano totalmente centrado, racional, unificado e dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, dentro da dança, Siqueira relaciona este sujeito com o bailarino cuja experiência se restringe somente a um único estilo de dança ao longo de sua carreira, “ficando, assim, muito visível suas características e seu modo de dançar, porém deixando de explorar outras possibilidades durante a vida, para explorar apenas uma forma própria e única de ser, sendo um sujeito bem vivido [porém possuidor] de uma identidade unificada e estável” (Siqueira, 2010, p. 39).

Já o sujeito sociológico é percebido como o ser humano envolvido na complexidade do mundo moderno; sua identidade não é formada apenas em seu próprio interior, mas na interação desse “eu” com a sociedade. No âmbito da dança, essa concepção relaciona-se com as mudanças intrínsecas aos indivíduos, acompanhando as mudanças sociais e a evolução natural do homem e da sociedade; apenas uma forma de expressão não supre as necessidades de um meio social, cultural e político (Siqueira, 2010). Daí o surgimento de novas técnicas e linguagens artísticas como, por exemplo, a dança moderna, em oposição à dança clássica. Sobre este aspecto, Foster (2003) designa o corpo da dança enquanto um corpo de ideias, pois ele é cultivado como resultado de um programa de treino diário em uma ou várias técnicas de dança, realizado sob a orientação de um professor. Para

Fazenda (2012, p. 68), essas técnicas “conferem ao corpo em movimento uma determinada forma (...) estética e culturalmente valorizada”.

Fazenda também evidencia que “muitos dos bailarinos atuais preferem adquirir um treino em múltiplas técnicas, (...) pois o domínio de várias práticas permite-lhes, nos ambientes de criação, ser mais flexíveis e expandir a sua capacidade de expressão e de produção de sentidos” (Fazenda, 2012, p. 74). Tal fato remete-nos ao sujeito pós-moderno, definido por Hall como aquele que não possui uma identidade fixa, permanente e essencial, mas uma identidade móvel, definida historicamente e não biologicamente, possibilitando que o sujeito, aqui representado pelo bailarino, assuma diversas identidades – ou técnicas e métodos – em diferentes contextos, e algumas vezes, contraditórias e continuamente deslocadas.

Desta forma, o sujeito pós-moderno de Stuart Hall é caracterizado pela mudança, pela diferença, pela instabilidade. Esta situação de inconsistência, apesar de soar como intrigante e até mesmo perturbadora, devido ao seu caráter de incerteza e imprevisibilidade, para Hall, ela tem características positivas, pois abre a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos, diversos, contrapondo com a ideia de unificados, completos e coerentes.

Para as composições artísticas, essa diversidade de identidades, influências, modos de vida é inspirador (Siqueira, 2010). A coreógrafa e bailarina Pina Bausch, por exemplo, que assumiu a direção da companhia de dança de Wuppertal na Alemanha, criou obras cuja universalidade vem das relações e dos sentimentos humanos, o que é repleto de influências diversas:

é a vida, o que sucede à nossa volta, que inevitavelmente constitui uma influência. É isso, não diria que sou influenciada por fatores artísticos propriamente ditos. Tento falar da vida. O que me interessa é a humanidade, as relações entre os seres humanos. (Bausch citado em Cypriano, 2005, p. 24)

Dessa forma, a coreógrafa ressalta a importância do contexto no qual o ser humano se localiza, se relaciona e dá valor à vida em comunidade. Mesmo porque os bailarinos com quem Bausch trabalhava eram oriundos de diversos países, cada um trazendo na bagagem histórias de vida distintas (Cypriano, 2005). Pina Bausch desenvolvia um repertório com conteúdo psicológico, no qual versava sobre a condição humana, justapondo o gesto cotidiano ao gesto abstrato, reconstruindo assim, simbolicamente, cenas a partir das experiências de vida dos dançarinos.

Além dos coreógrafos, Siqueira (2010) afirma que as transformações ocorridas neste campo artístico possibilitaram o desenvolvimento do bailarino, uma vez que as concepções discutidas por Hall, ao serem transportadas para a dança, estão relacionadas com as mudanças próprias dos indivíduos. Tal fato ocorre porque a dança nunca esteve desligada do mundo à sua volta, uma vez que:

não podemos aceitar técnicas prontas, porque na verdade as técnicas de dança nunca estão prontas: têm uma forma, mas no seu interior há espaço para o movimento único, para as contribuições individuais, que mudam com o tempo. Essas técnicas continuarão existindo enquanto existir a dança, enquanto existirem bailarinos. Taglioni e Pavlova não reconheceriam o balé clássico que se dança hoje em dia – que, na essência, é o mesmo balé clássico de outros tempos. O balé clássico não é dessa ou daquela forma: ele está em movimento e continuará existindo enquanto fizer parte do mundo em que vivemos. A evolução está em todo lugar e a dança não escapa dessa lei. (Vianna, 2005, p. 82)

Vianna (2005) esclarece que as técnicas de dança estão sempre em diálogo com as mudanças, sejam elas sociais, políticas ou culturais, e sempre haverá possibilidades para as contribuições individuais. De forma mais específica, Vianna aborda a dança clássica como uma linguagem viva, submetida a sucessivas modificações em seu longo percurso de consolidação. Lourenço também corrobora com esse discurso, ao afirmar que a linguagem clássica do bailado “permanece uma linguagem tão intemporal quanto atual, podendo dizer-se dela que é mais relevante hoje, do que foi na Rússia de Petipa³” (Lourenço, 2014, p. 17).

O autor explica que os *ballets* de Petipa, em São Petersburgo, eram destinados à corte do Czar, ou seja, a uma minoria elitizada. Ao contrastar tal fato com as diversas escolas e companhias atuais, que todos os anos levam à cena os bailados de Petipa para um número bem maior de pessoas, dá-nos a noção de que o *ballet* é muito mais relevante hoje do que foi no tempo do seu alegado auge.

Lourenço destaca a palavra *auge*. Para ele o apogeu do *ballet* não se deu na Rússia Imperial, mas sim na atualidade, pois além do acesso do público às montagens das grandes obras clássicas nos teatros, deve-se levar em consideração outros fatores, tais como o nível cada vez maior de

³ Maurius Petipa foi dançarino, coreógrafo e mestre de dança clássica. Foi diretor do Teatro de São Petersburgo e possui uma imensa lista de espetáculos de *ballets* criados, entre eles “A Bela Adormecida” (1890) e “O Lago dos Cisnes” (1895) (Faro & Sampaio, 1989).

flexibilidade dos bailarinos, os cânones atuais e até mesmo, por que não dizer, as sapatilhas de pontas, que “são uma consequência do progresso da técnica balética ao longo do século XX. Como é próprio das línguas vivas, a linguagem do *ballet* está em constante evolução” (Lourenço, 2014, p. 18).

O que Lourenço e Vianna abordam justifica a necessidade de bailarinos e coreógrafos desenvolverem outras habilidades, ou até mesmo encontrar novas, que mais se identificam com suas afinidades (Siqueira, 2010). Nessa busca, alguns autores apontam o campo da Educação Somática, que permite novos pensamentos em relação ao ensino da dança clássica (Fortin, 1999; Renha, 2010).

4. SOBRE A EDUCAÇÃO SOMÁTICA

Fortin observa que a maioria dos bailarinos tem pouca chance de dançar durante toda sua carreira em uma única companhia, o que requer uma grande adaptabilidade por parte deles:

a fim de se dar um leque de possibilidades técnicas que respondam às múltiplas solicitações dos coreógrafos e, uma vez que nenhuma aula técnica pode oferecer um treinamento ideal para todos os tipos de corpos e todos os estilos de dança, os dançarinos tateiam em todas as direções à procura de diversas formas de treinamento. (Fortin, 1999, p. 42)

Essa habilidade de se adaptar às mais diferentes condições é definida como corpo inteligente (Renha, 2010; Vianna, 2005), ou seja, é aquele corpo capaz de “adaptar-se aos mais diversos estímulos e necessidades, alcançando um alto nível de prontidão e disponibilidade para mover-se e responder às situações a sua volta” (Renha, 2010, p. 347), ao mesmo tempo “que não se prende a nenhuma receita ou fórmula pré-estabelecida” (Vianna, 2005, p. 114). Portanto, a Educação Somática parece ser um meio para alcançar esse corpo inteligente, uma vez que ela “nos conduz a inúmeras possibilidades relativas à renovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança” (Fortin, 1999, p. 40).

Desta forma, Fortin confronta o entendimento relativo ao corpo advindo de uma cultura tradicional da dança (Foster, 2003) com a perspectiva somática em que o corpo é ativo e se auto organiza (Souza, 2012). A expressão Educação Somática foi definida, pela primeira vez, por Thomas Hanna em 1986, no artigo intitulado “What is Somatics?”, publicado na

revista *Somatics*. Fortin também observa que este campo “engloba uma diversidade de conhecimentos, nos quais os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (1999, p. 40). Bolsanello (2010) complementa tais ideias, afirmando que a Educação Somática é um campo teórico e prático composto por diversas técnicas e métodos corporais, cujo eixo de atuação é o movimento.

Para Souza (2012), a Educação Somática possui alguns princípios comuns, os quais compreendem: a indivisibilidade do indivíduo, ou a unidade corpo-mente; a percepção como instrumento para modificar padrões de movimento automatizados; a autonomia; e a relação corpo e ambiente.

O primeiro princípio traz a perspectiva de “olhar para o indivíduo como um todo, englobando e relacionando seus aspectos físicos aos perceptivos, cognitivos, simbólicos, afetivos” (Souza, 2012, p. 28). Esses aspectos são inseparáveis, além de que, para o autor, cada indivíduo é único e possui um repertório de movimentos distintos, diretamente relacionado com a história de vida da pessoa. Assim, para a Educação Somática, o trabalho desenvolvido não é sobre um corpo, mas sobre uma pessoa (Soter, 2011), confrontando assim com a ideia do sujeito cartesiano, conforme a concepção do sujeito do Iluminismo apontado por Hall.

Damásio (2012, p. 95) admite que “o corpo e o cérebro formam um organismo indissociável”, além de interagir com o ambiente como um conjunto. O autor também observa que a mente humana não é uma estrutura localizável anatomicamente, mas um conjunto de representações e fenômenos que ocorrem no cérebro a partir das experiências vividas pelo indivíduo, daí não reconhecer a separação corpo e mente.

O segundo princípio enfatiza o papel da percepção para modificar os padrões de movimentos de um indivíduo. De modo geral, a Educação Somática propõe o “refinamento da percepção como instrumento para que um indivíduo possa realizar mudanças nos seus comportamentos e gestos” (Souza, 2012, p. 31).

Neste sentido, os métodos de Educação Somática procuram encontrar novas opções de movimentos baseadas nos próprios referenciais sensoriais do corpo (Fortin, 2011). Portanto, o praticante da Educação Somática passa a buscar o conhecimento do próprio corpo através da observação de si, bem como por meio da observação dos outros. Isso acontece porque “a apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal” (Merleau-Ponty, 1945/2015, p. 212).

Merleau-Ponty, na obra *Fenomenologia da Percepção*, rompe com as noções corpo e mente, e lança o entendimento da percepção fundada na experiência do sujeito que sente, olha e age a partir de uma experiência:

a percepção sinestésica é regra, e se não percebermos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir. (Merleau-Ponty, 1945/2015, p. 308)

Essa compreensão de percepção em Merleau-Ponty também se refere ao campo da subjetividade e da historicidade do indivíduo. Desta forma, ao observar as histórias de vida dos reformadores do movimento, bem como os princípios fundadores de cada técnica e método somático, é possível compreender que a experiência perceptiva é uma experiência corporal, uma vez que o movimento e o sentir são os elementos-chave da percepção e estão intimamente relacionados à Educação Somática.

A partir da percepção, o indivíduo realiza o que Baldi (2014) chama de descoberta pessoal, em que o praticante de alguma técnica ou método da Educação Somática descobre como o corpo se move, e como pode se mover, tornando-se um “investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia” (Domenici, 2010, p. 75), sendo este o terceiro princípio da Educação Somática.

Paralelo, e até mesmo consequentemente a esses conceitos, encontra-se a construção da autonomia a partir do processo denominado *autopoiesis*, proposto por Maturana & Varela (2001). Os autores explicam esse conceito a partir do metabolismo celular, que ocorre dinamicamente relacionado numa rede contínua de interações, tal qual como o indivíduo que, ao longo da vida, através da interação com o meio e com os outros indivíduos, constrói o conhecimento de si e das coisas. Assim, um organismo vivo, ou seja, autopoietico, é capaz de se autogerar ininterruptamente.

Maturana e Varela (2001) afirmam que o conhecimento é produzido através das interações estabelecidas pelos seres humanos, e que a nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento de mundo e a nosso respeito. Assim, é enfatizado o quarto princípio da Educação Somática, que se refere à relação corpo e ambiente.

A Educação Somática aponta que o conhecimento se dá pelo corpo a partir das experiências vividas, como observado em Merleau-Ponty, Maturana e Varela. Desse modo, o contexto ou o ambiente no qual o homem está inserido, é parte integrante e determinante no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Fortin (1999) observa que a Educação Somática pode ajudar os bailarinos na apreensão de diversas habilidades, atendendo as solicitações de diferentes professores e coreógrafos, uma vez que os educadores somáticos têm a noção dos diferentes níveis de leitura do gesto. Assim, o desenvolvimento das técnicas de dança será efetuado através de situações pedagógicas progressivas e variadas, e a qualidade da execução dos gestos tem uma incidência direta sobre a performance motora, uma vez que, “à medida que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam” (Hall, 1992/2014, p. 12), os bailarinos são confrontados por uma multiplicidade de técnicas e práticas corporais (Fortin, 1999). Assim, como se identificam os estudantes/bailarinos do Curso Técnico em Dança Clássica da ETDUFPA?

5. OS ESTUDANTES/BAILARINOS DO CURSO TÉCNICO EM DANÇA CLÁSSICA DA ETDUFPA

Com o objetivo de apresentar os estudantes/bailarinos da investigação e mostrar como ocorre o processo de formação de suas identidades, neste tópico será estabelecido um diálogo entre os relatos individuais, as bases teóricas e a contribuição do Curso Técnico em Dança Clássica da ETDUFPA para a formação desses indivíduos.

Para a obtenção dos relatos foi utilizado como recurso metodológico o diário de bordo individual, que inicialmente visou o registro das percepções e descobertas ocorridas na pesquisa de campo, através do uso da metodologia da investigação-ação. Porém, também se revelou um importante instrumento de registro da história de vida desses estudantes/bailarinos na dança e da trajetória de formação de suas identidades.

Foi verificado que os estudantes/bailarinos, antes de ingressarem no Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA, já praticavam ou praticam dança clássica em outros estabelecimentos de ensino de dança nas cidades de Belém e Ananindeua, no estado do Pará – Brasil. O tempo de prática varia entre quatro a 21 anos, e as metodologias de ensino de dança clássica vivenciadas compreendem o método Vaganova⁴, o método da Royal Academy of Dance⁵, ou ambos. Além disso, todos já experimentaram outros estilos de

⁴ Agrippina Vaganova, bailarina e professora de dança clássica, desenvolveu um método que representa o ensino de dança clássica da escola russa, criada no início do século XX, cujo ensinamento e aperfeiçoamento pedagógico constam no livro *Os fundamentos da dança clássica*, de 1934.

⁵ Royal Academy of Dance – RAD, fundada em 1920, representa o ensino da dança clássica inglês. O

dança, tais como o contemporâneo, o *jazz*, a dança de salão, o sapateado e o *hip hop*. Alguns também já tiveram experiências com aulas de outras técnicas corporais, a exemplo do Pilates⁶, ginástica rítmica e artes marciais.

Tais fatos podem ser observados no relato da estudante/bailarina La Bayadère (20 anos – diário de campo 07 de janeiro de 2016), em que revela: “tenho 17 anos e faço aulas de *ballet* clássico desde os 7 anos. (...) em 2013, fiz aulas de Pilates (...) e também faço aula de *jazz* e sapateado, mas meu contato com a dança clássica é muito mais profundo”. Também no relato da Giselle (19 anos – diário de campo 07 de janeiro de 2016), a mesma afirma: “tenho 19 anos e faço *ballet* desde os 7 anos. Recentemente conheci a dança de salão (...) já em relação à dança contemporânea tive alguns contatos”.

A partir desses relatos, é possível perceber que em ambos há o registro do tempo da prática na dança clássica, bem como a diversidade de estilos e técnicas corporais vivenciadas. Esses aspectos se fundamentam na percepção corporal enquanto um caminho para o conhecimento de si, pois, como bem afirma Merleau-Ponty, (1945/2015, p. 312), “não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo”, e é este corpo em movimento que redimensiona a compreensão do sujeito no processo de aprendizagem.

Assim, essa diversidade de vivências corporais contribui para a formação da identidade desses estudantes/bailarinos, pois como afirma Hall (1992/2014, p. 12), tal identidade é definida historicamente, ou seja, é construída na trajetória de vida de cada indivíduo, na sua relação com diferentes técnicas corporais e estilos de dança.

Quando se fala desta pluralidade das técnicas utilizadas no processo de formação desses estudantes/bailarinos, estamos também falando da pluralidade dos corpos ali presentes. Desta forma, os estudantes/bailarinos do Curso Técnico em Dança Clássica da ETDUFPA que ingressaram nos anos de 2014 e 2015, possuem perfil diversificado, passível de ser compreendido a partir de Caminada e Aragão (2006). Estes autores afirmam que bailarinos, estudantes e coreógrafos são produtos de uma soma de estilos, conceitos, concepções diversas de aulas, coreografias e termos. Então, não é uma única escola, método ou técnica que forma a identidade de um bailarino. Complementando tal assertiva, Hall (1992/2014) assegura que a identidade é uma celebração móvel, ou seja, ela é continuamente formada e transformada.

método combinou alguns princípios e características das escolas já existentes para proporcionar uma qualidade de treinamento na Inglaterra (Minden, 2005).

⁶ O método Pilates foi criado por Joseph Pilates (1883-1967) durante a Primeira Guerra Mundial, no ano de 1914, para a recuperação de doentes e mutilados da guerra.

É importante explicar que quando se fala em escola, não estamos nos referindo a um estabelecimento físico, mas a uma forma de ensinar a dança clássica desenvolvida como resultado histórico de um trabalho coletivo realizado por professores, bailarinos e coreógrafos, que em diferentes épocas e países sistematizaram e codificaram o ensino da dança clássica. Essas escolas compreendem: a escola francesa, a escola dinamarquesa, escola italiana, a escola russa, a escola inglesa e a escola americana⁷ (Sampaio, 2013, p. 64). Simón (2014) acrescenta a escola cubana, fundada por Alicia e Fernando Alonso, e afirma que, apesar do movimento de *ballet* em Cuba ser relativamente jovem, se comparado aos séculos de tradição em outros países, toda a gama de escolas e estilos coreográficos foram estudados com um sentido crítico e seletivo pelos fundadores da escola cubana, visando criar uma nova escola de dança clássica vinculada às peculiaridades dos bailarinos cubanos.

Em seus estudos, Caminada & Aragão (2006) constataram o quão peculiar é a formação do bailarino brasileiro. Alegam que não há uma única escola a regular as companhias profissionais de dança e de *ballet*, fato também observado nos estudantes/bailarinos aqui investigados, os quais estudaram mais de um método de ensino, além de já terem vivenciado outros estilos de dança.

Isso é justificável porque, atrelada à tradição e às codificações de cada escola de dança clássica, os bailarinos aperfeiçoam a execução da técnica através do treinamento em outras práticas corporais (Fortin, 1999). Algumas dessas práticas abordam as preocupações de fisiologia do exercício, e incluem programas como musculação, treinamento de flexibilidade, atividades aeróbicas e sistemas especializados de condicionamento físico.

Além disso, estudantes e bailarinos também recorrem a cursos técnicos oferecidos pelo sistema de ensino formal, como é o caso do Curso Técnico em Dança Clássica da ETDUFPA. De acordo com o “Projeto Político Pedagógico” deste curso, o mesmo está organizado em “dois anos letivos, seu conteúdo programático é desvelado em dezenove disciplinas que levam ao exercício reflexivo, à produção deste conhecimento artístico e a montagens coreográficas de suas temáticas contextualizadas a este mundo da dança” (Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Dança Clássica, 2013, p. 9).

⁷ Quanto à escola americana, Simón (2014) não a considera uma escola, pois na América do Norte proliferam diversas companhias que não possuem um estilo único de ensino de dança clássica, a ponto de não se poder afirmar que existe uma escola americana ou norte-americana.

Cada ano letivo é constituído por disciplinas e atividades complementares. As disciplinas são elementos curriculares que visam o desenvolvimento das habilidades e bases tecnológicas. As atividades complementares, por sua vez, escapam ao caráter formal do componente curricular “disciplina”, e objetivam enriquecer as experiências curriculares, encaminhando o estudante em eventos artísticos/científicos – espetáculos, oficinas, cursos, seminários, palestras, encontros, festivais. Tal fato contribui para o hábito da busca de aprimoramento contínuo, estabelecimento de intercâmbios e crescimento profissional.

No Curso Técnico em Dança Clássica, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar 442 horas anuais de estudo nas seguintes disciplinas, ministradas por professores com diferentes formações e especialidades⁸: Técnicas de Dança Clássica I, II, III e IV; Técnicas Teatrais voltadas à Dança Clássica; Anatomia e Fisiologia do Movimento na Dança Clássica; Pesquisa Musical para Bailarino Clássico; Visagismo e Caracterização para a Dança Clássica; Cenografia para a Dança Clássica; Prática Cênica I e II e Atividades Complementares.

A partir da análise das disciplinas, é possível perceber que os estudantes/bailarinos, apesar de terem contato com áreas diversas do conhecimento, e não somente com aulas de técnica de dança clássica, mas também teatrais, anatômicas, cenográficas e musicais, acabam por receber uma formação voltada a um único estilo de dança: a dança clássica. Seria esse um fato que os caracterizaria na concepção do sujeito do Iluminismo sugerido por Hall, aquele de identidade fixa e imutável?

Outro fato observado é que, dentre as disciplinas supracitadas, as Atividades Complementares compreendem dinâmicas com vista a enriquecer as experiências curriculares da ou do estudante/bailarino, ao mesmo tempo em que estimula o aprimoramento profissional. Nessa disciplina, há espaço para o contato com outras vivências corporais que venham atender o que Fortin salienta como de grande adaptabilidade por parte dos dançarinos em responder às múltiplas solicitações dos coreógrafos, uma vez que nenhuma aula técnica oferece um treinamento ideal e completo para todos os tipos de corpos e para todos os estilos de dança.

Assim, as e os estudantes/bailarinos buscam realizar *workshops*, cursos e oficinas, possibilitando a vivência em diferentes técnicas corporais. Em Atividades Complementares, foi oportunizado o contato com o método

⁸ De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Dança Clássica da ETDUFPA, o quadro de docentes é compreendido por profissionais das áreas da dança clássica, teatro, educação artística, educação física e artes visuais.

Gyrokinesis, desenvolvido pelo romeno Juliu Hovarth nos anos de 1970 e definido por Renha (2010, p. 342) como “um método de descoberta e de (re)educação corporal através do movimento, sendo aplicado tanto para o condicionamento físico como na fisioterapia – prevenção e reabilitação”.

A vivência desse método pelos estudantes/bailarinos possibilitou o conhecimento do próprio corpo, como observado no relato da estudante/bailarina Giselle (19 anos – diário de campo 09 de janeiro de 2016):

percebi que estimular o corpo provoca tantas sensações agradáveis que de certa forma foram até estranhas. Isso devido ao fato de não nos conhecermos, de não explorarmos nossos sentidos e movimentos, mas principalmente porque não buscamos sentir o que fazemos. E o Gyrokinesis me possibilitou isso.

Além do conhecimento do próprio corpo, as aulas do método também mudaram a maneira de dançar, pois as e os estudantes/bailarinos passaram a realizar os movimentos exigidos pela técnica da dança clássica, com menos tensão e esforço físico. Isso pode ser observado no relato de Raymonda (29 anos – diário de campo 28 de janeiro de 2016):

antes das aulas de Gyrokinesis percebi que a maneira como eu me alongava era bastante dolorosa e pouco fluida, pois muitas vezes sentia estalos desconfortáveis que vinham sempre seguidos de uma fisgada bem dolorosa. Depois do Gyrokinesis andei me alongando nas aulas de ballet pensando na respiração e no estreitamento pélvico, o que deixou esse alongamento bem mais prazeroso e menos doloroso.

A vivência desse método proporcionou um aprendizado do movimento que contribuiu para a consciência corporal desses indivíduos, ou seja, as percepções sobre os movimentos, e até mesmo os próprios movimentos, sofreram transformações. Lembremos, a propósito, Hall (2014), quando afirma que as mudanças tomadas em conjunto representam um processo de transformação fundamental e abrangente. Dessa forma, nos leva a pensar que os estudantes/bailarinos, e até mesmo a dança clássica, estão em processo de transformação, como afirmado por Lourenço (2014) e Vianna (2005).

Vianna (2005) acrescenta que nas aulas de técnicas de dança há espaços para as contribuições individuais. Tal fato também é observado em Vaganova, que revela sobre sua forma de sempre atualizar a própria prática em sala de aula:

alunas que não me veem há muito tempo, veem uma mudança, um progresso no meu ensino. E por que isso acontece? Por causa da atenção fixa dedicada aos espetáculos da nova era. Pois há vida por todos os lados, tudo cresce, tudo se movimenta para frente. Por isso recomendo...observar a vida e a arte. (Vaganova citado em Chistyakova, 2013, pp. 32-33)

Assim, é possível perceber que as vivências em outras técnicas e o aprendizado de outros saberes contribuem para a formação desses estudantes/bailarinos, caracterizando-os como indivíduos não detentores de uma única e estável identidade, mas como sujeitos pós-modernos, por possuírem identidades móveis e inconstantes. Tal fato resulta na busca do aprimoramento técnico em dança, que faz o bailarino experimentar outras modalidades e outras técnicas corporais em diferentes culturas.

Nesse sentido, Merleau-Ponty compreende que, “quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo (...). Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido” (1945/2015, p. 269).

6. CONCLUSÕES

A análise dos aportes teóricos nos leva a concluir que a forma como Stuart Hall estuda as identidades culturais oferece fundamentos para a compreensão da constituição da identidade dos bailarinos, visto considerar essa constituição como dinâmica e em constante movimento, em que o sujeito se confronta com as mudanças e busca novas formas de identificação.

Talvez isso se deva ao fato de que, como afirmam os autores Lourenço (2014), Caminada & Aragão (2006), Vianna (2005), a dança clássica é uma linguagem viva e está submetida a modificações, e que os códigos da dança clássica não aprisionam; pelo contrário, “quem os domina liberta-se para alçar voos cada vez mais altos, habilita-se a vivenciar a magia de pisar num palco com propriedade e consciência, utilizando-se desta técnica formadora – se essa for sua vontade” (Caminada & Aragão, 2006, p. 14).

A partir do material analisado, pode ser apreendido que as experiências com a Educação Somática nas aulas de dança clássica são múltiplas e se constituem de diversas formas, não havendo a maneira mais adequada de fazer. Cada experiência é resultado das histórias vivenciadas, trazidas por professores e pelos estudantes/bailarinos, naquele determinado momento, fatos que influenciam nas identidades dos indivíduos.

Hall também sinaliza que as identidades culturais são híbridas, ou seja, movidas por mudanças, encontros e desencontros. Assim, reforça o entendimento em torno da identidade, alegando não ser possível afirmar que temos uma única e estável identidade, mas que somos compostos por identidades em constante transformação. Desta forma, a e o estudante/bailarino pode ser compreendido como um sujeito com diversas identidades, composto por técnicas, métodos e saberes de variadas culturas, passíveis de mudanças, uma vez que “a evolução está em todo lugar e a dança não escapa dessa lei” (Vianna, 2005, p. 82).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldi, N. (2014). *O que há do lado de lá: cartas de um dueto da educação somática com o balé clássico*. Dissertação de mestrado em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
- Caminada, E. & Aragão, V. (2006). *Programa de ensino de ballet: uma proposição*. Rio de Janeiro: UniverCidade.
- Chistyakova, V. A. I. (2013). Vaganova e o seu livro Fundamentos da Dança Clássica. In A. Vaganova, *Fundamentos da Dança Clássica* (pp.21-35). Curitiba, Brasil: Appris.
- Cypriano, F. (2005). *Pina Bausch*. São Paulo: Cosac Naify.
- Damásio, A. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2015). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Domenici, E. (2010). O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, Campinas, 21(2), 69-85.
- Fazenda, M.J. (2012). *Dança teatral: ideias, experiências, ações*. Lisboa: Colibri.
- Faro, A. & Sampaio, L. (1989). *Dicionário de balé e dança*. Rio de Janeiro. Brasil: Jorge Zahar Editor.
- Fortin, S. (1999). Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Cadernos do GIPE-CIT. Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Extensão em Contemporaneidade. *Imaginação e Teatralidade*, 2, 40-55.

- Foster, S. (2003). Dancing bodies. In J. Desmond, *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance*. Estados Unidos da América: Duke University Press.
- Hall, S. (Ed.) (1992/2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Lourenço, F. (2014). *Estética da dança clássica*. Lisboa: Edições Cotovia, Ltda.
- Maturana, H. & Varela, F. (2001). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2015) *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Minden, E. G. (2005). *The ballet companion: a dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. Nova Iorque: Fireside.
- Pinto, M.C. (2012). *Gyrotonic®: uma proposta de educação do corpo pela educação somática*. Monografia de Graduação, Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Poletto, J. & Kreutz, L. (2014). Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. *Conjectura*, 19(2), 199-203.
- Renha, R. (2010). O método Gyrotonic®: the art of exercising and beyond® a arte de se exercitar e ir além. In D. Bolsanello (Ed.), *Em Pleno Corpo* (pp. 342-350). Curitiba: Juruá Editora.
- Simón, Pedro. (2014). *El ballet: una devoción*. Cuba: Colección Museo Nacional de la Danza.
- Siqueira, C. (2010). A construção de uma identidade por meio da versatilidade nos corpos do Balé Teatro Guaíra. In *Anais / III Simpósio e VI Mostra de Dança da FAP* (pp. 35-47) Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná.
- Souza, B. de. (2012). *Corpo em dança: o papel dos métodos somáticos na formação de dançarinos e professores*. Tese de Mestrado acadêmico em dança. Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
- Vianna, K. (2005). *A dança*. São Paulo: Siciliano.
- Vieira, A. (1998). O método das cadeias musculares e articulares de GDS: uma abordagem somática. *Movimento*, IV(8), 41-49.

OUTRAS REFERÊNCIAS

Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Dança Clássica (2013).
Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Arte. Escola de Teatro e Dança da UFPA – Brasil.

DEPOIMENTOS ESCRITOS

Giselle (2016). Diário de Bordo. [Depoimento registrado em 07 de janeiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

La Bayadère (2016). Diário de Bordo. [Depoimento registrado em 07 de janeiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Raymonda (2016). Diário de Bordo. [Depoimento registrado em 28 de janeiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Financiamento e agradecimentos

À CAPES, pela concessão de bolsa de doutoramento nos anos de 2015 a 2017, viabilizando o desenvolvimento desta investigação.

Às professoras doutoras Maria José Fazenda e Vanda Nascimento, e ao professor doutor Jorge Ramos do Ó, pela orientação e apoio na investigação em desenvolvimento.

Aos participantes deste estudo, os alunos do Curso Técnico de Dança Clássica da Universidade Federal do Pará, os quais se disponibilizaram em fazer parte da pesquisa de campo.

Citação:

Rosário, R. L. (2017). Estudante/bailarino: um sujeito de múltiplas identidades. In Z. Pinto-Coelho, T. Ruão & N. Zagalo (Eds.), *Arte, Políticas e Práticas. V Jornadas Doutorais Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 33-51). Braga: CECS.