

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MARIA EUNICE DE OLIVEIRA

O QUE A DANÇA TRAZ PARA O DANÇARINO E O QUE O DANÇARINO TRAZ PARA
A DANÇA: UM ESTUDO SOBRE A RECIPROCIDADE ENTRE A DANÇA E O
DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO DANÇANTE

CURITIBA

2017

MARIA EUNICE DE OLIVEIRA

O QUE A DANÇA TRAZ PARA O DANÇARINO E O QUE O DANÇARINO TRAZ PARA
A DANÇA: UM ESTUDO SOBRE A RECIPROCIDADE ENTRE A DANÇA E O
DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO DANÇANTE

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de doutor no Programa de
Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa
Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento
Humano, da Universidade Federal do Paraná

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helga Loos-Sant'Ana

CURITIBA

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Maria Eunice de.

O que a dança traz para o dançarino e o que o dançarino traz para
a dança : um estudo sobre a reciprocidade entre a dança e o
desenvolvimento do ser humano dançante / Maria Eunice de Oliveira.
Curitiba, 2017.

349 f.

Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Helga Loos-Sant'Ana

1. Dança Aspectos psicológicos. 2. Dança Estudo e ensino. I.
Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 793.3



PARECER

Defesa de Tese de Maria Eunice de Oliveira para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Helga Loos-Sant'Ana, Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Cebulski, Prof.^a Dr.^a Scheila Mara Maçaneiro, Prof.^a Dr.^a Denise de Camargo, Prof. Dr. Enio José Coimbra de Carvalho, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "O QUE A DANÇA TRAZ PARA O DANÇARINO E O QUE O DANÇARINO TRAZ PARA A DANÇA: UM ESTUDO SOBRE A RECIPROCIDADE ENTRE A DANÇA E O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO DANÇANTE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Helga Loos-Sant'Ana		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Márcia Cristina Cebulski		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Scheila Mara Maçaneiro		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Denise de Camargo		Aprovada
Prof. Dr. Enio José Coimbra de Carvalho		APROVADA

Curitiba, 24 de fevereiro de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

A Yeshua, meu Amor Eterno.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por seu apoio e amor incondicional e pelas palavras de estímulo nos momentos difíceis. Amo vocês!

À minha querida e melhor amiga Helda, que respeitou e compreendeu a impossibilidade de nos vermos nos últimos meses de trabalho na pesquisa

Aos meus irmãos, Guita, Déia, Malu, Carol, Vivi, Katja, Gogô, Paulo, Xande, André e Fábio, por continuarmos juntos, e seus filhos maravilhosos que adoçam minha vida;

À minha orientadora, professora Helga Loos-Sant'Ana, pelo convite, pela oportunidade e pela revisão criteriosa da versão final deste trabalho; pela sugestão para abertura de cada capítulo, tão apreciada pela banca da defesa da tese; por possibilitar o exercício de manter-me firme naquilo em que acredito;

Às professoras Denise de Camargo e Márcia Cristina Cebulski, pelas contribuições tanto na ocasião da qualificação do projeto de pesquisa como na defesa da tese;

À professora Sheila Mara Maçaneiro, também artista da dança, por participar da banca de defesa e pelas sugestões para a versão final deste trabalho;

Aos professor Ênio de Carvalho por contribuir com mais esta etapa de minha formação como pesquisadora;

Ao professor Jean Carlos Gonçalves, por todas as dicas, por compartilhar sua paixão pelo teatro e por ser um professor apaixonado pelo que faz;

À amiga Paula Sakaguti, companheira de alegrias e desesperos. Obrigada pela força, minha amiga, e por ser tão leve de estar junto;

À Karina Paludo, amiga que eu quase não vejo, mas espero ver mais;

Às instituições que aceitaram participar da pesquisa e cederam seu precioso tempo de ensaios para a coleta de dados;

A todos os dançarinos que participaram da pesquisa;

Aos dançarinos que aceitaram realizar a entrevista, pelo tempo que roubei de seu descanso, por compartilharem comigo suas histórias de vida;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pessoas sempre disponíveis a nos ajudar;

À CAPES, cujo financiamento possibilitou esta pesquisa;

Ao Deus do Universo, Criador da minha vida.

RESUMO

A dança é um produto cultural cuja aprendizagem e prática exige o desenvolvimento de habilidades específicas, impulsionando o desenvolvimento da pessoa em seus aspectos físico, psíquico e social. O dançarino desenvolve o domínio dos movimentos com a prática da atividade; ao mesmo tempo, suas vivências corporais/afetivas afetam sua dança. Esta pesquisa teve por objetivo investigar as relações entre a dança e o desenvolvimento psicológico do dançarino, fundamentando-se na abordagem histórico-cultural do autor russo Lev S. Vygotsky e no Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, de Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos, para os quais o desenvolvimento do ser humano dá-se a partir de suas interações com o mundo. O estudo, de método misto e caráter exploratório, contou com a participação de 5 grupos de dança inseridos em instituições culturais ou escolas especializadas. A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Da primeira participaram 66 dançarinos (34 mulheres e 32 homens), profissionais e amadores, com idades entre 16 e 55 anos de idade, praticantes de uma dentre cinco modalidades de dança: balé, danças urbanas, danças de salão, dança contemporânea e jazz. Os participantes responderam a um questionário composto por uma escala tipo Likert de 30 questões, criada para esta pesquisa, e a duas perguntas abertas: 1) Por que você dança? e 2) O que a dança traz para você?, cuja finalidade foi especificar os fatores que levam esse artista a dedicar-se à dança as influências em seu desenvolvimento psicológico. Os critérios de inclusão nesta etapa foram: ter idade igual ou superior a 16 anos; tempo de prática em dança de no mínimo um ano; aceitar participar da pesquisa. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas intensivas com cinco dançarinos profissionais de quatro modalidades de dança: danças de salão, danças urbanas, dança contemporânea e jazz, com o objetivo de identificar os aspectos que contribuem para o desenvolvimento da excelência em dança. Os critérios de inclusão foram: ser um dançarino com nível de excelência; ser um profissional da dança; não corresponder a padrões socialmente estabelecidos para o dançarino de talento. Os dados quantitativos foram analisados com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS - versão 21), realizando-se análises frequencial e fatorial. Os dados qualitativos foram analisados pela técnica da Teoria Fundamentada nos Dados. Os resultados indicam que: a dança gera o sentimento de felicidade, a qual motiva à prática e contribui para o desenvolvimento integral do dançarino; os dançarinos de excelência desenvolvem um "repertório de sensações" e têm por característica comum a intensa emocionalidade e o desejo de relacionar-se com outras pessoas através do dançar. Com base nos resultados, defende-se que a dança é uma atividade promotora do desenvolvimento e do bem estar do ser humano, constituindo-se um importante elemento para sua formação e inserção social.

Palavras-chave: Dança. Desenvolvimento psicológico. Afetividade. Excelência em dança. Arte-educação.

ABSTRACT

Dance is a cultural product whose learning and practice requires the development of specific skills, boosting the development of the person in its physical, psychic and social aspects. The dancer develops mastery of movements through practice within the activity; at the same time, his/her corporal/affective experiences affect his/her dance. The aim of this research was to investigate the relationship between dance and the dancer's psychological development, based on the Cultural Historical Theory by the Russian Lev S. Vygotsky and on the Theoretical System of Expanded Affectivity (TSEA) by Loos-Sant'Ana and Sant'Ana-Loos, for whom the development of the human being is based on its interactions with the world. The study, of mixed method and exploratory character, counted on the participation of 5 dance groups, inserted in cultural institutions or specialized schools. Data collection was performed in two stages. The first one was attended by 66 professional and amateur dancers (34 women and 32 men), aged between 16 and 55 years old, practicing one between five dance modalities: ballet, urban dances, ballroom dancing, contemporary dance and jazz. Participants answered a questionnaire composed of a 30-question Likert scale, created for this research, and two open-ended questions: 1) Why do you dance? and 2) What does dance bring to you ?, in order to specify the factors that lead this artist to dedicate himself/herself to dance and that influence his/her psychological development. The criteria for inclusion in this stage were: to be aged 16 years or over; to have a dance practice of at least one year; to accept to participate in the research. In the second stage, intensive interviews were conducted with five professional dancers from four dance modalities: ballroom dancing, urban dances, contemporary dance and jazz, in order to identify the aspects that contribute to the development of dance excellence. The inclusion criteria were: to be a dancer with excellence level; being a dance professional; do not match socially established standards for the talented dancer. The quantitative data were analyzed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, version 21), being carried out frequency and factorial analysis; qualitative data were analyzed by the grounded theory technique. The results indicate that: the dance generate feeling of happiness, which motivates the practice and contributes to the integral development of the dancer; the excellent dancers develop a "repertoire of sensations" and have, as common characteristics, the intense emotionality and the desire to relate with other people through dancing. Based on the results, it is argued that dance is an activity that promotes the development and well-being of the human being, becoming an important element for its formation and social insertion.

Keywords: Dance. Psychological development. Affectivity. Excellence in dance. Art education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CLASSIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDARAM A DANÇA DISPONÍVEIS NA BDTD.IBICT	38
QUADRO 2 – ESTRUTURA DA CÉLULA PSÍQUICA	57
QUADRO 3 – CATEGORIAS DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 1	154
QUADRO 4 – PALAVRAS MAIS USADAS NAS RESPOSTAS À PERGUNTA 1	155
QUADRO 5 – CATEGORIAS DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 2	156
QUADRO 6 – PALAVRAS MAIS USADAS NAS RESPOSTAS À PERGUNTA 2	157
QUADRO 7 – SÍNTESE DAS CATEGORIAS DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS 1 E 2	158
QUADRO 8 – CATEGORIAS GERADAS DAS ENTREVISTAS COM OS DANÇARINOS	267

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DIAGRAMA EM CAIXA DAS IDADES DOS PARTICIPANTES POR MODALIDADE DE DANÇA.....	110
FIGURA 2 – TEMPO DE DANÇA DOS PARTICITANTES POR GÊNERO	111
FIGURA 3 – HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS	118
FIGURA 4 – DIAGRAMA EM CAIXA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS POR GÊNERO..	122
FIGURA 5 – DIAGRAMA EM CAIXA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS POR MODALIDADE DE DANÇA.....	123
FIGURA 6 – DIAGRAMA EM CAIXA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA	124
FIGURA 7 – HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DA SUBESCALA AUTOESTIMA	129
FIGURA 8 – DIAGRAMA EM CAIXA DA SUBESCALA AUTOESTIMA POR GÊNERO	133
FIGURA 9 – DIAGRAMA EM CAIXA DA SUBESCALA AUTOESTIMA POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA	135
FIGURA 10 – HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DA SUBESCALA CONTROLE	139
FIGURA 11 – DIAGRAMA EM CAIXA DA SUBESCALA CONTROLE POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA	143
FIGURA 12 – HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DA SUBESCALA FELICIDADE	146
FIGURA 13 – DIAGRAMA EM CAIXA DA SUBESCALA FELICIDADE POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA	150

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PARTICIPANTES POR MODALIDADE.....	109
TABELA 2 – FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES.....	109
TABELA 3 – TEMPO DE DANÇA DOS PARTICIPANTES (AGRUPADO).....	112
TABELA 4 – TEMPO DE DANÇA POR GÊNERO NAS MODALIDADES.....	112
TABELA 5 – ESTATÍSTICA DO TEMPO DE DANÇA POR GÊNERO E MODALIDADE (ANOS).....	113
TABELA 6 – MATRIZ RESULTANTE DA ANÁLISE FATORIAL.....	116
TABELA 7 – FREQUÊNCIA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS	119
TABELA 8 – DESCRITIVOS DAS PONTUAÇÕES TOTAIS DA ESCALA	120
TABELA 9 – RESUMO ESTATÍSTICO DAS PONTUAÇÕES TOTAIS POR GÊNERO..	121
TABELA 10 – PONTUAÇÕES TOTAIS POR MODALIDADE DE DANÇA E GÊNERO	124
TABELA 11 – FREQUÊNCIA DO ITEM 15 [FICO MAIS CRIATIVO] POR GÊNERO..	126
TABELA 12 – BEM ESTAR DO DANÇARINO QUANDO DANÇA.....	127
TABELA 13 – FREQUÊNCIA DA SUBESCALA AUTOESTIMA.....	130
TABELA 14 – DESCRITIVOS DA SUBESCALA AUTOESTIMA	131
TABELA 15 – RESUMO ESTATÍSTICO DA SUBESCALA AUTOESTIMA POR GÊNERO.....	132
TABELA 16 – PONTUAÇÕES DA DIMENSÃO AUTOESTIMA POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA	134
TABELA 17 – AUTOESTIMA DO DANÇARINO QUANDO DANÇA.....	136
TABELA 18 – AUTOESTIMA DO DANÇARINO QUANDO DANÇA POR GÊNERO..	137
TABELA 19 – FREQUÊNCIA DA SUBESCALA CONTROLE.....	140
TABELA 20 – DESCRITIVOS DA SUBESCALA CONTROLE.....	141
TABELA 21 – RESUMO ESTATÍSTICO DA SUBESCALA CONTROLE POR GÊNERO	142
TABELA 22 – PONTUAÇÕES DA DIMENSÃO CONTROLE POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA	142
TABELA 23 – CONTROLE DO DANÇARINO QUANDO DANÇA.....	144
TABELA 24 – CONTROLE DO DANÇARINO QUANDO DANÇA POR GÊNERO.....	144

TABELA 25 – FREQUÊNCIA DA SUBESCALA FELICIDADE	147
TABELA 26 – DESCRITIVOS DA SUBESCALA FELICIDADE.....	148
TABELA 27 – RESUMO ESTATÍSTICO DAS PONTUAÇÕES DA DIMENSÃO FELICIDADE POR GÊNERO.....	149
TABELA 28 – PONTUAÇÕES DA DIMENSÃO FELICIDADE POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA	149
TABELA 29 – FELICIDADE DO DANÇARINO QUANDO DANÇA	151
TABELA 30 – CORRELAÇÃO ENTRE AS SUBESCALAS.....	152

SUMÁRIO

PRÓLOGO: THE BABBITT AND THE BROMIDE	13
PARTE I	
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 POR QUE PESQUISAR SOBRE DANÇA?	19
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	27
1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA	27
1.3.1 Objetivo Geral	27
1.3.2 Objetivos Específicos	28
1.4 TESE.....	28
1.5 PRESSUPOSTOS.....	28
1.6 REVISÃO DE LITERATURA	29
1.6.1 Pesquisas em Dança.....	29
1.6.1.1 Teses e dissertações brasileiras com o tema “dança”	37
PARTE II	
2. REFERENCIAL TEÓRICO: O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO	41
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO	41
2.1.1 Desenvolvimento do ser humano segundo Vygotsky	44
2.1.2 O Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: <i>Singing In The Rain</i>	50
2.2 AFETIVIDADE E VIVÊNCIA	58
2.3 A LINGUAGEM: <i>MOSES SUPPOSES</i>	61
2.4 O CORPO E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO	67
2.5 SENSAÇÃO, MOVIMENTO E PERCEPÇÃO.....	71
2.6 DA IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E CRIAÇÃO: <i>FANTASIA</i>	80
2.7 A CATARSE: <i>SUMMER STOCK</i>	92
2.8 ARTISTAS E ARTISTAS OU QUANDO A REAÇÃO ESTÉTICA DEPENDE DO CRIADOR	98
PARTE III	
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	104

3.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	104
3.2 DA DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	106
3.3 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E COLETA DOS DADOS.....	107
3.4 ESCALA DE BEM ESTAR DO DANÇARINO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	114
3.5 ANÁLISE DAS PERGUNTAS ABERTAS.....	153
3.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	178
3.6.1 Rebeca	181
3.6.2 Amanda.....	200
3.6.3 Thiago	214
3.6.4 Samuel	230
3.6.5 Marianélia.....	246
3.7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS EM CONJUNTO.....	267
3.7.1. A dança enquanto paixão	267
3.7.2 A dança enquanto sacrifício	271
3.7.3 A dança enquanto repertório de sensações	275
3.7.4 A dança enquanto cognição	279
3.7.5 A dança enquanto inacabamento	281
3.7.6 A dança enquanto relação de alteridade.....	283
3.7.7 A dança enquanto possibilidade de ser	287
3.7.8 A dança enquanto sentido de vida	290
3.7.9 A dança enquanto presença cênica.....	294
3.7.10 A dança enquanto desenvolvimento	299
4 DISCUSSÃO	301
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	319
REFERÊNCIAS	329
APÊNDICES	339
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO	339
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	341
APÊNDICE 3: TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO	343
APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA	345
ANEXOS	346
ANEXO 1: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	346

PRÓLOGO: THE BABBITT AND THE BROMIDE

Fred Astaire e Gene Kelly encontram-se em um banco de praça. A cena se inicia com um “diálogo” de sapateado. Kelly demonstra reconhecer Astaire, mas este finge não reconhecer Kelly. Segue uma canção sobre duas pessoas que se conhecem e se encontram em largos intervalos de tempo. A base da conversação é a mesma, mas ambos mudam e, como eles mesmos explicam, se desenvolvem. Enquanto interagem através da dança, demonstram um relacionamento por vezes de acordos, outras de desacordos.

*Ziegfeld Follies*¹ é um filme de 1946, dirigido não por um, mas um grupo de diretores famosos da época, que homenageava o show de mesmo nome produzido na Broadway entre 1932 e 1936. O filme, como o show, consiste na sequência de vários quadros independentes, interpretados por celebridades daquele momento do cinema. Entre elas, Fred Astaire e Gene Kelly, dois dos maiores – se não os maiores – dançarinos que o cinema musical conheceu. Astaire tinha um estilo de movimentação refinado, transpirava charme, era um aristocrata se movendo, enquanto Kelly era o homem comum que transpirava paixão. Suas atuações e danças são lembradas e apreciadas até hoje. Não podemos esquecer: cantavam também. Ambos dançarinos com qualidades técnicas e artísticas excepcionais. Ambos, parte da minha própria formação como pessoa e bailarina. Mas vou começar de antes ainda.

Meu pai e minha mãe vieram de famílias simples. Meu avô materno foi mecânico de automóveis. Seu nome era Romeu e, segundo minha mãe, inventou um sistema de amortecedor que foi parar nas mãos da grande indústria automobilística. Pessoa muito criativa, meu avô. Minha avó, sua esposa, se chamava Duzolina. Sua família veio da Itália para trabalhar em terras brasileiras. Vó Izolina, como a chamávamos, era quem me contava “estórias” – assim se escrevia – e ensinava músicas populares infantis, algumas em italiano que não lembro mais. Ela só sabia escrever seu nome e identificar números, mas tinha uma capacidade de raciocínio e uma memória incríveis. Minha mãe, por incentivo de meu avô, aprendeu a tocar piano e acordeom e passou a cantar, além de cursar o magistério. Tocava em festas, em casa com as amigas e era a responsável pelas aulas de música e apresentações das crianças nas festas da escola. Isso tudo em Cambará, cidade pequena de terra roxa do norte do Paraná.

¹ZIEGFELD FOLLIES. Direção: Lemuel Ayers, Roy Del Ruth, Robert Lewis, Vincente Minnelli, Merrill Pye, George Sidney and Charles Walters. 117 min, 1945.

Por parte de pai, meu avô Martinho fugiu de casa aos 14 anos por causa de uma madrasta má. Se virou como pôde e aos 16 anos, mentindo sobre sua idade, ingressou no exército, tornando-se militar. Apaixonou-se pela minha avó Nelcinda com quem casou e teve sete filhos. A família mudou-se no início dos 1940 de Santa Maria do Rio Grande do Sul para Curitiba, pois esta cidade apresentava melhores possibilidades de trabalho para meu avô e de educação para as crianças. Delas, parte ia à escola pela manhã e a outra parte à tarde, para poderem revezar os sapatos.

Meu pai era um dos filhos que se sobressaía nos estudos. Segundo filho em ordem de nascimento, o Disa sempre foi uma pessoa muito responsável e ciente do que seus pais esperavam dele. Foi jogador profissional de futebol nos anos 1950, mas abandonou a carreira de atleta porque não se sentiu bem com a competição que havia dentro do time. Para ele, trabalho em equipe não condizia com a disputa interna que os jogadores viviam.

Meu pai é uma das pessoas mais inteligentes que conheço. E também uma das melhores pessoas que conheço. Ele conta que teve muita sorte em sua vida escolar, porque tinha amigos que conviviam com arte e ele pôde ter acesso a ela por meio deles. Um desses amigos tinha piano em casa e ele costumava ir lá e ouvir o pai do amigo tocar. Também ouvia as gravações de grandes cantores líricos da época, ou de grandes músicos e orquestras. Com os amigos conheceu Caruso, Guiomar Novaes, Maria Callas e muitos outros. A mim parece que a sensibilidade e a criatividade de meu pai estejam relacionadas a todas essas vivências juntas: sua vida familiar, escolar, sua convivência com os amigos e com a arte.

Sua formação profissional, porém, tem pouco a ver com arte. Tornou-se engenheiro civil, e dos bons. E foi trabalhar, em algum momento, na cidade de Cambará. Meus pais se encontraram apesar da distância que os separava, e a arte estava entre suas afinidades. Eles se casaram e tiveram doze filhos. E eu convivi, assim, com arte desde pequena.

Na minha infância tive livros de “estórias”, música, poesia, ia ao cinema, teatro e balé. Eu gostava muito de ouvir àqueles discos de vinil coloridos – se é que alguém ainda sabe o que é isso – e depois revivia as histórias recitando as falas, interpretando todos os personagens pulando de um lado a outro. Gostava de dançar as músicas populares da época, Roberto Carlos, Wanderléa, Vanusa, Martinha... Lembro das emoções e pensamentos que me invadiam no contato com tudo aquilo. Nada racionalizado, mas recordo as sensações, imagens, mesmo alguns pensamentos. Eu fantasiava muito, sofria com as maldades de muitos personagens, alegrava-me com os finais felizes. Enfim, tenho guardadas em mim – na alma? – as sensações das vivências com arte e fantasia dos tempos da infância, ainda que não compreendesse tudo aquilo como arte.

Um pouco maior, creio que a partir dos 8 anos de idade, vibrava quietinha ao ver Fred Astaire e Gene Kelly dançarem. Eu gostava de ambos, Kelly me transmitia sua energia e paixão. Astaire tinha algo que me intrigava e eu não sabia explicar, a leveza e a beleza de seu movimento, o refinamento, a classe... Eu apreciava também as mulheres, Ginger Rogers, Cid Charisse, Judy Garland, Debbie Reynolds, Rita Hayworth e tantas outras *partners* de ambos, mas estes dois dançarinos incríveis me fascinavam. Desde então e até hoje prefiro assistir homens dançando a mulheres. Eu tinha mesmo uma ideia de que a dança havia sido criada para os homens mais do que para as mulheres, ao contrário da maioria das pessoas. Eu, então, ainda na infância já me enaltecia e me espantava com as diferenças das qualidades em dança, mesmo sem saber defini-las. Os maiores dançarinos de Hollywood influenciaram minha vida tremendamente.

Na minha infância eu tinha vontade de aprender de tudo, não só mas principalmente se envolvesse movimento. Queria fazer hipismo, natação, aprender piano, violino, idiomas. Não pude fazer isso tudo. Mas quando eu estava com 9 anos de idade, uma irmã mais nova pediu aos meus pais para fazer balé e eu quis ir também. Em uma família com onze irmãos é difícil ser ouvida e eu tinha dificuldade de me comunicar falando. Mas no balé eu podia falar sem ter que abrir a boca.

Eu era a própria anti-dança, fisicamente falando: muito tensa, nenhuma flexibilidade, joelhos para dentro, pernas curtas. Mas ir à aula de balé todos os dias era a melhor parte de tudo. Aliás, em cinco anos de escola faltei um dia apenas e lembro até hoje da tortura que foi ficar em casa. E eu me tornei bailarina. Na verdade, nunca fui uma “bailarina clássica” de verdade, não tenho as características necessárias para o balé, me saí melhor na dança contemporânea.

Meus pais sempre me apoiaram na decisão de viver da dança. Parece fácil apoiar uma menina fazendo balé, mas não é. Meus pais chegaram a ouvir que dançar não era profissão para uma moça decente. Eu mesma ouvi muitas expressões maliciosas e desrespeitosas quando dizia que era bailarina. Conheci pessoas, colegas da dança, que foram persuadidos pela família a abandonar a dança ou tiveram de abandoná-la por ser um campo pequeno de trabalho. Outras profissões seriam talvez mais vantajosas em termos econômicos, mas nada no mundo se comparava à dança para mim.

Aos 15 anos ingressei em uma companhia profissional, que na época se chamava “Corpo de Baile da Fundação Teatro Guaíra”. Ironicamente, só muitos anos depois de começar a trabalhar com dança consegui dançar outras coisas que não balé. Aprendi a sambar

no tempo em que vivi na Alemanha. Lá as pessoas não entendiam o suficiente de samba para perceberem que eu não sambava verdadeiramente, então, sendo eu nativa da terra do samba, fingia que sabia sambar e assim consegui aprender. Não sou a fera do samba, mas dou meus passinhos sem passar vergonha. Hoje danço qualquer coisa, ou finjo que danço.

Olhando, então, para todo esse quadro, concluo que a dança na minha vida tem origem, no mínimo, nos meus avós. Existiu uma rede complexa de pessoas e acontecimentos para que eu, um dia, me tornasse profissional da dança. Tive muita sorte, mas também que eu poderia ter feito outra coisa qualquer da vida em outras circunstâncias. Portanto, primeira premissa importante para o que pretendo neste estudo: a formação de um único indivíduo está ligada a uma extensa rede complexamente interconectada de seres vivos e não vivos, histórica e culturalmente situados.

Nessa longa trajetória a dança tornou-se para mim prazer, desafio, emoção, atividade mental intensa, atividade física prazerosa, meio de comunicação com o mundo, de socialização, de conhecimento pessoal; enfim, tornou-se parte de minha pessoa. Detesto ficar sentada em uma carteira escolar, à mesa do computador ou em uma cadeira de bar. Eu gosto de me mexer, gosto de movimento.

No processo de estruturação do projeto desta pesquisa ouvi, no ambiente da universidade, que a dança não é para todos ou que nem todos deveriam necessariamente dançar. Concordo que nem todas as pessoas gostam de dançar, do mesmo modo que nem todas gostam de ler ou de escrever, mas nem por isso se deixa de ensinar. E o que é ensinado, o é porque se acredita ser importante para a construção da pessoa, para sua inserção social, instrumentalização para participar da sociedade como agente autônomo. O gosto pela leitura e as altas habilidades na escrita são muito valorizados na nossa sociedade, principalmente na academia. A mesma academia que busca, em discurso, valorizar o fazer e o trabalhador manual, é a mesma que hierarquiza os seres humanos, entronizando aqueles que apenas pensam. O pensar sem o fazer não leva a nada. Se as pessoas apenas pensassem estaríamos todos mortos. Movimento e pensamento existem em unidade: o pensar é aperfeiçoado no fazer e vice-versa.

Por essa razão, entendo que a dança, assim como a música, as artes visuais e as demais artes cênicas, são essenciais para a formação da pessoa, como indivíduo e como cidadão. As artes integram o pensar e o fazer. Não são acessórios, mas fundamentais para a transformação do ser humano. Nem todos tornam-se artistas, mas a arte contribui para a construção de uma sociedade melhor. Com certeza contribuiu para fazer a minha vida melhor

e eu desejo arte e dança para todos. E a razão deste estudo é buscar subsídios para defender essa ideia: a dança não é uma atividade simples, ela é uma atividade complexa realizada pelo organismo humano, que exige uma reorganização interna, e que melhora em muitos sentidos a vida dos indivíduos. Então, vamos dançar!

PARTE I

1 INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu da inquietação que me perseguiu durante a vida, trabalhando com a arte dança, de buscar compreender o que move as pessoas a dançarem e por que algumas alcançam níveis de excelência. Da motivação, porque a dança é vista como uma arte menor, de certa forma. Quando bailarina, ao dizer às pessoas qual era a minha profissão eu ouvia perguntas como “Mas você faz só isso? Você não trabalha?”. A dança é vista como uma atividade fácil, que qualquer um pode fazer. E realmente qualquer um poderia dançar, desde que tivesse condições apropriadas de aprendizagem, mas com certeza não é uma atividade fácil ou simples. Como também não é aprender a ler ou escrever. Dançar, ler e escrever podem ser aprimorados por toda a vida.

Defendo a educação em arte, e portanto da dança, pelo desenvolvimento integral da pessoa que a pratica: seus processos cognitivos, afetivos, biológicos e sociais. Essa premissa orientou o objetivo geral do presente trabalho, a saber, investigar as relações entre a prática da dança artística e o desenvolvimento do dançarino. Primeiramente queria identificar o que a dança realiza nas pessoas que dançam. Depois, os fatores que possibilitam ao dançarino alcançar níveis de excelência em sua dança, especialmente na dimensão artística. Na verdade, vejo ambos os lados como integrados e atuando reciprocamente: a pessoa dança e por isso se desenvolve, e porque se desenvolve, consegue dançar melhor.

Defino como dança artística toda dança que tem uma técnica própria específica e é levada a cena, realizada como arte. Excluo deste estudo a dança ritualística, a dança atividade física e a dança social, apesar de recorrer a outras pesquisas que possam ter trabalhado com essas modalidades para compreender o papel da dança no desenvolvimento do ser humano.

Neste trabalho de tese trago, na primeira parte, a justificativa, a problematização, os objetivos e a revisão de literatura. Na segunda parte, apresento o referencial teórico que constitui o fundamento da pesquisa. A terceira parte traz a pesquisa propriamente dita, incluindo a metodologia, a apresentação e a análise dos dados, a discussão e a conclusão.

1.1 POR QUE PESQUISAR SOBRE DANÇA?

Gillian tinha apenas oito anos, mas seu futuro já estava em risco. Seu rendimento escolar, de acordo com as professoras, era um desastre. Ela nunca entregava os trabalhos no prazo, tinha uma caligrafia horrível e tirava péssimas notas nas provas. Como se não bastasse, ela perturbava toda classe; num minuto, mexia-se inquieta na carteira, fazendo barulho, em outro, olhava pela janela [...]. A direção acreditava que Gillian tinha algum problema de aprendizado e que talvez devesse ser matriculada numa escola para crianças com necessidades especiais. [...] Os pais de Gillian receberam a carta com grande preocupação e não hesitaram em tomar as devidas providências. A mãe vestiu a menina com seu melhor vestido e a fez calçar seus melhores sapatos, prendeu seus cabelos em duas tranças e levou-a a um psicólogo para fazer uma avaliação, temendo o pior. [...]

- Preste atenção, sra. Lynne, Gillian não está doente. Ela é uma dançarina. Matricule-a numa escola de dança.

Perguntei a Gillian o que tinha acontecido depois disso e ela falou que sua mãe seguira o conselho do médico.

- Nem posso explicar como foi maravilhoso. Entrei no salão e percebi que estava rodeada de gente como eu. Pessoas que não conseguiam ficar paradas. *Pessoas que precisavam se movimentar para pensar.*

A pequena Gillian, a menina que não tinha futuro, tornou-se Gillian Lynne, famosa em todo mundo como uma das melhores coreógrafas contemporâneas, alguém que ganhou milhões de dólares e trouxe alegria a milhões de pessoas. Tudo isso aconteceu porque alguém olhou no fundo dos seus olhos, alguém que já vira muitas crianças com o mesmo comportamento e sabia como ler os sinais que elas transmitiam. Outra pessoa poderia ter receitado medicamentos para acalmá-la e recomendado que fosse matriculada numa escola para alunos especiais. Mas Gillian não tinha problemas e não precisava de nada daquilo.

Ela só precisava ser quem realmente era. (ROBINSON, 2010, p. 15-17, grifos do autor).

Como Gillian, há pessoas que precisam se movimentar, que não podem ouvir um ritmo sem balançar. Isso coloca-nos duas questões: por que a sociedade quer sufocar o movimento e o que estamos fazendo com as pessoas que precisam mover-se, uma vez que tentamos de tudo para imobilizá-las? A mim parece que estamos matando seu potencial em troca de uma promessa frágil de futuro num mercado de trabalho em dissolução. É possível que as estejamos impedindo de se tornarem o que poderiam vir a ser!

O movimento está no princípio do relacionamento entre o ser humano e o mundo: os reflexos de um bebê – sucção, preensão, choro, excreção – são ações motoras que lhe possibilitam tanto a sua sobrevivência como as interações com o ambiente. Todo o desenvolvimento da criança que se segue parte de ou inclui a motricidade. À medida que cresce e se relaciona com outros, ela aprende a pensar, sentir e agir de acordo com a cultura

em que está inserida. Aprende, inclusive, a dominar seus músculos de maneira que consiga usar talheres, vestir-se ou escrever, desenvolvendo habilidades motoras necessárias para viver em sociedade.

Para conhecer e perceber o mundo e a si mesmo, o ser humano é dotado não apenas de uma psique pensando e sentindo, mas de um corpo existindo, sendo e agindo que, aliás, é inseparável de sua psique. E movendo-se no mundo o ser humano desenvolve seu potencial de vir a ser, reconhece-se como indivíduo, constroi a si mesmo. O fazer-se implica movimento, que implica afetividade, cognição e a interação com outros. Não há possibilidade de se mobilizar ou desenvolver, na pessoa, aspectos isolados. Um ser humano tem dimensões biológicas, psíquicas e sociais que são desenvolvidas de modo integrado.

Os processos educativos formais têm focalizado o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, como se pudessem ser isolados de todas as outras dimensões inerentes à pessoa humana e seu crescimento. É como se nada mais importasse ao bom desenvolvimento do indivíduo e mesmo da sociedade como um todo. A escola brasileira tem buscado educar a cognição como se esta não fizesse parte de uma mente que, além de pensar, também sente; como se a mente não fizesse parte de um corpo, como se o corpo fosse imóvel e insensível. Em discurso existe a ideia de uma educação que abarque todos os aspectos do ser humano de forma integrada. Na prática, as disciplinas que contemplam o corpo e a afetividade, basicamente a educação física e o ensino de artes, ainda são consideradas as menos importantes da escola. Isso ocorre não só no Brasil, mas em todo mundo, segundo Robinson (2010) e Strazzacappa (2001): há uma hierarquia de disciplinas escolares e o ensino de artes ocupa as últimas posições.

Aparentemente essa hierarquia existe em outros âmbitos sociais além da escola, inclusive na família, que cobra dos filhos bons resultados acadêmicos e valoriza a “inteligência”, entendida como uma capacidade não muito clara, mas expressa numericamente nas avaliações escolares. No vestibular da Universidade Federal do Paraná, entre outras instituições de ensino superior, excetuando-se a modalidade *literatura brasileira*, os conhecimentos em artes ou esportes são dispensados. Aliás, não se exige conhecimento ou competência em artes nem mesmo para o curso superior de Artes, exceto para o curso de Música, que exige conhecimento prévio e prova específica.

Para Vygotsky (2014; 2001) a arte é essencial para a vida e para o pleno desenvolvimento do ser humano; cada pessoa tem inclinações e aptidões para determinadas atividades e áreas do conhecimento (VIGOTSKI, 2004), não se pode ensinar ninguém a ser um artista, mas deve-se oferecer a possibilidade de desenvolver o potencial artístico

(VIGOTSKI, 2001). Tenho por pressuposto que toda criança apresenta potencial para alguma modalidade de arte – dança, teatro, música, desenho, etc. Em nome de uma suposta razão econômica, prioriza-se uma (ilusória) educação da “mente racional”. Em nome de uma razão econômica em que poucos têm muito e muitos têm pouco, a arte ainda é vista como acessório dispensável pela sociedade brasileira, mais relacionada à elite ou, no caso da indústria cultural, ao lazer das massas do que ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) estabeleceu a obrigatoriedade do ensino das artes em todos os níveis da Educação Básica. Em 2016 a obrigatoriedade foi ameaçada de ser retirada do ensino médio, com a ideia de que este nível de ensino deveria preparar o jovem estudante para o mundo do trabalho. Ou seja, nossos dirigentes demonstraram falta de entendimento da importância da arte na educação. Além disso, esqueceram-se que muitas profissões dependem da educação em arte, como a de designer, arquiteto, publicitário, editor de livros, artista, entre muitas outras.

A LDB (BRASIL, 1996) traz, como objetivo para o ensino das artes, o desenvolvimento cultural do educando. Ana Mae Barbosa, um dos grandes nomes – se não o maior – na luta pela arte na educação brasileira, explica que para a maioria dos arte educadores brasileiros esse objetivo é adequado, conhecer a cultura do próprio país é fundamental para a construção da cidadania. O avanço da Lei foi principalmente no sentido de dar ênfase à arte como conhecimento acumulado pela humanidade (BARBOSA, 2010).

As críticas daquela autora voltam-se para o *laissez-faire* das práticas artísticas educativas que buscavam, e ainda persistem, em apenas propiciar a expressividade do aluno; práticas que não contribuem para a construção de seu conhecimento. “O *slogan* modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela ideia de que todos podemos compreender e usufruir arte” (BARBOSA, 2012, p. 18).

É preciso apenas cuidar para que essa ideia não seja compreendida como se a arte fosse para poucos privilegiados. Habilidades artísticas podem ser desenvolvidas e todas as pessoas deveriam ter acesso à prática de ao menos uma modalidade artística, segundo a preferência. Ainda que nem todos venham a se tornar artistas, a escola pública é o único meio de acesso de muitos estudantes da classe trabalhadora à arte. Concordo com a autora sobre a importância da arte como conhecimento, e a escola pode dar início à formação de um artista, pode, sim, gerar poetas e escritores, dançarinos e coreógrafos, designers.

Ana Mae Barbosa constatou a necessidade de capacitar as pessoas a lerem as imagens e tomou os fundamentos educativos de Paulo Freire, sua ideia de “leitura de mundo”,

para criar uma proposta de alfabetização visual. A Abordagem Triangular para a arte/educação apoia-se no *fazer, ver e contextualizar* objetos de arte e se propõe como “um caminho para o desenvolvimento de um ‘olhar ativo’ sobre o mundo e para as imagens que o constituem. Nesse sentido, o aluno é considerado leitor, intérprete e autor” (BREDARIOLLI, 2010, p. 35).

A Abordagem Triangular é utilizada por arte educadores das diferentes linguagens artísticas, não apenas das artes visuais, que buscam o desenvolvimento de capacidades para apreciar, compreender e produzir arte nos educandos.

Marques e Brazil (2014) veem a arte como um conhecimento que potencializa o desenvolvimento integral do ser humano, mas também entendem que a justificativa para seu ensino é o fato de ser um conhecimento, como aqueles em história ou geografia, necessários para a compreensão do mundo. Respeito demais esses arte educadores, Isabel Marques e Fábio Brazil, que lutam pela inserção da dança na educação; também Ana Mae Barbosa, que é referência internacional em arte educação, e concordo plenamente que a arte é conhecimento fundamental na formação humana. A apropriação da arte como conhecimento capacita o sujeito a inserir-se e relacionar-se no mundo. A educação não deveria visar apenas à construção e ao acúmulo de conhecimentos, mas ao domínio de ferramentas sociais que transformam os sujeitos.

Por outro lado, não podemos esquecer que a criança que aprende tem emoções e que, hoje, os processos educativos voltam-se para a construção do respeito às diferenças, do respeito aos direitos fundamentais do ser humano, para o quê o desenvolvimento da sensibilidade é fundamental.

Apesar dos esforços realizados para mudar o pensamento sobre a arte na educação, essa mudança ocorre devagar na sociedade brasileira. Por enquanto, as escolas têm enfatizado os conteúdos teóricos das artes em detrimento das práticas artísticas. Com isso, excluem o exercício das capacidades individuais nas diferentes linguagens da arte, perdendo a oportunidade de desenvolver a habilidade e a sensibilidade do aluno, negando ao educando a possibilidade de um desenvolvimento mais amplo e integrado de suas dimensões psíquicas, motoras e sociais. Desta forma, ao desenvolvimento dos educandos são, de algum modo, colocados limites e fronteiras.

Nos países europeus, como Bélgica, Lituânia, República Tcheca, Dinamarca, Holanda, Espanha, França, entre outros, as artes fazem parte da formação de seus cidadãos, da construção de suas sociedades (EACEA, 2009). Esses países têm uma longa história de luta pela inserção das artes na educação formal. Não à toa os países hegemônicos detêm obras de arte importantes em seus muitos e visitados museus e abrigam os mais importantes e melhores

grupos artísticos do mundo. Não quero dizer com isso que as artes clássicas ou eruditas sejam melhores e mais importantes que a arte popular, apenas que todas as pessoas deveriam ter acesso a todo tipo de arte, como bem colocou Barbosa (2012).

As crises na economia, ambiental, no sistema educacional e social que estão ocorrendo no mundo refletem, segundo Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos, criadores do *Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA LOOS, 2013; 2014), a crise humana de ser. Em teoria todos desejam uma sociedade de pessoas inteligentes, sensíveis, participativas, criativas, honestas, justas e felizes, o que tornaria nossa sociedade melhor e mais justa. Se realmente existe o anseio por uma sociedade melhor e mais justa, importa buscar o desenvolvimento de todos os aspectos humanos em conjunto, inclusive da sensibilidade, valorizar e promover as diferentes expressões artísticas e estimular habilidades e preferências artísticas individuais. O corpo, sua dimensão motora, e a arte, em que se inclui a dança, não podem ser excluídos.

A dança é uma atividade corporal que pode ser praticada como arte, como atividade física com objetivo de melhorar a saúde e como atividade de interação social. Enquanto arte, existem as danças cênicas e as folclóricas ou populares; as primeiras são aprendidas normalmente em escolas especializadas e apresentadas em um espaço cênico; as segundas são expressão de povos e grupos, mantidas pela tradição, e constituem identidades dos participantes. Não há diferenças em termos de importância entre essas manifestações artísticas, mas para este trabalho, interessa-me a *dança cênica*.

Ao contrário do que a escola parece imaginar, a dança disciplina os corpos. Alguns autores discordarão da minha posição, mas eu vejo o disciplinamento do corpo pela dança não como um meio de controle externo, e sim como uma possibilidade de escolher com liberdade as próprias ações. E ainda, há prazer nesse disciplinamento, porque quanto mais se domina os movimentos de dança, maior é o prazer que se sente. O domínio dos movimentos do próprio corpo produz satisfação no “ser movente”. O *domínio* dos próprios movimentos, não sua supressão. O que exatamente gera esse prazer? O que faz uma pessoa querer dançar, apesar do esforço físico que exige, do cansaço, a querer fazê-lo bem?

Acredita-se que dança foi a primeira manifestação artística realizada pelo ser humano, com fins de expressão e ritual. Ela nasce da necessidade de comunicar algo que não pode ser dito de outra forma. Com o tempo, adquiriu diferentes funções “baseadas em três motivações principais: a *expressão*, o *espetáculo* e o *lazer*. A essas três motivações, juntam-se outras

possibilidades, como a *étnica* e a *terapêutica*.” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 40, grifos da autora).

Brown e Parsons (2008) a entendem como a prática de grupo mais sincronizada dentre as atividades humanas e forma fundamental de expressão – aliás, só encontrada neste formato entre humanos – e a definem como uma confluência de ritmo, movimento e representações gestuais, para o quê são necessárias diversas habilidades mentais, cognitivas e afetivas.

Rudolf Laban (1879-1958) foi o precursor na reflexão sobre a dança e o movimento, voltando a atenção à pessoa comum, com suas contradições e singularidades, e seus movimentos cotidianos, sua expressividade, seu corpo individual. Nascido no então Império Austro-Húngaro, foi bailarino, coreógrafo, artista plástico, arquiteto e se utilizou de todo esse conjunto de conhecimentos para desenvolver suas pesquisas científicas sobre o movimento humano, com a finalidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Ansiava por solucionar o conflito cartesiano entre mente e corpo e pensava em resolver as diferenças humanas pela arte e pelo conhecimento. Sua teoria sobre os princípios do movimento humano têm fundamentado trabalhos de pesquisa em dança, terapia, educação, saúde pública, entre outros, e vários centros de pesquisa no mundo continuam sua obra (MOMMENSOHN, 2006).

Ele desejava explorar ao máximo as possibilidades de movimentação, desenvolvendo a criatividade, e almejava conquistar, não o virtuosismo ou a superação dos limites físicos, mas a harmonia do movimento e o desenvolvimento artístico. Para ele, pela arte e explorando os limites do corpo o ser humano poderia alcançar a liberdade individual. Uma sociedade que dança teria a capacidade de propiciar a restauração da civilização corrompida, como explica Guimarães (2006).

Para Laban (1978), a recuperação da felicidade, da alegria, da beleza, da graça, perdidas pela humanidade na lida da vida diária, é possível no palco porque este é um lugar onde não é necessário se ter alguma dessas características, mas apenas ser capaz de configurá-las. Ainda que o palco seja o lugar onde uma configuração desse tipo atinge o seu máximo, ele não é absolutamente necessário na restauração dos aspectos citados pelo autor. A prática da dança, em qualquer lugar ou modalidade, pode surtir mudanças na pessoa. Nesse sentido, a dança é representação do exterior, bem como reflexão e reflexo de processos interiores que produzem desenvolvimento naquele que dança.

A prática da dança pode ser, portanto, mais que uma forma prazerosa e especializada de atividade motora; pode ser meio de um desenvolvimento mais integrado do ser humano, possibilitando tanto a elaboração e a expressão de emoções e ideias como a socialização da

pessoa que dança. Mas que condições ou fatores podem levar um dançarino alcançar excelência?

Os processos de interação com a atividade *dança* são mediados por pessoas que dançam e a qualidade das interações mesmas, envolvidas tanto na aprendizagem como na prática dessa atividade, podem determinar não apenas os resultados em termos de aprendizado, mas um espectro mais amplo no desenvolvimento do aprendiz/praticante.

Uma vez que o ser humano se constitui, desenvolve-se e constrói suas representações na interação com seu meio físico, social e cultural (VYGOTSKY, 2005, 1998a; 1994a; 1989; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; PALUDO; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2014), – em movimento – cada interação, cada vivência, deixa na pessoa uma impressão que afeta o seu desenvolvimento posterior. A experiência emocional – *perezhivaniia* –, segundo Vygotsky (1994a), que comporta a unidade estabelecida entre o sujeito da experiência e o meio, influencia o modo como a pessoa é afetada pela interação. E sendo a pessoa mesma uma unidade integrada, ela é integralmente afetada pelas vivências. Corpo e mente são apenas partes de um todo, no qual a ausência de um faz com que não exista. No mundo natural, uma mente só existe em um e único corpo, e um corpo, como ser, só existe havendo nele mente. Portanto, as vivências afetam o todo, o ser integral.

Nas minhas experiências como bailarina, professora, ensaiadora e coreógrafa em companhias de dança, pude perceber que os dançarinos, ao observarem o modelo (que pode ser o coreógrafo, o professor ou o ensaiador), cujos movimentos deverão ser primeiramente imitados, reproduzidos, incorporam muito mais que apenas os movimentos visualizados. Aqui pretende-se com o termo *incorporação* realmente significar algo que toma corpo, que engendra o corpo, que é assimilado ao corpo e torna-se corpo: um processo de corporificação. As informações do meio – coreógrafo, professor, etc. – parecem ser incorporadas em dois níveis, consciente e não consciente, mas ambos passam pelo filtro da percepção individual do dançarino. Então, o coreógrafo (ou outro) realiza um movimento e acredita que mostrou exatamente como imaginou. Depois, o dançarino tenta reproduzir o movimento que ele viu, ou pensa que viu, porque o que vê é o seu ponto de vista; observa-se que cada dançarino vê algo diferente. O coreógrafo tenta ver no corpo do dançarino um movimento que ele acredita ter mostrado, mas além das formas, das intenções e das dinâmicas dos movimentos, o dançarino incorpora tensões, energia, emoções, “defeitos” e outros atributos do modelo.

Também no processo de imitação de movimentos a fragmentação é difícil, se não impossível, e não apenas as ações são imitadas: imita-se e, com isso, incorpora-se o todo, a unidade.

Por exemplo, ao imitar a “bronca” de sua mãe, enquanto brinca de mamãe e filhinho com seu par, a criança não imita apenas as palavras; ela integra em seu personagem o tom de voz, o ritmo da fala, a emoção correspondente, a situação que dá origem à bronca, os movimentos do corpo, entre outros.

A aprendizagem e o domínio do corpo em movimentos de dança, bem como o desenvolvimento dessa habilidade de modo a tornar o dançarino cada vez melhor, é um processo que necessita de sensibilidade, mobiliza, alavanca e modifica muito mais do que simplesmente seu sistema motor. Nesse processo interacional de iniciação e domínio da dança, os aspectos biológicos, psicológicos e sociais – componentes de um complexo sistema integrado – do indivíduo são mobilizados e impulsionados de modo interdependente.

Com base na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, podemos afirmar que a interação de uma pessoa com a atividade artística "dança" e com o contexto em que ocorre modifica o próprio desenvolvimento da pessoa praticante. Para Vygotsky (1989), a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) é a área situada entre o que uma criança consegue fazer por conta própria e o que conseguirá fazer em seu próximo passo no desenvolvimento. A orientação pedagógica na ZDP, oferecendo-se à criança atividades que consiga realizar com a ajuda de um adulto ou de um par, impulsiona seu desenvolvimento. A dança pode gerar ZDPs, na medida em que é aprendida em grupo, em pares, com modelos e/ou orientações, mesmo para os adultos.

Também é possível que haja algum desenvolvimento específico, talvez mesmo anterior à prática da dança, que de certa forma motive ou conduza a pessoa à atividade e explique o que possibilita ao dançarino um maior domínio do movimento, de seu corpo. Contudo, ainda se sabe pouco sobre as como a dança influencia o desenvolvimento humano ou como um dançarino adquire qualidade e domínio do movimento.

A dança está presente em todas as culturas, cada qual conferindo-lhe significado próprio. Nas culturas ditas primitivas a dança se constitui em linguagem, muitas vezes expressa em um ritual e cuja habilidade daquele que dança lhe confere maiores possibilidades de conquista, de *status*, entre outros. Nas culturas locais brasileiras a dança assume diferentes sentidos e significados e mostra-se elemento de socialização, algo similar ao lugar da dança nas culturas primitivas. Na cultura acadêmica, porém, a dança está praticamente destituída de valor.

Em tempo: não afirmo aqui que a dança ou as outras artes são remédio milagroso para todos os males. A questão é que o ser humano produz arte há milênios e se o faz é porque existem motivos ou necessidades para tal. Considero, repito, que a arte é necessária ao processo de humanização. E se a prática e apreciação de arte podem tornar o ser humano mais sensível e feliz e melhorar a vida em sociedade, deveria ser mais explorada na formação humana. Formação no sentido de que cada indivíduo possa tomar uma forma própria, pessoal, e não conformar-se ou tomar para si a forma de outrem.

A investigação de pessoas praticantes de dança em diferentes modalidades pode fornecer mais informações sobre a influência da dança no desenvolvimento psicossocial do ser humano, bem como dos sentidos e significados que essas pessoas conferem ao ato de dançar e os motivos que as levam a buscar e valorizar essa atividade.

Quanto maior o conhecimento sobre como as pessoas aprendem e se desenvolvem, maiores aportes para o planejamento das ações educativas e mais amplas as possibilidades de se obter sucesso nas intervenções. Este estudo espera, portanto, contribuir para a produção de conhecimentos relacionados ao lugar da dança no desenvolvimento humano, bem como fornecer subsídios para fundamentar ações relacionadas às práticas em artes, em especial a dança, voltadas à formação, desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida humanas.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Essa pesquisa pretende responder à seguinte pergunta: o que depende do desenvolvimento do dançarino para que avance no domínio da dança e como a dança impulsiona o dançarino de modo que este se desenvolva? Em outras palavras: qual a relação mútua entre a atividade dança e o desenvolvimento do dançarino?

1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar a reciprocidade entre a atividade dança e o desenvolvimento do dançarino.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Investigar a relação entre o desenvolvimento afetivo e a imaginação na aprendizagem e domínio da dança;
- Investigar a relação entre o desenvolvimento da percepção e a prática da dança;
- Identificar os sentidos e significados atribuídos à dança pelos participantes;
- Verificar que condições de interação propiciam a prática da dança pelos participantes, bem como aquelas que a dificultam;
- Identificar o papel da alteridade e do meio na aprendizagem e na prática da dança;
- Investigar de que modo os processos de catarse vivenciados através do dançar afetam o dançarino;
- Buscar os fatores que contribuem para desenvolver a presença cênica;
- Identificar fatores envolvidos no alcance da excelência pelo dançarino.

1.4 TESE

A tese defendida neste estudo é a de que a dança, em seus diferentes estilos, é um elemento cultural cujos aprendizado e prática impulsionam o desenvolvimento psicológico da pessoa que dança e, ao mesmo tempo, depende do desenvolvimento de funções psicológicas e motoras para que o dançarino alcance excelência.

1.5 PRESSUPOSTOS

O presente trabalho tem por pressupostos que:

- A dança é uma atividade cultural facilitadora de desenvolvimento, não apenas motor, mas também afetivo, cognitivo e social;
- A dança é uma atividade integradora das diferentes dimensões do ser humano;
- A dança é geradora de ZDPs e, portanto, impulsiona o desenvolvimento do ser humano;
- A aprendizagem e domínio dos movimentos de dança pelo dançarino depende das condições de interação estabelecidas durante a aprendizagem e a prática dessa atividade

- A catarse decorrente do dançar torna-se motivação para a prática, bem como impulsiona a organização da emocionalidade, propiciando o desenvolvimento da pessoa em um processo de retroalimentação.

1.6 REVISÃO DE LITERATURA

1.6.1 Pesquisas em Dança

Alguns estudos científicos têm buscado conhecer e compreender os fatores que levam o ser humano a se mover dançando, como o processo de aprendizagem e de apreciação da dança acontecem, bem como as consequências, os efeitos, as implicações da dança na vida das pessoas. Seja na área da educação, da medicina, da psicologia, da antropologia, da sociologia e outras, o interesse pela pesquisa sobre a dança vem crescendo nas últimas duas décadas. Ainda menos estudada que a música e as artes visuais, as novas tecnologias trouxeram maior possibilidade de compreender o que acontece no ser humano quando dança ou aprecia esta arte.

O levantamento de artigos de pesquisas com dança no Portal de Periódicos Capes, Lilacs e Scielo englobou trabalhos publicados desde 2008, ou seja, abarcando os cinco anos anteriores ao início do projeto. Esse período foi delimitado por conta do grande número de pesquisas nacionais e internacionais encontradas. Os termos de busca utilizados foram: dance+Vygotsky; dance+human development; dance+psychology; dance+mirror neurons; dance+empathy; dance+subjectivity; dance+affectivity; dance+appreciation; dance+subjective interaction². Dos resultados encontrados foram cruzados e selecionados os trabalhos que discutem o desenvolvimento psicológico e social de indivíduos em relação à prática da dança. Descartei, então, os artigos que discutem questões identitárias de grupo, sexualidade, criação coreográfica, pedagogia da dança, arquitetura, nutrição, música, história. Mantive alguns estudos em saúde que abordam a relação entre a dança e a saúde psicológica.

Dentre as pesquisas sobre o tema, Zentner e Eerola (2010) observaram bebês expostos a diferentes estímulos musicais e a batidas rítmicas, concluindo que o ser humano tem uma predisposição inata para acompanhar ritmos musicais com movimentos do próprio corpo, ação baseada essencialmente, mas não apenas, na habilidade de coordenar circuitos

² Foram utilizados os termos em inglês porque no português palavras como “mudança” também apareciam nos resultados, aumentando astronomicamente o número de trabalhos, dificultando o levantamento.

auditivos e motores. Ora, tudo que fazemos possui ritmo, nossos órgãos seguem um ritmo. A arritmia é sinal de que há problemas ou que ainda não dominamos uma ação. Caminhar, falar, nadar, bater um bolo, para tudo isso é necessário movimento ritmado do corpo. Posso dizer, portanto, que as pessoas nascem com alguma capacidade para dançar, a menos que haja uma disfunção impeditiva.

A habilidade de dançar envolve uma coordenação áudio-viso-motora. Uma criança se move ao ouvir uma melodia ritmada, mas a progressiva coordenação e aperfeiçoamento do movimento depende de observar outra pessoa dançando e, muitas vezes, de observar o próprio movimento com o auxílio de espelhos. É um constante observar e observar-se, que leva à modulação dos próprios movimentos. As possibilidades de desenvolvimento propiciadas pela dança e as consequências da prática da dança na qualidade de vida das pessoas têm sido alvo de pesquisas (CORDOBA AREVALO; VALLEJO SAMUDIO, 2014; ANDRADE, 2014; MAUERBERG-DE CASTRO; MORAES, 2013; CARVALHO, 2013; GUIMARÃES, 2012). Contudo, ainda pouco se sabe sobre os processos envolvidos.

No Brasil, pesquisas nas áreas da saúde e da educação física realizadas com idosos concluíram que atividades com dança melhoram a saúde geral, o equilíbrio corporal e os estados emocionais dessas pessoas (BARBOZA *et al*, 2014; ALBUQUERQUE *et al*, 2013; GUIMARÃES *et al*, 2012; SANTANA, 2011; CIPRIANI *et al*, 2010; SANTANA; CHAVES MAIA, 2009). É possível que o alcance da integração, a unificação de si como indivíduo e dele com o que lhe é externo, seja a razão desse equilíbrio físico e emocional. De qualquer modo, a dança mostra-se fonte de prazer, de felicidade e de bem estar, condições desejáveis a cidadãos de qualquer idade ou sociedade. Dançar pode ser, portanto, um meio para a homeostase.

O trabalho de Maraz *et al* (2015), cujos objetivos foram desenvolver e aplicar um Inventário de Motivação em Dança (DMI) para pessoas que dançam socialmente como forma de lazer, investigou 447 participantes que dançavam salsa e outras danças de salão. Os autores encontraram oito principais motivos, a saber: manutenção da forma física, melhoria do humor, intimidade, socialização, estado de transe, domínio da dança, autoconfiança e escapismo. Antes desses autores, Nieminen³ (1998 apud MARAZ *et al*, 2015) havia criado um instrumento para conhecer as motivações de dançarinos de ballet, dança moderna, folclore e competidores em dança de salão. Encontrou como principais fatores a autoexpressão, o

³ NIEMINEN, Pipsa. Motives for dancing among finnish folk dancers, competitive ballroom dancers, ballet dancers and modern dancers. **Journal of Physical Education**, v. 3, n. 1, p. 22-34, 1998.

contato social, a manutenção da forma física e a realização/o resultado. Também encontrou dois fatores individuais aparentemente opostos: fuga da rotina e preparação para a carreira.

Nos Estados Unidos, um campo de trabalho e pesquisa desde os anos 1940, o Dança/Movimento Terapia (D/MT), que chegou ao Brasil apenas no início do século XXI, integra dança e psicologia para tratamento de traumas, stress e doenças como depressão, Parkinson ou esquizofrenia, partindo do princípio de que corpo e saúde mental estão imbricados. As investigações em D/MT têm buscado compreender o que exatamente na terapia leva à melhora dos pacientes. De acordo com Behrends, Muller e Dziobek (2012), vários estudos apontam o desenvolvimento da empatia como o principal fator. Esta seria propiciada pela interação, imitação e coordenação dos movimentos exigidas pela prática da dança em grupo.

A empatia é a capacidade de perceber o ponto de vista do outro, de colocar-se no lugar de outro, tornando-se capaz de se aproximar do que o outro sente e entender o que o outro pensa. Na dança a dois, particularmente, é necessária a coordenação dos movimentos dos corpos em ação, para o quê é preciso que as pessoas envolvidas ajam e sintam em unidade. É preciso haver unidade com o outro, com a música, com o espaço. É um processo complexo de integração entre duas pessoas que, integrando-se, cedem de si ao outro e tomam para si o outro, modificando-se.

McGarry e Russo (2011), explicam que o desenvolvimento da empatia propiciado pela D/MT ocorre devido ao processo de "espelhamento" que mobiliza os neurônios espelho, mas não se sabe como isso ocorre. Segundo estudos sobre os neurônios espelho, o desenvolvimento dessas células ocorre no processo de aprendizagem de movimentos que precisam ser imitados, reproduzidos, observando-se o movimento de outra pessoa. Tal processo possui uma base sensório-motora (COOK et al, 2014), sendo que Calvo-Merino e colaboradores (2010) observaram que quanto maior o domínio prévio o observador tem do movimento observado, maior é a ativação desses neurônios. Ou seja, quanto maior o reconhecimento e o domínio das ações observadas, maior resposta, ou reação estética, tem a observação no próprio sujeito que observa. Isso poderia explicar, em parte, o maior desenvolvimento da empatia: quanto mais o sujeito observa e imita, mais seu cérebro é ativado, mais os neurônios espelho se desenvolvem e melhor a pessoa percebe e compreende o outro.

Pesquisas relacionadas à apreciação de dança bem como da aprendizagem de movimentos de dança têm sido, atualmente, um dos focos da neurociência em todo o mundo

(MIURA; KUDO; NAKAZAWA, 2013; GROSBRAS; HAODAN; POLLICK, 2012; SEVDALIS; KELLER, 2011; CROSS *et al*, 2011; CROSS; HAMILTON; GRAFTON, 2006; CALVO-MERINO *et al*, 2006). Tais estudos têm tido o suporte do avanço tecnológico das últimas décadas que possibilita o mapeamento da atividade cerebral. Equipamentos de ressonância magnética têm sido utilizados na busca de respostas sobre os processos mentais relacionados à apreciação e à prática da dança em suas diferentes modalidades. A reação estética é um desses processos.

Um problema que vejo aqui é o fato de tais pesquisas serem feitas em laboratório. Suponho que, em tal circunstância, não há o mesmo envolvimento da dimensão afetiva, um dos aspectos essenciais da atividade artística que acontece em contextos reais. Por exemplo, há pesquisas que analisaram as reações do cérebro em situações em que os participantes assistiram a vídeos de dança. Porém o vídeo, por mais fiel à realidade que aparente ser, de modo algum consegue captar, e menos ainda transmitir, o carisma, a energia, a emoção que o artista transmite ao vivo.

No contexto da dança o movimento em si, na forma de sua execução, no modo como é musicalmente elaborado e na conjugação com outros elementos cênicos – luz, figurino, maquiagem, cenário, no caso de um espetáculo de dança –, transmite apenas uma parte da ideia e da emoção que o artista comunica. Há uma parte, porém, que parece depender exclusivamente do intérprete, aparentemente de sua maior ou menor capacidade de se comunicar por meio de seu corpo, de seus movimentos. Diferentes artistas afetam o público de maneiras e intensidade também diferentes.

Alguns estudos que investigaram o impacto da observação no espectador encontraram que a reação estética depende do grau de conhecimento do movimento observado por parte do observador. Para McGarry e Russo (2011), que desenvolveram pesquisa com Ressonância Magnética Funcional por Imagem (fMRI), diferenças na empatia pode ser consequência de diferenças individuais no Sistema dos Neurônios Espelho (MNS). Os trabalhos de Calvo-Merino *et al* (2006) e de Cross, Hamilton e Grafton (2006), observaram em fMRI que as áreas motoras correspondentes aos neurônios espelho se mostravam mais ativas quando dançarinos assistiam a movimentos que eles próprios haviam anteriormente praticado. Esses estudos indicam que a observação de movimentos conhecidos corporalmente pelo observador mobiliza o córtex cerebral de um modo distinto. Já na pesquisa de Kirsch, Drommelschmidt e Cross (2013) os participantes informaram maior interesse e prazer na apreciação dos movimentos após o treino de sequências de dança, o que sugere que a aprendizagem de movimentos eleva o prazer em apreciá-los. A intensidade da

apreciação estética da dança estaria, então, relacionada ao conhecimento motor dos sujeitos sobre os movimentos dançados? Sendo esse o caso, então, a educação deveria capacitar as pessoas para participarem de atividades culturais de dança com fins de inserção social e para que pudessem desfrutar dessas atividades ao máximo.

Por outro lado, é possível haver uma resposta desse tipo de observador (conhecedor dos movimentos) em termos cognitivos, pois parece que o ser humano prefere aquilo que pode compreender, mas não em termos de reação estética. Considerando-se que esta reação é fundamentada em um pensamento afetivo, conforme propõe Vygotsky (2001), ainda que haja envolvimento das funções cognitivas e fisiológicas do organismo, as explicações de McGarry e Russo (2011) e de Kirsch, Drommelschmidt e Cross (2013) para a reação estética propiciada pela dança soam parciais. Além da ênfase na cognição, os autores desconsideram o artista que participa do diálogo, avaliando apenas o observador. Ainda que não se possa saber a dimensão da reação estética de cada indivíduo em uma plateia, é fato que há artistas que atingem empaticamente o público com mais força que outros.

Esse relacionamento entre o artista e cada indivíduo do público é direta. Sem negar o imenso valor das pesquisas conduzidas pelas neurociências, que trouxeram grandes avanços no conhecimento sobre o ser humano e a dança, existe o aspecto problemático de que os comportamentos, as reações dos participantes, são analisados em situações fora do contexto artístico real. Se a reação estética é precisamente uma reação distinta de outras que o ser humano vivencia no mundo e existe na presença do objeto artístico em sua especificidade, a distância entre uma simulação e o contexto real é enorme. A apresentação real, ao vivo, de um bailarino diante de uma plateia conta com as emoções do artista, sua preparação mental e física que influenciam a reação do espectador. O fator empatia é extremamente relevante nessa situação.

Essas pesquisas, ainda que busquem descobrir como os bailarinos desenvolvem a coordenação cognitivo-motora que define a habilidade de dançar, também não questionam os diferentes níveis de competência e habilidade alcançados. Em princípio, o dançarino, em seu processo de aprendizagem de uma determinada modalidade ou técnica de dança, aperfeiçoaria o domínio motor pela prática contínua, o que o capacitaria a executar movimentos cada vez mais refinados em termos de precisão, expressão, forma, entre outros. Na realidade, não acontece sempre assim. Sobre as habilidades atingidas por diversos dançarinos que conheci ao longo de meu trabalho com dança, pude observar que alguns, mesmo com anos de exercício, atingem um "limite" e não conseguem ultrapassá-lo, ainda que continuem exercitando ou

tenham escolhido a dança como profissão. Outros atingem cedo um domínio corporal excelente e, quando optam por seguir com a dança, podem ou não desenvolver maturidade artística. Há aqueles que vão desenvolvendo o domínio motor no decorrer de toda a vida, sendo possível observar seus avanços no transcorrer do tempo. Existem ainda os que se saem muito bem em ensaios, por exemplo, longe do público, mas no palco saem-se mal; bem como existe o oposto, aqueles que no estúdio não atingem muita qualidade, mesmo no aspecto técnico motor, e quando no palco se transformam. Estas são questões que não têm sido discutidas pelos pesquisadores.

Há bailarinos que são fisicamente dotados e realizam os movimentos com tanta perfeição que atingem o público por esse motivo. Tais bailarinos parecem ser apreciados por conhecedores do balé e de sua técnica, pessoas que entendem o grau de habilidade demonstrado – o que concorda com as conclusões dos pesquisadores acima citados – mas não afetam o público leigo. Outros artistas não possuem o tipo físico ideal, não têm habilidades técnicas perfeitas e, mesmo assim, levam a plateia ao delírio. Ana Botafogo e Márcia Haydé são, talvez, as mais fortes representantes brasileiras desse tipo de artista.

Essas questões também podem ser observadas nos esportes, contudo, dificilmente um esportista que não alcance um desempenho ótimo consegue “ganhar a vida” como tal. Em geral os bons esportistas começam muito cedo na prática do esporte, desenvolvendo habilidades que lhe possibilitam realizar uma alta performance nos momentos de treino e competição. Não apenas o domínio motor se mostra importante; um esportista precisa também de habilidades psicológicas para lidar com o ambiente e com o stress nos momentos tensos das competições.

Há bailarinos que, como jovens promissores, conseguem entrar no mercado de trabalho; entretanto, em algum momento, param de se desenvolver técnica e/ou artisticamente – como se houvesse um limite, como mencionei acima, que não conseguem ultrapassar. Durante minha experiência no meio da dança, pude observar que esses dançarinos normalmente não têm consciência de seu próprio desempenho e de suas limitações, parecem ter menor consciência corporal (comparativamente a outros), e demonstram maior dificuldade em perceber o ponto de vista dos outros (menor empatia). Portanto, parece haver menor consciência de si e do outro. Então, pergunto-me se haveria algum aspecto – cognitivo, afetivo, social e/ou motor – que pudesse indicar o que constitui a diferença desse dançarino que continua se desenvolvendo, atingindo níveis de excelência.

Tenho observado, em alguns bailarinos que não conseguem avançar no domínio do próprio movimento, um esforço demasiado, com excessiva tensão muscular. Talvez isso, por

um lado, impeça que o corpo responda adequadamente à organização do pensamento e, assim, dos movimentos. Por outro, a percepção que esse sujeito tem do movimento de outra pessoa, sendo subjetiva, também poderia ser alterada devido ao seu estado corporal, ou mesmo não estar adequadamente desenvolvida para a prática da dança. Parece haver uma relação entre a percepção, a imaginação, a consciência e as interações humanas, principalmente por seu aspecto afetivo, no desenvolvimento das habilidades do dançarino. Mais adiante esta ideia será desenvolvida à luz de Vygotsky.

Uma explicação complementar é sugerida pelo Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013; 2014; PALUDO; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2014). A linguagem, instrumento de representação e de comunicação, essencial nas interações humanas, no processo de educação escolarizada seria abordada com certa rigidez. Ao não compreender a flexibilidade e plasticidade da linguagem, a comunicação é dificultada, enrijecida. Outras linguagens, como a arte ou a matemática, também sofrem no sujeito aprendiz as consequências dessa rigidez. O sujeito tem, assim, suas capacidades de expressão verbal e oral engessadas e limitadas.

A pesquisa de Kim e colaboradores (2011), de certa forma, reforça essa hipótese. Os autores verificaram que a prática da dança *Cha Cha Cha* por idosos melhorou a fluência verbal. O estudo de Baker e colaboradores (2010) já havia apontado melhora desse tipo pela simples prática de exercício físico, mas Emery e colaboradores (2003) encontraram aumento da fluência verbal apenas quando exercícios eram acompanhados por música. Este conjunto de resultados aponta para alguma relação entre realização de movimento ritmado e fluência verbal. Os estudos avaliaram as respostas a exercícios aeróbicos no organismo em função de alterações físico-químicas; mas, no caso da dança, atividade que se torna mais complexa na medida em que é necessário conduzir o próprio corpo no ritmo da música, as pesquisas apontam para alterações emocionais que melhoram a vida das pessoas.

Régnier e Salmel ⁴ (apud WALKER; NORDIN-BATES; REDDING, 2011) observaram a influência dos aspectos físicos na performance de ginastas com menos de doze anos de idade, e encontraram que, a partir dos vinte, a capacidade perceptiva e a ansiedade tornam-se fatores importantes. Walker, Nordin-Bates e Redding (2011), por sua vez, identificaram fatores físicos, psicológicos e sociais que caracterizam o talento de dançarinos

⁴ RÉGNIER, G.; SALMELA, J. H. Régnier, G., Salmela, J. Predictors of success in Canadian male gymnasts. In: B. Petiot, B.; SALMELA, J.H.; HOSHIZALI, I. B. (Eds.). **World identification systems for gymnastic talent**. Montreal: Sport Psyche Editions, 1987, p. 143-150.

adolescentes, buscando diferenças de acordo com as idades. Esses autores entendem que as características físicas (força muscular, flexibilidade, agilidade, entre outras) são um fator importante na definição do talento. Porém, lembremos mais uma vez de Ana Botafogo e Márcia Haydeé. Elas levavam o público literalmente ao êxtase, ou seja, à *reação estética*. Bailarinas reconhecidas pelo seu maravilhoso trabalho, não têm o conjunto de aptidões físicas que as grandes escolas de balé buscam ao selecionar seus alunos e, talvez, futuros profissionais.

Dentre os aspectos psicológicos comuns a pessoas talentosas de várias áreas, Walker, Nordin-Bates e Redding (2011) apontam a paixão pela atividade, a capacidade de lidar com a ansiedade e alta autoestima. O estudo em questão buscou compreender os fatores que podem influenciar o desenvolvimento de dançarinos talentosos na adolescência. No caso da música, a pesquisa de Mageau *et al*⁵ (2009 apud WALKER; NORDIN-BATES; REDDING, 2011) aponta para o fato de 37% de estudantes de música serem apaixonados pela atividade contra 100% dos músicos profissionais.

A pesquisa de Araújo (2010) é de especial interesse para o presente estudo. A pesquisadora portuguesa entrevistou cientistas e dançarinos de excelência nacionalmente reconhecida em Portugal com o objetivo de identificar as características psicológicas comuns entre os participantes de cada grupo. Os dançarinos de dança contemporânea revelaram, entre outras características, alta emotividade, comprometimento, determinação e paixão pela atividade. Chua (2014), em um estudo de casos múltiplos, igualmente buscou identificar os fatores que impactaram o desenvolvimento de dançarinos de sucesso que trabalhavam na Finlândia e em Singapura. Entre artistas de dança contemporânea e balé clássico, a alta motivação para a atividade. Nas histórias dos dançarinos são mencionadas, ainda, pessoas fundamentais em seu caminho e o aspectos atribuídos ao acaso interferindo em sua permanência na carreira. A paixão, ou seja, a atração do artista pela atividade, o amor que sente por fazê-la parece ser uma das principais motivações.

Tenho ainda como questionamento: o que faz alguns dançarinos afetarem com mais força o público que os vê dançar? O campo de Estudos da Presença tem buscado explicações para esta diferença nos artistas do teatro e da dança contemporâneos. Os artistas do balé e outras danças têm sido menos contemplados nessas pesquisas. O fato é que há um consenso

⁵ MAGEAU, G.A. et al. On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialisation and identification with the activity. **Journal of Personality**, v. 77, n. 3, p. 601-646, 2009.

de que existem diferenças em termos de presença cênica entre artistas individualmente, estado que interfere nos níveis de reação estética do espectador. Pimentel (2011) explica o seguinte:

O conceito de presença na dança contemporânea ainda é demasiado flexível. Está relacionado com a forma pela qual o performer executa as ações em cena e com o seu estado de imersão naquilo que está vivenciando nela. É através do ato dramático que ele reflete-se no público por meio da obra, materializando, ou não, a mensagem pretendida. A presença carrega consigo o conteúdo da mensagem do artista, sendo, portanto, um aspecto vital no processo de comunicação. Porém são poucas as publicações que dizem respeito a este tema, sendo, portanto, relevante que surjam novas reflexões acerca de uma abordagem tão essencial ao estudo da expressão do movimento. Ao problematizar o conceito de presença em cena enquanto transmissora de mensagem na prática da dança, nota-se que ela envolve também a relação entre o público e o performer, bem como as tensões que esta relação abarca. Sendo meio e mensagem, a presença torna-se motor do processo de reconhecimento entre ambos, que por sua vez decorre a partir da comunicação. (PIMENTEL, 2011, p. 1).

Dantas (2005) sugere que a presença cênica do dançarino é intensificada produzindo-se um estado corporal desperto, um "estado de alerta", que pode ser desenvolvido por meio de exercícios. Porém, há dançarinos que não praticam tais exercícios e, apesar disso, têm uma forte presença no palco.

A presença cênica não é um atributo do ator, segundo Ferracini (2014). Para esse autor, ela é construída na relação *com* um outro, e não *para* outro. Tomando as ideias de Spinoza, entende que o corpo é definido pela potência de afetar e ser afetado, como também defende o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013). “Se conseguirmos potencializar os afetos ampliamos a capacidade de ação da rede de relações na qual estamos inseridos.” (FERRACINI, 2014, p. 228).

1.6.1.1 Teses e dissertações brasileiras com o tema “dança”

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD.IBICT) lista, sob o termo “dança”, 1216 trabalhos entre teses e dissertações. Percebe-se pelo número de registros encontrados na BDTD.IBICT que as pesquisas na área da dança desabrocharam nos últimos 15 anos.

As pesquisas brasileiras encontradas abordam questões como: construção da identidade, da personalidade e de gênero; desenvolvimento cognitivo associado à prática da dança; práticas e técnicas de ensino em escolas especializadas de dança, na disciplina de

educação física nos diferentes níveis de ensino, em ONGs e outras instituições educativas; corpo e dança contemporânea, incluindo criação coreográfica, improvisação, educação somática e aspectos do dançarino contemporâneo; estudos de caso de bailarinos, professores e companhias de dança, coreógrafos, espetáculos e coreografias; danças regionais, folclóricas e rituais; dança como profissão. As áreas de concentração das pesquisas são principalmente: Artes, Artes cênicas, Educação, Sociologia, História, Psicologia, Comunicação e Semiótica. Há também estudos que investigaram respostas fisiológicas relacionadas à prática da dança, a organização curricular de cursos de dança e pesquisas nas quais a dança não era um dos focos. Estes incluíam estudos sobre religião, cultura popular e teatro.

De acordo com o tema e foco das pesquisas, organizei em categorias os trabalhos disponíveis na BDTD.IBICT que incluíram a dança nas investigações, conforme o Quadro.1.

QUADRO 1 – CLASSIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES QUE ABORDARAM A DANÇA DISPONÍVEIS NA BDTD.IBICT

Categoria segundo o tema da pesquisa
Dança, identidade e subjetividade
Dança e desenvolvimento cognitivo
Dança e educação
Dança e educação somática
Dançarino, corpo e dança na contemporaneidade
Bailarinos, grupos e espetáculos de dança
Criação coreográfica
Danças populares brasileiras e estrangeiras
Estudos transdisciplinares
Dança, saúde e qualidade de vida
Teorias da dança

FONTE: O AUTOR

Os trabalhos do grupo “Dança: identidade e subjetividade” investigaram o papel e a influência da dança na construção de subjetividades e identidades, discutindo inclusive relações de classe, gênero e etnia.

Na categoria “Dança e educação” encontram-se os estudos realizados em contextos educativos, tanto aqueles conduzidos em escolas de Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior, como em escolas de dança, particulares ou conduzidas por ONGs. O principal foco desses trabalhos foram os processos de ensino e aprendizagem relacionados à dança.

A Educação Somática é um campo teórico-prático que desenvolve diferentes métodos educacionais cujos objetivos são uma maior conscientização do próprio corpo e do movimento da pessoa e que tem sido associado à prática da dança, principalmente da contemporânea. As técnicas de educação somática têm sido entendidas como um trabalho de prevenção de problemas físicos que possibilita a melhora da técnica e a ampliação da expressividade. “A educação somática tornou-se um instrumento para a performance, para as artes do espetáculo vivo do mundo contemporâneo” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 48). Estudos nessa modalidade de dança têm sido desenvolvidos pelas instituições que contam com cursos de graduação e pós-graduação em dança.

Nas pesquisas do grupo “Dançarino, corpo e dança na contemporaneidade” os autores buscaram expor e investigar os sentidos e os significados do corpo, da dança e do dançarino na contemporaneidade, bem como o pensar e o agir desse artista, enquanto os trabalhos de “Bailarinos, grupos e espetáculos de dança” investigaram um bailarino, uma companhia de dança, um espetáculo ou processo específico de criação coreográfica. As pesquisas em “Criação coreográfica”, por sua vez, investigaram os processos criativos em dança abordando criação de movimento, dramaturgia, personagem ou coreografia, ou seja, os processos e percursos do artista ao criar.

Em “Danças populares brasileiras e estrangeiras” são analisadas, basicamente, as características de determinadas danças e suas relações com os contextos em que foram desenvolvidas as pesquisas. Apresentam também questões de identidade voltadas às práticas culturais em que as danças se inserem, porém o foco é a própria dança em sua característica cultural e não os sujeitos que dançam e, por esta razão, não dialogam com objetivo do presente trabalho.

As investigações inseridas na categoria “Estudos transdisciplinares” são aquelas em que a dança é um dos eixos, havendo um segundo com o qual dialoga. Buscam relações entre a dança e diferentes áreas do conhecimento que não se enquadram nos outros grupos.

As pesquisas que investigaram os efeitos das práticas de determinadas modalidades de dança sobre a saúde física ou psicológica dos participantes foram inseridas na categoria “Dança, saúde e qualidade de vida”.

Um trabalho apenas debruçou-se sobre teoria da dança no período. Não foram encontradas pesquisas que explicassem a razão de alguns dançarinos alcançarem maior qualidade técnica ou artística, ou maior empatia com o público. Os trabalhos na área da cognição buscam os aspectos cognitivos desenvolvidos nas práticas de dança, mas não observam a relação recíproca.

Refinando-se à pesquisa na BDTD.IBICT, inserindo-se os termos dança+Vygotsky, foram listados apenas dois trabalhos, de 2015: uma dissertação que investigou as construções de sentido em um curso de graduação em Educação Física e uma tese, intitulada *O Vygótski incógnito: escritos sobre a arte 1915-1926*. Esta traz traduções das críticas de arte escritas pelo autor russo, inclusive de espetáculos de dança, e analisa a visão desse autor em relação à arte no período. O foco do estudo é, portanto, o próprio Vygotsky; contudo é interessante por conter textos que revelam seu pensamento sobre as atividades artísticas que a cidade de Gomel abrigava. Suas ideias expressam, por um lado, o pensamento comum daquele momento histórico sobre a qualidade de uma obra artística e, por outro, o avanço de suas concepções sobre as mudanças que essa mesma arte deveria almejar.

PARTE II

2. REFERENCIAL TEÓRICO: O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO

Em *Take the Lead*⁶, Antônio Banderas interpreta Pierre Dulaine, professor e dançarino de danças de salão. Dulaine se oferece para ensinar os alunos adolescentes problemáticos de uma escola com altos índices de violência, os “rejeitados”, a dançar. De início houve resistência dos alunos para aceitarem a nova proposta e se entregarem à dança. Assim como houve resistência de outros professores da escola em aceitar a dança como conhecimento e fonte de desenvolvimento. No filme, como se observa na vida real, a dança é de início entendida como inútil, descartável e mesmo indesejada. Por que oferecer dança para alunos indisciplinados e ignorantes? Dança não seria apenas uma recompensa para os esforçados, para aqueles que a merecem? Contrariamente ao esperado pelos resistentes, os estudantes tiveram suas vidas transformadas: aprenderam a respeitar diferenças, perceberam-se valorizados e os horizontes se abriram para o futuro. A dança tornou-se um caminho de reconstrução das identidades e de potenciação de capacidades. O filme é baseado na vida (real) de Dulaine (1944-), que criou o *Dancing Classrooms* para o Departamento de Educação da Cidade de Nova Iorque, um programa de desenvolvimento socioemocional por meio da dança de salão cujo objetivo era transformar as vidas de crianças e suas famílias.

No filme os jovens são transformados. O que ocorre não é uma mudança apenas de conduta observável, mas uma transformação interna mais profunda que passa a se refletir na conduta observável e na amplitude da vida dos personagens: em suas ações, escolhas, objetivos, relacionamentos, entre outros.

Desenvolvimento humano individual é o processo pelo qual passa cada pessoa, abrangendo o crescimento e maturação biológicos, as transformações nos níveis psíquico e motor e a socialização. Como aponta Sant'Ana-Loos (2013), é um movimento “*rumo a uma condição melhor* – mais refinada, ou mais elaborada, ou com mais ou melhores recursos” (p. 205, grifo do autor).

⁶ TAKE THE LEAD. Direção: Liz Friedlander e Andy Garcia, 118 min, 2006.

Como consequência desse processo, o ser humano passa da condição de total dependência desde sua concepção e nascimento para uma autonomia, se não total, o mais próxima possível disso. Podemos considerar que a independência é relativa, limitada de certa forma pelas necessidades e pela cultura. A qualidade humana mesma impõe ao homem a vida em grupo. É através de seu relacionamento com outros que tem acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade; é por meio das interações com pessoas e com a cultura que desenvolve capacidades e habilidades, de maneira que se torne apto a conduzir a si mesmo, inserir-se em seu grupo social e agir sobre o mundo.

No decorrer da maturação biológica, o desenvolvimento de faculdades e habilidades deve instrumentalizar a pessoa, não só para viver, mas para viver melhor. Assim o desenvolvimento dos indivíduos possibilita o melhor desenvolvimento do grupo, da sociedade, do planeta, e ao mesmo tempo depende do desenvolvimento de outros indivíduos, da sociedade, do planeta (SANT'ANA, 2013).

Parto da concepção de Vygotsky (2004; 1994a) e de Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana (2013a; 2013b; 2013c; 2013d), de que uma pessoa é uma unidade, formada por um sistema complexo e integrado de aspectos biológicos, sociais e psicológicos. Como diz o próprio Vygotsky (2004), as divisões são feitas apenas para fins de estudo, mas na pessoa real tal separação inexistente, é impossível.

[...] o organismo humano, a personalidade humana e o intelecto humano compõem um todo único, mas não um todo simples, isto é, não um todo homogêneo, mas um todo complexo composto de um número de funções ou elementos em uma estrutura complexa e em complexa relação entre si. [...] Nós sabemos, por exemplo, que superdotação intelectual e superdotação motora não necessariamente coincidem uma com a outra (VYGOTSKY, 1997b, p. 233).

Uma pessoa torna-se ela mesma, ser único e unitário, devido a fatores internos e externos, que também existem em unidade. O desenvolvimento humano depende da complexidade das interações que acontecem ininterruptamente entre o ser e o mundo, que em grande escala igualmente compõem uma unidade. Sendo essa unidade humana indivisível, não se pode tocar um aspecto sem afetar outros, bem como não se pode analisar um aspecto sem considerar sua relação com os outros. É como a ideia do átomo: pode haver prótons, neutrons e elétrons, mas a mudança em um deles altera as propriedades do elemento químico em questão. É necessário, portanto, ampliar a observação da realidade, buscando-se perceber as relações estabelecidas pelas contínuas interações vividas pela pessoa.

[...] em vez de somente se observar o encadeamento causal das coisas, sugere-se observar *também* e ao *mesmo tempo* a interação das coisas, em seus diversos níveis e dimensões, buscando compreender como elas alcançariam a integralidade do sentido da realidade. Ao que se necessita observar o sentido da realidade integral e dinamicamente. Uma inversão lógica simples: verificar não somente a interação da coisa (dado) com a realidade, mas da realidade com a coisa, simultaneamente. (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 71, grifo do autor).

Um indivíduo não pode desenvolver a si próprio sem o mundo externo a ele, sem o outro. É somente na interação com o mundo que o ser humano pode desenrolar, para inúmeras direções e em múltiplas dimensões, seu potencial de vir a ser e ampliar-se. No mundo em que vivemos temos natureza e produtos da cultura. Pode-se dizer que hoje, em grande parte das sociedades do globo, os produtos da cultura influenciam enormemente o ser humano. Essa influência orienta o desenvolvimento individual, pessoal. As consequências que as interações com os produtos culturais recentes trarão sobre as crianças de agora só saberemos no futuro. Mas, ainda que o ser humano venha a ser modificado de alguma maneira específica pelo mundo digitalizado e globalizado, ele continua dependente de outras pessoas, desde o seu nascimento.

Como lembra Fonseca (2008), a condição motora inicial do ser humano, limitada se comparada aos outros animais, torna-se sua vantagem, porque é pelo fato de levar mais tempo para obter sua independência motora que consegue realizar ações únicas como dançar, pular em uma cama elástica, pular corda ou nadar em vários estilos. Produtos da cultura, essas e outras práticas disponíveis no meio são apropriadas e internalizadas pelos sujeitos nela inseridos. Dessa forma, a criança torna-se humana, ou seja, adquire os comportamentos próprios da humanidade. Por meio das interações sociais iniciais do bebê, por exemplo, este “caminha para a descoberta do seu eu e do *self* – em termos vygotskyanos, primeiro no âmbito intercorporal e, posteriormente, no âmbito intra-corporal” (FONSECA, 2008, p. 386).

O eu (identitário) do bebê encontra-se, então, primeiramente fora dele. Em oposição a um outro exterior a ele é possível construir a consciência de um eu interno. Externo no sentido de estar fora de seu próprio corpo, sendo este o delimitador do eu; mas o outro é na realidade uma extensão do eu. Pode-se talvez chamar de *eu ampliado*, uma vez que o ser humano compõe uma unidade com o meio.

E qual seria, afinal, o objetivo da existência humana? Qual seria o propósito central da vida dos indivíduos? Não seria justamente tornarem-se uma unidade, uns com os outros, estabelecer relacionamentos, interações, construir ligações afetivas, formar elos existenciais?

Mesmo nos casos em que as pessoas baseiam sua felicidade em acúmulo de bens materiais ou sucesso profissional, tanto um caso como o outro só existem na relação com a alteridade. A riqueza material existe somente na comparação com as posses do outro e seu objetivo básico parece proporcionar a sensação de se sentir melhor que outros, superior.

Os bens materiais devem estar a serviço do ser humano, dar-lhe mais conforto. Mas se as riquezas são construídas às custas de uma vida pior para outras pessoas, estamos fazendo alguma coisa errada. Se existe a busca por melhorar a qualidade de vida humana, tal busca se estende à melhoria da qualidade de vida de todos, e da melhor qualidade das relações do ser com e no mundo. Principalmente com seus pares. Mesmo que cada pessoa tenha desejos e buscas individuais, ao fim das conquistas é preciso haver com quem compartilhar. Que ideias podem brilhar se guardadas só para si, para que emoções, se não para compartilhá-las?

O desenvolvimento individual deve, ao meu ver, preparar a pessoa para compartilhar sua vida. E a vida social é a fonte do desenvolvimento para o autor russo Vygotsky.

2.1.1 Desenvolvimento do ser humano segundo Vygotsky

Nova Iorque, anos 1960. Duas gangues rivais lutam por espaço no bairro. A música, belíssima, é de Leonard Bernstein. De um lado, os *Jets*, rapazes brancos americanos chefiados por Ryff; do outro, os *Sharks*, imigrantes porto riquinhos liderados por Bernardo. O conflito entre os jovens abre o filme *West Side Story*⁷, traduzido como *Amor, Sublime Amor*, com uma das cenas de dança mais famosas do cinema musical americano, coreografada por Jerome Robbins. Baseado em *Romeu e Julieta* de Shakespeare, o filme retrata a xenofobia e as diferenças culturais entre as gangues.

Para Vygotsky (1999; 1997c; 1997d; 1994a; 1994b; 1994c; 1989), o processo de desenvolvimento do ser humano diz respeito à maturação do organismo e ao processo de adaptação e inserção histórica de uma pessoa na cultura. As pesquisas do referido autor têm por foco o desenvolvimento dos processos psicológicos, que partem de funções psicológicas inferiores ou primárias, análogas àquelas presentes em outros animais superiores – atenção, percepção, memória, emoção – em direção a outras, superiores – atenção voluntária, percepção do objeto, memória mediada, emoção superior.

⁷WEST SIDE STORY. Direção: Jerome Robbins e Robert Wise. 153 min, 1961.

Esse desenvolvimento ocorre no processo de apropriação da cultura. O comportamento cultural desenvolve-se sobre o aparato biológico e as funções psicológicas primárias, mas não acontece de modo linear e contínuo. O processo é evolutivo e revolucionário, inclui mudanças, saltos, rupturas, regressões, conflitos. A base do desenvolvimento infantil é a colisão, a luta, o conflito entre as bases inatas e as formas culturalmente estabelecidas de agir no mundo. O desenvolvimento cultural do ser humano tem um caráter dialético; a adaptação da criança ao meio cultural historicamente construído lhe impõe a construção de novas formas e funções, historicamente superiores, do comportamento. Assim, o desenvolvimento cultural do ser humano, desde seu nascimento, não é uma continuação direta e linear de seu desenvolvimento natural (VYGOTSKY, 1989).

A origem das funções superiores encontra-se nas relações entre os seres humanos. As funções psicológicas influenciam-se reciprocamente, formando um sistema complexo de funções interdependentes. Não existindo nem surgindo de forma isolada, no complexo sistema de funções psicológicas o desenvolvimento de uma afeta, modifica ou reestrutura outras.

As funções psicológicas superiores não são prolongamento das funções primárias ou sua combinação automática; são funções novas, qualitativamente distintas das anteriores, que dependem do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. O uso de instrumentos e a fala humana, aprendidos na infância, são as raízes do desenvolvimento das funções superiores. O ser humano estende suas capacidades físicas pelo uso de instrumentos, o que é possível graças à alta plasticidade do cérebro e aos órgãos que contribuem para tal: as mãos, os olhos e os ouvidos (VYGOTSKY, 1997e).

Na atividade mediada, os instrumentos orientam as ações humanas para transformar a natureza no processo de trabalho, enquanto os signos fazem a mediação entre o indivíduo e seu comportamento. O uso de signos, similar ao uso de instrumentos, aumenta as possibilidades das ações humanas sobre o meio e sobre o próprio comportamento (VYGOTSKY, 1989).

Schneuwly (*apud* AIDMAN; LEONTIEV, 1991) demonstrou que tanto Vygotsky como Spinoza tinham o mesmo projeto em foco: a libertação do ser humano, fornecendo-lhe instrumentos e recursos para transformar sua própria natureza, ampliando suas possibilidades:

O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. [...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma

ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior* ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 1989, p. 62-63).

É o meio social que apresenta a uma criança tanto os instrumentos materiais como os psicológicos – os signos – e os modos de utilizá-los. As operações que outras pessoas realizam passam a ser conhecidas pela criança, a qual precisa realizar sua reconstrução interna.

Assim, todas as funções psicológicas resultantes do desenvolvimento cultural do ser humano aparecem primeiro no nível social para posteriormente tornarem-se individuais; primeiro, entre pessoas – realidade coletiva interpsicológica – e depois no interior da pessoa – realidade intrapsicológica. Antes de se tornar uma função psicológica superior, era uma relação entre duas pessoas; o controle da ação era externo e passa, lentamente, a ser interno (AIDMAN, LEONTIEV, 1991).

O processo de internalização da cultura dá origem à consciência: estar ciente de alguma coisa; e à consciência da consciência: estar ciente de que se está ciente (VIGOTSKI, 2003).

[...] não é, pois, a transferência do externo para o plano da consciência, mas os processos mediante os quais esse último plano é formado. A consciência, como um processo, abriga o aspecto psicológico, ou seja, a realidade social transformada em psicológica. Esse processo, sempre em elaboração, redundando em formas de pensar, sentir e agir, que estão, também, sempre em construção. (AGUIAR, 2000, p. 131).

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas é resultado de um longo processo, que envolve a reconstrução da atividade psicológica e a operação com signos. Nesse processo, o que é internalizado é uma atividade significada, uma construção social, mediada semioticamente, que possibilita a consciência. Esta é resultado do uso dos signos, que "se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo" (AGUIAR, 2000, p. 130).

Em outras palavras, a atividade social acumulada encontra-se no objeto/instrumento, este disponibilizado pelo ambiente social, e deve ser interiorizada pelo sujeito que o utiliza em um processo envolvendo uma reorganização motora e psíquica. É apenas pela experiência pessoal, Na atividade realizada pelo próprio sujeito, que este se modifica e se desenvolve (VIGOTSKI, 2004).

O processo de internalização, portanto, não é passivo e os signos, antes de se tornarem internos, são mediadores entre a pessoa e o entorno. É a sua atividade no mundo que a põe em contato com os instrumentos materiais e simbólicos.

A estrutura mediada das funções psicológicas superiores possibilita a tomada de decisões, a autorregulação e a auto-organização. A ação voluntária começa apenas com o domínio do próprio comportamento auxiliado por estímulos simbólicos (VYGOSTY apud AIDMAN; LEONTIEV, 1991). A linguagem falada é o instrumento mental mais abrangente criado pela cultura humana, mas não é o único sistema de signos que serve como recurso para mediar as funções psicológicas superiores.

Há um processo comum fundamental subjacente a cada função psicológica superior e tal processo parece ser o controle voluntário. As regularidades particulares devem ser interpretadas como "manifestações da capacidade geral de controle voluntário aplicado a diferentes tarefas e situações: lembrança (desenvolvimento da memória), seleção e rastreamento (desenvolvimento da atenção) esforço (desenvolvimento da vontade), etc." (AIDMAN; LEONTIEV, 1991, p. 148):

Intenção cria a ação que segue as demandas imediatas das coisas, ou do meio, como Lewin coloca... Usando o poder que as coisas ou estímulos exercem sobre o seu comportamento, agrupando-os, confrontando-os, distinguindo-os, uma pessoa o domina. Em outras palavras, a grande peculiaridade da vontade é que a pessoa não tem poder sobre o seu comportamento, exceto onde as coisas agem sobre ela. Mas os humanos sujeitam a eles mesmos o poder que as coisas exercem sobre seu comportamento, fazendo-as servir aos seus objetivos, a fim de agir numa determinada direção. Eles transformam o meio através de sua atividade externa e assim influenciam seu próprio comportamento, sujeita-o ao seu controle. O paradoxo da vontade é que com sua ajuda nós criamos um mecanismo de funcionamento involuntário. (VYGOTSKY⁸ apud AIDMAN; LEONTIEV, 1991, p. 146).

Para Vygotsky (apud AIDMAN; LEONTIEV, 1991), a vontade humana existe porque as coisas atuam sobre as pessoas. Sem o objeto da vontade, não há nada. O ser humano é movido pelo que se apresenta exteriormente diante dele e pode decidir e realizar as ações voluntariamente porque as funções psicológicas superiores possibilitam a autorregulação do comportamento.

Para Vygotsky, portanto, os signos presentes na atividade mediada do ser humano são a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Leontiev (1978), é a

⁸VYGOTSKY, Lev. Istorija razvitija vyMykh psikhideskikh funkcij [Developmental history of the Higher Mental Functions], **Sobranije Soinenij** [Collected Works], vol. 3, Moscow: Pedagogica, 1982, p. 6-328.

atividade material mediada que fundamenta o desenvolvimento do ser humano. A apropriação de um produto histórico exige a reprodução dos principais traços da atividade acumulada no objeto. O uso de um instrumento implica apropriar-se das operações de trabalho, desenvolvidas e acumuladas pela humanidade, correspondentes a tal objeto. O ser humano reorganiza os seus movimentos, formando novas habilidades motoras, superiores (LEONTIEV⁹ *apud* OLIVEIRA, 2011)

Uma atividade é um processo que satisfaz uma necessidade humana em relação ao mundo e é a sociedade que constitui tanto o conteúdo como a motivação da atividade. Motivação é o motivo que leva a pessoa à ação. O motivo pode corresponder a algum componente estrutural da atividade mesma: um par, os meios e condições, o curso que toma, suas consequências ou o próprio sujeito (LEONTIEV, 1978).

A atividade é constantemente afetada por ações e reações do meio natural e social, pelas "inter-ações". Tudo que satisfaz uma necessidade torna-se conhecido para a pessoa em sua inserção no mundo, adquirindo significados emocionais e tornando-se a motivação de uma atividade objetivamente orientada. Para Leontiev (1978), a motivação, além de ser o aspecto energético e dinâmico de uma atividade, constitui a unidade entre a cognição e a emoção.

Newman e Holzman (2014) complementam o conceito de atividade na perspectiva vygotskyana. Um instrumento criado no processo histórico de desenvolvimento da humanidade traz em si o potencial para transformar o sujeito que o utiliza. Porém não é qualquer tipo de atividade com o instrumento que realiza essa transformação. A linguagem falada, por exemplo, é um instrumento de comunicação cuja aprendizagem e uso modifica as funções psicológicas do usuário. O mesmo deveria ocorrer com a aprendizagem da linguagem escrita; esta porém tem sido mais usada como um *instrumento-para-resultado*.

Segundo os autores, um instrumento-para-resultado é aquele utilizável para um fim determinado, que já traz consigo o modo de empregá-lo. Se preciso da força de um martelo, devo saber como usá-lo. Já um *instrumento-e-resultado* é aquele cuja criação tem a participação do usuário que, criando-o, é transformado. A aquisição da linguagem escrita é um processo realizado pelo aprendiz, que constrói seu uso, produz seus resultados e se modifica, diferentemente de uma instrução de cima para baixo, que não coloca o aprendiz como autor e produtor da própria aprendizagem (NEWMAN; HOLZMAN, 2014).

⁹ LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Jornal do Comercio/ Livros Horizonte, 1978.

Assim Vygotsky, ao tratar do desenvolvimento humano entende que este envolve a maturação biológica, a socialização, o desenvolvimento de funções psicológicas, a apropriação dos instrumentos e signos, e assim os conhecimentos produzidos pela humanidade, é que criam possibilidades de desenvolvimento.

Newman e Holzman (2014), fundamentando-se ainda em Karl Marx, afirmam que não é qualquer instrumento ou qualquer uso que podem alterar o ser humano a ponto deste ser capaz de alterar a sociedade mesma. Isso é facilmente compreensível quando pensamos no sistema taylorista de produção industrial. O trabalhador aprenderia a manusear uma ferramenta para realizar uma ação muito específica, e mesmo pequena, dentro do complexo processo de produção de uma mercadoria, de modo mecânico.

Para Newman e Holzman (2014), instrumento e produto compõem uma unidade, uma totalidade. E lembram que, para Vygotsky, os signos e os significados são produtos da atividade humana e, portanto, não apenas psicológicos, mas também materiais. Assim, se o trabalho é o fundamento do relacionamento entre o ser humano e a natureza, a linguagem é o fundamento do relacionamento entre os seres humanos.

A ideia da unidade instrumento-e-resultado apóia-se no conceito da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) de Vygotsky (1989). O *Nível de Desenvolvimento Real* (NDR) alcançado por uma criança pode ser definido pelas operações e atividades que consegue realizar de modo independente; indica as funções já desenvolvidas, amadurecidas. Aquilo que a criança consegue realizar com o auxílio de outra pessoa revela o próximo passo de seu desenvolvimento, as funções que estão em estágio de maturação, indicando o *Nível de Desenvolvimento Potencial* (NDP). A distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial constituem a ZDP, é a área em que a orientação das atividades possibilita o impulso no desenvolvimento, “resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários outros processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

A ZDP, portanto, indica as possibilidades de desenvolvimento na dependência dos processos interacionais. Vygotsky (1989) aponta a brincadeira, em especial os jogos de *faz-de-conta*, como geradora de ZDPs, pois no brincar a criança assume um comportamento para adiante de sua idade e de seu desenvolvimento real. Porém, em essência a brincadeira infantil é afetiva, interacional e catártica, sendo portanto transformadora. Para a criança, bem como para o adulto, as atividades com arte são como uma brincadeira; ela imita os adultos, mas

pode sempre superar a si mesma; a arte é afetiva, interacional e catártica, e possibilita a reorganização do organismo e da psique.

A arte é uma atividade transformadora, tanto em seu fazer como em seu apreciar. A dança, portanto, em suas diferentes modalidades e técnicas, é um elemento cultural que pode ser tanto instrumento-para-resultado como instrumento-e-resultado. Trabalhada como uma forma externa imposta ao sujeito, que deve reproduzi-la mecanicamente, assume a primeira função. Mas se a dança é internalizada e construída pela pessoa, possibilita-se criação de significados, e esta atividade passa a transformá-la, tornando-se, ela mesma, produto de sua atividade criativa: a dança é, nesse caso, instrumento-e-resultado. Na dança o instrumento é o próprio corpo, a pessoa apropria-se da cultura através da modificação de si mesma, externa e internamente, por meio das interações.

Como no brinquedo, a apropriação da dança começa pela imitação de outras pessoas, o que leva o aprendiz a modelar suas ações, mas no processo de internalização as ações modelam a pessoa, por fora e por dentro. Imitar não é uma ação simples, é preciso "possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo" (VIGOTSKI, 2003, p.129), observando-se alguém mais experiente. Junto com a aprendizagem, leva uma criança a novos níveis de desenvolvimento.

A unidade do ser, sua integração dos aspectos corporal, psíquico, social, cultural, natural, precisa ser considerada ao se pretender discutir e agir sobre o desenvolvimento humano. O Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) de Loos Sant'Ana e Sant'Ana (2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2014), propõe, como Vygotsky, um modelo monista para explicar o psiquismo humano e tem a interação como o centro do qual emergem as possibilidades de desenvolvimento.

2.1.2 O Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: *Singing In The Rain*

*Singing in the rain*¹⁰, ou em português *Cantando na chuva*. Um dos filmes e uma das cenas mais famosas do cinema musical. O filme de 1959 conta a transição do cinema mudo para o sonoro através dos personagens Don Lockwood (Gene Kelly), Cosmo Brown (Donald O'Connor) e Kathy Selden (Debbie Reynolds). Don, apaixonado por Kathy, dança e canta na rua sob a chuva após deixá-la em casa. Kelly expressa com a canção e sua dança a perfeição daquele momento de emoção e felicidade. A felicidade do personagem é expressa pela alegria em estar em harmonia com seu entorno, desfrutando da chuva e da rua, brincando com a água

¹⁰ SINGING IN THE RAIN. Direção: Gene Kelly e Stanley Donen, 113 min, 1952.

e seu guarda-chuva, movendo-se para expressar e intensificar seu estado interno de satisfação pela vida.

Quem assiste a essa cena sente o estado de felicidade do personagem e, movendo quase que apenas os olhos, dança com Kelly. A vida é assim. O ser humano busca momentos de felicidade e tenta repetir esses momentos, como em um círculo (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010). Talvez a ideia de espiral seja ainda melhor, pois é impossível repetir-se exatamente a mesma experiência, as mesmas sensações, uma vez que a pessoa muda sempre, nunca será precisamente igual ao que já foi. Durante a vida, o ser humano modifica-se, mas permanece sendo o mesmo indivíduo. É fato que busca repetir situações agradáveis vividas e evitar as desagradáveis:

Tal felicidade não deve ser um estado de espírito (da psique) transcendente ou utópico, trata-se da condição para a qual precisamos direcionar nossos esforços de desenvolvimento e evolução: pessoal e de tudo que nos diz respeito, inclusive a busca da compreensão da realidade por meios científicos. (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 22).

A felicidade é um objetivo do próprio desenvolvimento do ser humano, resultado de um sistema interacional adequado entre o indivíduo e o meio. Os esforços de uma pessoa dirigem-se nessa direção: ser feliz. Ela utiliza todas as suas características e habilidades individuais para interagir em suas experiências com mundo, de maneira a satisfazer suas necessidades e alcançar estados de bem estar.

Nesse sentido, as interações trazem as possibilidades de ser, de existir e de ser feliz. Portanto, entre ser concebido, nascer, crescer e morrer, cada pessoa constrói-se a partir das interações de suas vivências. Para o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), assim como para a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, as interações são a base da formação e do desenvolvimento humanos.

No STAA, teoria em desenvolvimento por Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana, a qualidade “ampliada” refere-se ao seu caráter interdisciplinar, pois busca aporte em diversos campos da ciência – Biologia, Psicologia, Arte, Filosofia, Física, Química e outras – para compreender o funcionamento interno do indivíduo, entendendo que o “problema das ciências humanas [...] é a pobreza das relações interdisciplinares” (PIAGET, 1973).

Ampliada também por entender que o ser humano está submetido a leis naturais comuns a todos os seres da natureza. Inserida no universo, uma pessoa faz parte de uma grande rede de conexões na qual afeta e é afetada continuamente, seja por outras pessoas,

pelos produtos da cultura ou por outros seres vivos e matéria não viva. O ponto central da teoria, portanto, são as interações que afetam e se deixam afetar, as quais ocorrem sucessivamente dentro de uma organização universal harmoniosa e perfeita, e das quais dependem todos os indivíduos contidos nesse universo.

Nessa organização, contudo, harmonia e perfeição não prescindem de conflitos e desequilíbrios, pois são precisamente estes que impulsionam, que movimentam os seres, levando-os a algum tipo de mudança. Os desequilíbrios conduzem à busca da reequilibração do sistema. Para que o universo fosse estabelecido em equilíbrio houve, antes, o caos:

Tal universo só pode ser percebido como uma articulação de *forças* porque tudo o que o compõe está, multidimensionalmente, autoafetando-se continuamente: intrinsecamente, justapostamente, contiguamente, entrelaçadamente, espelhadamente, em paridade, etc.. Enfim, a realidade se perfaz com interações colidindo forças em todas as possibilidades de combinação. E isso ocorre para que outras interações surjam, até o limite suportável que o infinito das possibilidades possa operar em consonância com os contextos que vão surgindo. Assim, pode ser assumido que toda a realidade se baseia em *interações*. E, por conseguinte, nas *forças* oriundas dos diversos modos de “afetar e ser afetado”. (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 92-93).

Sobre as interações, Sant'Ana-Loos (2013) aponta que os processos interacionais tendem a buscar estados de homeostase, alcançados por meio de uma meta-força. Esta pode ser entendida como a articulação de algum tipo de linguagem, diálogo; o que se toma por realidade é o resultado das interações, “ou seja, negociação das motivações que completam a identidade das coisas e das associações e sistemas que são construídos em tais tipos de processos” (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 96).

Porém, o estado de homeostase nem sempre é alcançado se a interação se mantiver, por muito tempo, “fora da ordem”:

[...] a interação “fora da ordem” nada mais é do que a ideia de que há interações que não conseguem se alinhar, entrar em estado homeostático, por conta de a meta-força dialógica ou reativa interacional não estar presente ou funcionando adequadamente. De modo mais simples, a interação “fora da ordem” é o diálogo que não consegue ser realizado a contento, é a linguagem não sendo operada satisfatoriamente. (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 97).

A interação, diz Sant'Ana-Loos (2013), é sempre dual, é um jogo em que as partes buscam a homeostase enquanto realizam sua individualidade. É a partir das variadas interações que buscam homeostase é que o ser humano se desenvolve em múltiplas direções e

em complexidade (SANT'ANA LOOS; LOOS SANT'ANA, 2013d; PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

As interações são sistematizadas pela linguagem. Os interlocutores de certa forma defendem as ideias que os constituem, as crenças de referência sobre si e sobre o mundo. Assim, para o ser humano, interagir é defender sua individualidade, é realizar a própria existência. E para que a individualidade faça sentido, é necessário dar a ela o sentido da convivência, começando pelas mais simples ou próximas, como a família e as amigas, e estendendo-se às mais complexas, o trabalho, a comunidade, etc.. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

A unidade psíquica básica, que contém o todo e explica o desenvolvimento do ser humano, é a *Célula Psíquica*, uma estrutura triádica cuja denominação faz referência ao termo cunhado por Vygotsky. Essa estrutura, intrapsíquica, assim como a célula biológica, é indivisível e tem a resiliência ampliada representando o núcleo, o *self* enquanto recursos dispersos no citoplasma e a identidade como a membrana citoplasmática, que reveste o conteúdo e é o ponto de contato com o exterior. Outras duas dimensões, interpíquicas, completam a sua existência: a alteridade e a dimensão totalizante (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Cebulski (2014) assim explica a proposta do STAA:

A perspectiva integradora e dinâmica com que o STAA propõe o entendimento da vida dos processos psíquicos se dá por meio de um esquema conceitual unificado por um princípio monista, no qual é possível distinguir as íntimas conexões entre os seus elementos constituintes, ao mesmo tempo que permite analisar o desenvolvimento humano em sua complexidade e interdependência estrutural e funcional. (CEBULSKI, 2014, p. 146).

A constituição do ser estrutura-se, portanto, por via de três dimensões: a Dimensão Recursiva, a Dimensão Configurativa e a Dimensão Criativa. A Dimensão Moduladora, externa porquanto interacional, é uma quarta que mantém coesa uma célula a outras, formando o tecido social – o qual pode alcançar, por meio do desenvolvimento, uma quinta dimensão, a Dimensão Totalizante e Homeostática (SANT'ANA LOOS; LOOS SANT'ANA, 2013d).

A Dimensão Recursiva é estruturada no *self*. Este contém todos os elementos que constituem o psiquismo; engloba o conjunto das referências internas da pessoa, as crenças que tem sobre si mesma e sobre o mundo. Essas referências são construídas em interdependência com o entorno, pois o sujeito se constitui na interação com ele, percebendo-se diferente do

outro, assim como percebe o outro e o constitui para si. O *self* simultaneamente modula a Dimensão Configurativa e é nela refletido (SANT'ANA LOOS; LOOS SANT'ANA, 2013d).

[...] a psique também se perfaz com uma instância periférica ou “*membranácea*” de contato com a realidade. É o que comumente chamamos de *Identidade*. É a dimensão de interface entre a subjetividade (interior existencial – conjunto de crenças de referência) – que é a postura a partir da qual o indivíduo se prepara para interagir com o meio – e a objetividade existencial – as atitudes que indicam a performance identitária do mesmo; isto é, o que ele é ou está sendo representado por si mesmo. É, em última análise, o domínio da manifestação do conteúdo da consciência psíquica, postada no *Self*; ou seja, é por onde se demonstra o pensamento consciente (cognitivo) e se faz a *linguagem* (diálogo interacional) acontecer. E, subsidiado pela *recursividade* contida no *Self*, contribui para a (re)construção dos recursos subjetivos e emocionais que indicarão a postura a partir da qual o sujeito se sensibilizará e responderá para si mesmo *como agir e o que fazer* na realidade imediata. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 68, grifos dos autores).

A Dimensão Configurativa dá-se na identidade, categoria que apresenta o ser objetivamente diante do mundo. Para o STAA, a identidade é uma configuração que mostra parte do *self* ao exterior. Ela referencia o indivíduo concretamente no mundo e o diferencia dos demais, estabelecendo os limites entre o ser e o que lhe é externo (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Nesse sentido, a identidade pode ser múltipla, pois para cada tipo de interação o *self* revela, na configuração específica que trava contato com o exterior, o conjunto de aspectos que melhor expressam aquela face do ser para a situação. O *self* não é completamente expresso em uma única configuração identitária, porque as diferentes situações requerem configurações distintas, cada qual apropriada para aquele momento, mas sempre coerentes com o *self*.

O *self* é um aparato psicológico que envolve três processos psicológicos relacionados: atenção, cognição e regulação. Pode dirigir a atenção a si, pensar intencional e conscientemente sobre si e regular o comportamento, inclusive planejando ações futuras. É o *self* que possibilita a autonomia em relação ao meio (LEARY; TANGNEY¹¹ apud SILVA, 2014, p. 83)

É por meio da alteridade, a Dimensão Moduladora, que o *self* e a identidade se atualizam. No permanente contato da membrana citoplasmática com o meio, há trocas que possibilitam a manutenção de vida da célula. É com o outro que se pode olhar o mundo sob

¹¹LEARY, M. R.; TANGNEY, J. P. (Ed.) **Handbook of self and identity**. New York, NY: The Guilford Press, 2005.

novas perspectivas, colocar-se em seu lugar, desenvolvendo a empatia; por meio da alteridade a modulação é mútua (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d):

A partir dela, a estrutura psíquica – que mantém a organicidade do indivíduo – *afeta e é afetada* pelos fenômenos da realidade (incluindo-se as demais pessoas, coisas, etc.); por isso tem a chance de conferir e alterar (modular, regular) os modos de ampliação, manutenção e representação de si. Trata-se da dimensão das interações concretas da realidade, em que os sujeitos e os fenômenos da realidade se relacionam: sempre de forma *dual* (dois de cada vez) e tendo como atrator (meta, objetivação) a busca da homeostase. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d, p. 70).

A identidade tem por característica a flexibilidade, porque a alteridade como que regula as variações de intensidade e altura de uma harmonia musical. O *self* é constantemente atualizado no transcorrer da vida e do desenvolvimento individual e social pela alteridade, remodulando a identidade.

É na Dimensão Recursiva que a sensibilidade, os sentimentos e os anseios emocionais são mobilizados. O *self* é subjetivo e é por meio dele que a pessoa elabora as ações para lidar com situações externas, com a alteridade. Na interação e no exercício de se colocar no lugar do outro, o *self* é modificado. Porém passando antes pela identidade, depois pela Dimensão Criativa da resiliência, para finalmente retornar ao *self*, acrescentando-lhe novas características. Ele é, assim, o *locus* de todo conjunto de referências que a pessoa constrói sobre si e sobre o mundo ao longo da vida. Como num espelho, essas referências ou conceitos sobre si mesmo são elaborados a partir do outro (SANT'ANA LOOS; LOOS SANT'ANA, 2013d).

A alteridade é a dimensão que coordena os elementos que compõem a realidade e fornece informações e pistas a respeito do *self*, que são integrados a ele ou não, constituindo as crenças que a pessoa tem sobre si mesma e influenciam tanto seu posicionamento diante do mundo como sua capacidade de lidar com ele e consigo própria. O autoconceito define o que a pessoa é e o que não é; o senso de autoeficácia diz do que ela é ou não capaz. Já a autoestima é um apreço pessoal resultante dessas crenças (LOOS, 2003; SCHULTHEISZ; APRILE, 2013):

O autoconceito refere-se à percepção que uma pessoa tem sobre o *self*, isto é, aquilo que cada indivíduo sabe sobre si através da experiência, reflexão e feedback do ambiente social. (McDAVID¹² apud LOOS, 2003, p. 41).

¹²McDAVID, J. W. The self in the environment. In: **Encyclopedia of Human Development and Education**.

Segundo Loos (2003), o autoconceito tem um caráter prioritariamente descritivo; já a autoestima é um julgamento que a pessoa faz de seus atributos, se gosta ou não, se aprecia ou não o que percebe em si mesma. É uma percepção de si como alguém que possui ou não valor em comparação com outras pessoas e coisas.

A autoestima é uma valoração que a pessoa faz de si mesma, com base em um conjunto de princípios que vê como positivos ou negativos, em diferentes situações vividas, e que influencia seu bem estar, sua vida social e afetiva, sua qualidade de vida (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013, p. 36).

Essa valoração de si, então, decorre do julgamento que ela mesma faz, mas que é afetado pelo julgamento do outro. A pessoa se reconhece na sua relação com o outro, a alteridade, que inclui os sentidos gerados em cada contexto de suas experiências no mundo (MOLAR, 2008, p. 1444).

A percepção de controle é o conjunto de recursos que a pessoa acredita ter e que a capacitam a controlar as situações, construído em suas experiências prévias. A partir dele, a pessoa imagina que consegue ou não dominar determinada situação. Nesse sentido, é flexível, pois a pessoa pode desenvolver capacidades novas no decorrer do tempo. As crenças de controle são de dois tipos, de contingência e competência. A primeira diz respeito ao que a pessoa acredita que pode conduzir a determinados fins (relação entre meio e fins); a segunda, da crença de que possui competência para atingi-los (competência, agência ou autoeficácia) (LOOS, 2003)

As crenças sobre si, ou crenças autorreferenciadas, são construídas tanto dos resultados da própria ação sobre o ambiente como pela reação das pessoas ao redor.

O reconhecimento de si passa então, antes, pelo reconhecimento do outro e pelas referências que o outro fornece sobre mim. A alteridade implica a interação em unicidade com o outro, em uma relação dialógica de modo que os agentes da interação percebem-se refletidos um no outro. Nesse sentido, o outro está em mim e eu estou no outro; eu me construo pelo outro e o outro constrói-se por mim. A alteridade é, assim, uma via de mão dupla, de afetamentos mútuos, os quais orientam a construção de significado e sentido.

Um outro ser ou um objeto afetivamente importante para uma pessoa terá, provavelmente, maior influência sobre seu *self*. Se a pessoa já tem construído um conjunto de referências sobre si, pode aceitar ou rejeitar as novas informações externas. Porém se essa pessoa ainda está em processo de construção de referências sobre si, ou se tal conjunto é

formado por características vistas por ela mesma como negativas e indesejáveis, ela pode tomar para si as informações fornecidas pelo mundo como verdadeiras, agregando-as ao *self*. As crianças são bastante suscetíveis ao que os outros pensam sobre elas e lhes transmitem, porque seu conjunto de crenças se encontra em processo de construção.

A interação com o mundo é permeada de conflitos, há situações e momentos que ocorrem ao longo do desenvolvimento que abalam a estrutura interna do indivíduo. Crises e embates, externos e internos, podem colocar em risco a integridade do *self*. A resiliência, conceito oriundo da Física, é a capacidade de retornar à forma original após um choque. O desenvolvimento da resiliência, enquanto instância psicológica humana, possibilita que a pessoa saia íntegra de uma situação crítica.

A *resiliência ampliada* proposta pelo STAA relaciona-se à capacidade criadora provida pela Dimensão Criativa, análoga ao núcleo celular, que contém o material genético: a potencialidade, a possibilidade de reproduzir, produzir e expandir. Esta dimensão abriga ainda as possibilidades de abstração, representação, adaptação, ampliação, multiplicação, desenvolvimento. Portanto, ela amplia a noção corrente de resiliência, pois o *self* não apenas retorna à forma original, ele passa pelas dificuldades existenciais e resulta ampliado, desenvolvido, com novos recursos. A resiliência ampliada contém, portanto, o potencial de crescimento, superação e desenvolvimento (SANT'ANA LOOS; LOOS SANT'ANA, 2013d).

Cada dimensão descrita pelo STAA não se fecha em si mesma, mas relaciona-se com as demais, permitindo a construção da personalidade, a ocorrência de trocas com o meio, bem como mudanças e avanços no desenvolvimento da pessoa (SANT'ANA LOOS; LOOS SANT'ANA, 2013d).

A Dimensão Totalizante ou Verdadeiro Eu representa a possibilidade de uso da linguagem plena, capaz de realizar a conexão entre todas as dimensões, unificando a realidade individual e esta com o entorno, tanto imediato quanto ampliado (universal ou cósmico). Para que isto ocorra, porém, é preciso que seja de fato plena, buscando ao máximo possível o alcance da harmonia nas interações (CEBULSKI, 2014, p. 167).

O quadro abaixo apresenta uma síntese da estrutura da *Célula Psíquica*, construída com base no Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA):

QUADRO 2 – ESTRUTURA DA CÉLULA PSÍQUICA

<i>Célula Psíquica</i>

Dimensão Recursiva	<i>Self</i> : crenças referenciais (sobre o mundo e sobre nós mesmos como agentes no mundo), dimensão subjetiva; sensibilidade; diretivas executivas para o comportamento, <i>coping</i> ; emoção (dimensão psíquica que põe o ser em movimento).
Dimensão Configurativa	Identidade comportamental, postura existencial; precisa ser alimentada pelo outro e pelos nossos fazeres; dimensão objetiva de contato com a realidade.
Dimensão Criativa	Onde se encontram as possibilidades: resiliência → capacidade de estender-se, ser “deformado” e voltar íntegro à forma original, “sem romper a membrana da identidade e esvaziar-se do citoplasma do <i>self</i> ”; abstração simbólica, linguagem, construção, empenho de recursos, desenvolvimento da inteligência; vontade de resistir, de criar, de ser.
Dimensão Moduladora	Alteridade, afetividade interacional, síntese da unidade formada com o outro, dialética das relações; interações objetivas, concretude, forças (interações) elementares da natureza.
Dimensão Totalizante	Unidade, universo, integração; linguagem plena.

FONTE: O AUTOR

As dimensões da Célula Psíquica são separadas apenas para fins didáticos, porém são inseparáveis na realidade. O STAA é um arcabouço teórico monista que almeja a compreensão do ser humano em sua totalidade e unicidade. Todo o processo de desenvolvimento do ser humano é um complexo sistema interacional. Qualquer interação é permeada de afetividade, que é o foco do tópico a seguir.

2.2 AFETIVIDADE E VIVÊNCIA

Billy Elliot é filho de um operário inglês; este espera que o garoto goste de atividades “masculinas”. Mas Billy, para desespero do pai, ama dançar. Antes de deixar a sala da audição para entrar na escola do Royal Ballet de Londres, uma integrante da banca pergunta a Billy Elliot o que ele sente quando dança.

Eu não sei... É meio uma sensação boa... É meio duro e tal, mas uma vez que eu começo, aí eu como que esqueço tudo e... meio que desaparece. Tipo

eu sinto uma mudança em todo meu corpo, Como se tivesse fogo no meu corpo. Eu só ali, voando, como um pássaro. Como eletricidade... É, eletricidade. (BILLY ELLIOT, 2000)¹³

Nesse filme dirigido por Stephen Daldry, Billy, interpretado por Jamie Bell, é aceito na escola do Royal Ballet e se torna solista da famosa companhia inglesa. Para chegar lá, experimentou as dores e alegrias de pertencer à classe trabalhadora, de enfrentar preconceitos e de finalmente fazer o que gostava: dançar balé. Tudo o que vive leva-o a concretizar seu sonho – ser bailarino – e sua paixão – dançar. E na dança Billy encontra sua fonte de felicidade e de desenvolvimento pessoal.

No processo de transformação do ser humano ao longo da vida, do desenvolvimento das funções biológicas e das funções psicológicas superiores, a afetividade constitui como que uma base, sem a qual o desenvolvimento não acontece. Valsiner diz que a "psicologia não é uma ciência do comportamento, ou da cognição, mas dos processos afetivos que conduzem à abstração funcional." (VALSINER, 2015, p. 100, tradução minha).

A emoção perpassa praticamente todas as experiências humanas. Sobre a relação entre afeto e intelecto, diz Vygotsky (2003):

A sua separação enquanto objeto de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de "pensamentos que pensam a si próprios", dissociado da pleitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VIGOTSKI, 2003, p. 9).

Para Vygotsky (1994a) todo o processo de apropriação da cultura depende da situação afetiva presente na unidade pessoa-meio no momento da vivência. O termo *perezhivanjia*, usado pelo autor, explica o modo como uma pessoa percebe, vivencia emocionalmente, se apropria, internaliza e compreende as interações em seu meio.

Perezhivanjia representa a indivisibilidade da unidade formada pelas características da pessoa e do ambiente com suas características situacionais, de forma que a personalidade modela as relações sociais e, ao mesmo tempo, as relações sociais modelam a personalidade. O conceito enfatiza a totalidade e a unicidade do desenvolvimento psicológico (MAHN, 2003).

Nas palavras de Vygotsky:

¹³ BILLY ELLIOT. Direção: Stephen Daldry, 110 min., 2000.

A experiência emocional {*perezhivanjia*} desencadeada de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu meio determina que tipo de influência essa situação ou esse meio terá sobre a criança. Contudo, não é nenhum fator por si (se tomado sem referência à criança) que determina como eles influenciarão o curso futuro de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados através do prisma da experiência emocional da criança {*perezhivanjia*}. (VYGOTSKY, 1994a, p. 339-340, tradução minha).

Para saber que influência o meio tem sobre a criança é preciso conhecer sua consciência sobre a situação vivida, como ela a interpreta, como é emocionalmente afetada.

O autor fala sobre o desenvolvimento infantil, mas o mesmo ocorre com pessoas em qualquer fase da vida, pois o desenvolvimento é contínuo e histórico. Bozhovich (1969), colaboradora de Vygotsky, explica que a influência do meio é mediada pelas características já desenvolvidas da personalidade, o que determina a *atitude afetiva* da criança em relação à experiência.

Para Vygotsky (1994a), a compreensão de determinada situação orienta o desenvolvimento e, para a criança, não depende de explicações racionais que se possa dar sobre ela, mas da atitude afetiva. Porém, para Bozhovich (1969), a ideia de *compreensão* é incorreta; a influência da situação depende de sua relação com as necessidades da criança. Trazendo o mesmo exemplo de Vygotsky (1994a), a autora explica que para um adolescente, uma mãe doente que dependa dele pode privá-lo de satisfazer sua necessidade de independência e realização pessoal; já para uma criança pequena, a condição da mãe pode gerar sentimentos de solidão e rejeição, que afetam a formação de seu caráter. As experiências negativas podem gerar comportamentos igualmente negativos, que dificultam a inserção social da pessoa.

As interações que uma pessoa vivencia durante sua vida, em seu contínuo processo de desenvolvimento, a afetam de forma complexa e integrada (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013). Ao mesmo tempo, a situação vivida, e conseqüentemente as interações, são refratadas pelo prisma do indivíduo que as experimenta (VYGOTSKY, 1994a).

Levando essas questões para o âmbito da dança, se algum tipo de dança tem lugar em algum dos ambientes em que uma pessoa, criança, jovem, adulta, idosa, vive, o desenvolvimento dessa pessoa será, positiva ou negativamente, em maior ou menor grau, de acordo com as circunstâncias, de algum modo afetado pela interação com este produto cultural chamado dança bem como pelas outras interações concorrentes.

Há adultos que não conseguem acompanhar um ritmo musical com movimentos corporais. Para dançar é preciso sentir a batida, perceber o ritmo e, coordenando os movimentos, controlar sua amplitude e velocidade para seguir a música. Não conseguir realizar essa coordenação não parece uma incapacidade inata. Seria uma dificuldade produzida pelo meio, durante o crescimento e processo de desenvolvimento? Teria sido causada pela falta de experiências de movimento em seus próprios corpos quando crianças? Seria uma lacuna no desenvolvimento coordenado das funções sensoriais e motoras, afetivas e cognitivas?

O ritmo é um elemento próprio da linguagem da dança, da música e da linguagem falada. É incomum as pessoas não conseguirem ritmar a própria fala, isso normalmente acontece quando há algum fator neurológico ou afetivo que dificulte a articulação oral.

A linguagem é um produto da cultura fundamental nos processos interacionais e é discutida no próximo tópico.

2.3 A LINGUAGEM: *MOSES SUPPOSES*

Nesta parte de *Cantando na Chuva*, Kelly e O'Connor estão em uma aula de dicção. O rígido professor se ocupa em fazer os personagens realizarem os exercícios mecânicos com a língua, atendo-se estritamente à pronúncia. Don e Cosmo começam a brincar com as frases do exercício, o que logo se transforma em uma extraordinária cena de canto e sapateado. Os personagens interagem em uma sincronia afinada de som e movimento e tentam inserir o professor na ação. A flexibilidade dos dançarinos se opõe à rigidez do professor, que acaba sendo colocado de lado. O professor não consegue perceber as possibilidades da situação ou o ponto de vista dos dançarinos. Simplesmente não consegue ver o motivo para a ação, a diversão que os outros experimentam ao brincar com a linguagem.

Na psicologia histórico-cultural de Vygotsky a linguagem oral desempenha um papel crucial no desenvolvimento do ser humano, uma vez que impulsiona a formação de novas estruturas psicológicas, estrutura o pensamento e é a forma essencial de comunicação nas interações. A linguagem pressupõe sentido e significado, que também pressupõem alteridade e interação.

Sendo a linguagem mediadora do pensamento, é a base para a formação do pensamento abstrato e da imaginação, vontade, memória, percepção, atenção e emoção superiores. A relação é bidirecional: ambos, linguagem oral e pensamento, influenciam-se

reciprocamente. Pode-se entender que o maior domínio da linguagem permite maior domínio do pensamento e vice-versa.

Uma criança pequena encontra-se em processo de desenvolvimento e domínio da linguagem. Vygotsky (1994b) explica como, através das várias etapas de desenvolvimento, ela chegará à compreensão de um conceito. Tratando-se de um conceito científico, a escola tem uma função determinante. De qualquer modo, o objetivo da linguagem oral ou escrita é propiciar a comunicação entre os seres, de modo que o pensamento de um enunciador possa ser expresso e um receptor possa compreendê-lo. A comunicação exige a existência de, pelo menos, dois sujeitos.

Em um diálogo, para que alguma comunicação possa ser estabelecida é necessário que aquele que ouve consiga perceber e compreender o ponto de vista do outro, o que fala. Alternando dinamicamente as posições entre falante e ouvinte, a comunicação possibilita aos participantes enxergar o mundo com novos olhos. O que não significa que alguém deva abandonar seu próprio ponto de vista para tomar como seu o do outro; conhecer mais o outro permite conhecer mais a mim mesmo.

A relação dialógica já está presente no processo de aquisição da linguagem e na construção do sentido e do significado. Antes mesmo de falar, a criança apropria-se do ritmo e da acentuação da língua (BUHLER *apud* PONTY, 2006). Aos seis meses um bebê chama a atenção dos adultos com vocalizações e movimentos; aos onze já é capaz de realizar atividades e brincadeiras organizadas e responder às vocalizações de outros bebês. A comunicação, portanto, começa muito cedo, inclusive pelo uso de gestos. A criança movimenta seu próprio corpo com a finalidade de afetar seu entorno, como se o meio fosse parte dela. As primeiras palavras da criança têm uma função indicativa, e acompanham ou substituem o gesto. A fala torna-se o meio para afetar os outros, para afetar o mundo, o que antes era feito pelo movimento (VYGOTSKY, 1997e).

Os objetos, as palavras que os representam e seus significados entram em interação com a criança pequena por meio das pessoas à sua volta, com quem também interage. Aprendendo a falar, a criança imita o som da fala dos adultos, como diz Guillaume (*apud* PONTY, 2006), não por causa dos sons em si, mas pelo objetivo estabelecido pelo exterior. O que a criança reproduz é o uso das possibilidades fonéticas disperso no meio. Ao tentar repetir a palavra “água”, ela deseja obter um recipiente contendo o líquido: o signo interpõe-se entre o reflexo, a sede, e sua satisfação; o som que a criança pronuncia de forma incipiente já tem para ela um significado.

O signo tem um significante e traz em si um significado. Quando digo a palavra (signo) "árvore" (significante), o significado é de um vegetal lenhoso com raiz, tronco e folhas, por exemplo. Já o sentido da palavra árvore é estabelecido a partir das experiências afetivas com esse vegetal.

Assim, o sentido é construído nas experiências afetivas da interação com o mundo. Gonzalez-Rey (2004) define o sentido como uma unidade que integra os significados e os processos simbólicos aos processos afetivos presentes nas interações. Ele é subjetivo e muito mais amplo que o significado. Na inserção do ser humano no mundo, no relacionamento com o outro, o sentido é formado a partir da emocionalidade dos contextos em que os produtos simbólicos são utilizados.

A criança começa utilizando a linguagem em sua função comunicativa. Se ela usa as palavras para atingir fins, como propôs Guillaume, talvez sejam os sentidos que acompanham a linguagem em todas as experiências afetivas vividas por ela, que possibilitam sua aquisição. Depois, com o processo de internalização, a criança passa a utilizá-la como meio do pensamento. Na idade escolar ela já desenvolveu a fala interna, que nesse momento passa a ser o principal instrumento do pensamento.

Se no estágio do brinquedo a criança pensa e age em uma maneira mista e o pensar em alguma atividade incorporada em signos conduz diretamente à dramatização, ou seja, a levar de fato a atividade a termo, o pensar e agir da criança na idade escolar estão mais ou menos separados um do outro. No brinquedo vemos uma forma singular do uso de signos: para a criança, o processo de brincar em si, ou seja, o uso de signos em si, ainda está intimamente ligado ao entrar no significado desses signos, na atividade imaginária; neste caso, a criança usa o signo não como meio, mas como um objetivo em si mesmo. (VYGOTSKY, 1997e, p.250, tradução minha).

Para explicar melhor as mudanças que ocorrem na criança em relação à linguagem e ao pensamento, Vygotsky (1997e) recorre a Piaget. Em geral, a atividade da criança pequena é impulsiva, reativa e não consciente. Na fase escolar ela já tem consciência de suas ações e as planeja por meio da linguagem, mas ainda não tem consciência dos próprios pensamentos, não os leva em conta nem os controla, não reage a eles. O pensamento flui na criança reativamente, ou seja, como antes fluíam as ações em seu corpo. No processo de desenvolvimento a criança aprende a controlar seus pensamentos, assim como aprendeu a controlar suas ações.

Apenas na idade de transição, a puberdade, os processos do pensamento são dominados. É nesse momento que a pessoa descobre seu "eu", que são formadas sua

personalidade e sua visão de mundo. A visão de mundo é o que caracteriza o comportamento da pessoa como um todo, a sua relação cultural com o mundo exterior, é a personalidade no plano subjetivo. Estes dois processos são centrais no desenvolvimento cultural. O adolescente torna-se consciente de seu mundo interior e suas possibilidades (VYGOTSKY, 1997e):

[...] o processo de desenvolvimento cultural pode ser caracterizado como o desenvolvimento da personalidade e da visão de mundo da criança. [...] Personalidade é entendida aqui com um sentido mais estreito que o sentido usual da palavra. Não incluiremos aqui todos os traços da individualidade que a distinguem de um número de outras individualidades, que identificam sua singularidade ou a relaciona com um ou outro tipo específico. Estamos inclinados a colocar um sinal de igualdade entre a personalidade de uma criança e seu desenvolvimento cultural. Assim, a personalidade é um conceito social; ela engloba o que é sobrenatural e histórico na humanidade. Não é inata, mas surge como um resultado cultural do desenvolvimento porque “personalidade” é um conceito histórico. (VYGOTSKY, 1997e, p. 242).

Segundo Vygotsky (1997e), o momento decisivo do desenvolvimento da personalidade ocorre quando a criança reconhece seu “eu”. A concepção do “eu” é desenvolvida a partir da sua concepção sobre os outros ao seu redor, aplicando a si mesma os aparelhos adaptativos que ela aplica em relação aos outros. Por isso, para esse autor, é pelo outro que cada um pode conhecer a si mesmo. O domínio de um comportamento que a criança alcança é formado a partir do comportamento dos adultos com os quais interage. Interagindo com a cultura, através de outras pessoas, a criança adquire a capacidade de se expressar pela linguagem. Na interação e pela linguagem ela constrói o pensamento e a si mesma.

Do desenvolvimento da personalidade como um todo deriva o desenvolvimento de cada função psicológica, porque as funções são interativas e interdependentes. A personalidade é o pré-requisito para que o ser humano domine os processos de seu comportamento e tem alguma relação com a aquisição da fala.

[...] a fala, o principal meio de desenvolvimento da personalidade, [...] aparece como o meio básico do pensamento e *está conectada ao desenvolvimento do gesto*, do desenho, brinquedo e escrita. (VYGOTSKY, 1997e, p. 243, grifo meu).

A compreensão de que as coisas têm nomes e significados começa pelo gesto, pelo movimento dos corpos em interação. A linguagem escrita e a matemática já são mediadas pela

linguagem verbal. Outras linguagens, como a música, a dança, a gráfica podem passar pela mediação da linguagem verbal.

O gesto parte de um significado afetivo para depois “receber” um equivalente linguístico. Um abraço tem um significado afetivo; o signo linguístico que o traduz é conhecido em momento posterior pelo bebê. Toda a compreensão que pode ter do seu mundo antes de entender a fala é dada pelos significados afetivos dos corpos que se acham ao seu redor. O tom e modulação das vozes, as expressões dos rostos, os gestos e atitudes dos corpos revelam significados e sentidos. Assim, a construção de sentido e significado começa antes da fala, pelo gesto, e a linguagem do corpo como um todo precede a linguagem oral.

Amparado em Stern, Gil (2004) usa o termo “afeto de vitalidade” para designar um acesso à qualidade do que é sentido na execução de uma ação ou gesto. Distinto dos “afetos categoriais”, macroscópicos, como a alegria, a tristeza ou o medo, os “afetos de vitalidade” são microscópicos mas percebidos nas ações mesmo que não haja qualquer “afeto categorial” observável. “O afeto exprime uma potência e uma força que transportam com elas imediatamente seu sentido.” (GIL, 2004, p.88).

Posteriormente, mesmo dominando a linguagem oral, o gesto continua sendo utilizado e cumpre sua função significativa nas interações entre as pessoas:

[...] os gestos funcionam como sinais ou sintomas de nossos desejos, intenções, expectativas, exigências e sentimentos. Porque é possível controlá-los conscientemente, também podem ser elaborados, exatamente como sons vocais, em um sistema de símbolos atribuídos e combináveis, uma genuína linguagem discursiva. (LANGER¹⁴ apud MOTTA, 2006, p. 177).

Motta (2006) diz que o gesto, quando organizado em forma de código, passa a ser linguagem. Os movimentos significativos comunicam e expressam o verbo, um conjunto de significados. O sentido do verbo é uma exposição "de planos, pensamentos, intenções e impulsos que pode ser expresso através de uma variedade de formas" (MOTTA, 2006 ,p. 174). Para a autora, o pensamento pode ser comunicado por várias linguagens, quando uma se mostra insuficiente para exprimi-lo de maneira plena ou satisfatória.

De acordo com Gil (2004), por sua vez, não é possível descrever o movimento dançado em palavras. Seu nexos é dito de um modo diferente. Se o gesto não extrai seu sentido

¹⁴LANGER, Suzane K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

de algum signo preconcebido, é um “movimento em direção a significações” (GIL, 2004, p. 90).

Podemos dizer que o conteúdo do pensamento e dos afetos pode ser expresso, então, por meio de várias linguagens: matemática, musical, gestual ou outra. O pensamento por conceitos, o mais alto nível da capacidade de abstração iniciada quando a criança aprendeu a falar, é alcançado somente na adolescência. É o climax de um processo iniciado no momento em que o bebê foi exposto ao mundo da cultura, ao mundo real criado pelos seres humanos (VYGOTSKY, 1994b).

Somente na adolescência o conceito “arte” é compreendido e a pessoa passa a realmente produzi-la e apreciá-la (VYGOTSKY, 2014). Enquanto a linguagem oral organiza o pensamento do falante, para Vygotsky a arte é um “conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas.”(VIGOTSKI, 2001, p. 3), o que a faz contribuir para que se organize o sistema afetivo-cognitivo como um todo.

Sendo cada modalidade de arte uma linguagem específica, com forma e conteúdo próprios, assim como a língua oral e a matemática, também podem desempenhar papéis específicos no desenvolvimento de um indivíduo (MARQUES; BRAZIL, 2014). A apropriação das diferentes linguagens, inclusive as artísticas, amplia as possibilidades de integração do ser contemporâneo fragmentado e seu desenvolvimento (SANT’ANA-LOOS, 2013b).

Todas as linguagens são produtos da cultura que impõem à pessoa a aquisição dos instrumentos psicológicos apropriados para que possa dominá-las. E, sendo esses instrumentos sistemas internos, modificam aquele que deles se apropria. Porém, mais uma vez, o “meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo.” (VIGOTSKI, 2004, p. 71).

Quando o autor fala em “influências do próprio corpo”, não está se referindo apenas à parte física da pessoa, pois estaria contrariando sua própria ideia de unidade complexa. As influências que partem do corpo incluem movimentos, pensamentos, discursos, emoções, reações fisiológicas.

O corpo é uma unidade que expressa uma pessoa singular. Ele não apenas contém uma mente; o corpo é mente, é matéria, é energia. O corpo é um sistema unificado. Cada corpo é uma pessoa e não há pessoas sem corpos. Ainda que se imagine um cérebro independente do corpo, e o cinema já concretizou tal ideia, aquele não subsiste sem

oxigenação provida pelo sangue, coração, pulmões, rins. Ou seja, o imaterial e o material são um e completamente interdependentes.

A partir disso tudo, podemos dizer que o domínio do corpo, em especial o domínio motor especializado, tem consequências no desenvolvimento e na formação humanas. É sobre o corpo mais propriamente que será tratado a seguir.

2.4 O CORPO E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

O Cisne Negro é um dos personagens do balé “O Lago dos Cisnes”, que tem a música maravilhosa de Tchaikovsky e o libreto de Vladimir Begitchev e Vasily Geltzer. No enredo, o príncipe Siegfried apaixona-se pela princesa Odette que, transformada em cisne pelo feiticeiro Robarth, só à noite retornava ao corpo de mulher. O feitiço seria quebrado pelo amor de um homem, mas Rothbart engana Siegfried ao fazer que sua filha Odille tome a aparência de Odette. O príncipe jura amor a Odille e logo vê Odette assistindo a tudo da janela, percebendo seu engano. Siegfried corre ao lago e explica a Odette o ocorrido, sendo perdoado pela princesa. Porém Rothbart aparece e exige que cumpra a promessa feita a Odille. Siegfried e Odette atiram-se no lago e morrem, perpetuando seu amor pela eternidade.

O filme *Cisne Negro*¹⁵ traz a história de uma bailarina jovem, insegura e psiquicamente doente, que entrou na carreira por pressão da mãe. Esta não conseguiu realizar seu próprio sonho de tornar-se uma bailarina de sucesso e investiu na filha. Nina, interpretada por Natalie Portman, é escolhida para o papel principal de O Lago dos Cisnes. Suas características pessoais se adequam perfeitamente ao papel da doce e delicada Odette, mas Nina precisa esforçar-se para trazer à superfície a persona forte e má de Odille. Por fim, entre amores doentios – do coreógrafo, da colega e da mãe – e a luta pela preservação dela mesma, o caos interno de Nina a leva à loucura e ela se mata em cena aberta acreditando matar Odille, personagem controlada pelo pai, existindo apenas para cumprir as vontades dele. Ao matar Odille, Nina destrói o controle da própria mãe. Porém, como não havia nenhum “eu” autônomo e Nina-Odette também morre.

Denso e escuro, o filme tenta revelar ainda a pressão psicológica que a bailarina sofre em uma companhia de balé. A preocupação com o corpo não é uma preocupação com sua saúde, e sim a preocupação em se manter o mais magra possível para corresponder ao padrão desejado pelo diretor ou coreógrafo. Talvez o roteirista tenha se baseado em algumas

¹⁵ CISNE NEGRO. Direção: Darren Aronofki, 108 min, 2010.

biografias de bailarinas famosas que confessaram seus problemas de bulimia e anorexia, falaram das cirurgias plásticas feitas para adequarem seus corpos e rostos aos padrões idealizados, da autoestima destruída por relacionamentos com coreógrafos e diretores de companhias.

O balé, com suas exigências de perfeição física e padrões e disciplina rígidos, tem sido associado a distúrbios alimentares, distorção da imagem corporal e baixa auto-estima, principalmente entre as bailarinas. A origem desses problemas não está na aprendizagem e prática do balé em si, e sim na cultura do balé, nos padrões e estereótipos construídos no processo histórico de criação e desenvolvimento dessa modalidade artística. Em seus primórdios, quando os padrões de beleza exigiam formas arredondadas, as bailarinas e seus *partners* tinham os corpos mais próximos da pessoa “comum”, menos longilíneos e esbeltos. Os distúrbios alimentares e de autoimagem têm por base, portanto, as interações sociais, pois é o meio, com suas exigências de perfeição e competitividade, que causam as perturbações psicológicas originárias de doenças como a anorexia e a bulimia (GARNER; GARFINKEL, 1980).

Vygotsky abordou a questão do corpo em suas ideias sobre o desenvolvimento, muitas vezes de forma indireta. Orientando seu foco sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, abordou a questão da maturação biológica e do aparato biológico da espécie humana que possibilita um avanço em relação às outras espécies animais.

Algumas questões sobre o corpo no desenvolvimento do ser humano são trazidas em seus Fundamentos de Defectologia, texto inserido na compilação Obras Escogidas - Volume V (VYGOTSKI, 1997a). Ao falar do desenvolvimento de crianças cegas e surdas-mudas, o autor explica que é errônea a ideia de que tais crianças tenham os outros órgãos sensoriais mais potentes, o que ocorre é que usam esses órgãos com finalidades distintas das pessoas ditas normais:

[...] a essência psicológica da formação de reações condicionadas no cego (a percepção tátil dos pontos durante a leitura) e no surdo (a leitura labial) é exatamente a mesma que na criança normal, e, por conseguinte, também a natureza do processo educativo das crianças deficientes, fundamentalmente, é a mesma de quando se trata de crianças normais. (VYGOTSKI, 1997a, p. 76).

Os órgãos sensoriais são vias para a formação de vínculos como o meio, possibilitando a adaptação das condutas. Quando um órgão não pode desempenhar sua função, outro será utilizado para realizar a adaptação. Os vínculos estabelecidos com o ambiente, por

outras vias, são alcançados pela vivência. As leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, a diferença está no modo como se desenvolvem. Um não desenvolvimento da criança é principalmente o produto de condições sociais anormais (VYGOTSKI, 1997a).

A pessoa cega explora as possibilidades de se adaptar utilizando os outros sentidos. A percepção térmica que o cego desenvolve para julgar as distâncias dos objetos e o sentido vibratório dos surdos que lhes possibilitam perceber a música e captar movimentos são sentidos que qualquer pessoa dita normal tem, mas não depende tanto deles. Nos deficientes, diz o autor, essas sensações são desenvolvidas de outro modo (VYGOTSKY, 1997a, p. 79):

Assim, do ponto de vista psicológico [...] as modificações deste sistema se manifestam, em primeiro lugar, na reestruturação e substituição dos vínculos e condições sociais nos quais se cumpre e se realiza no processo normal da conduta. Absolutamente todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente têm em sua base não um núcleo biológico, mas social. (VYGOTSKI, 1997a, p. 80-81, tradução minha).

A educação de qualquer criança é um processo de construção de novas formas de conduta, mais complexas, integradas, ativas e eficientes da experiência da criança, construídas a partir de suas vivências. As informações do meio chegam à criança por via dos órgãos sensoriais e são exploradas através dos movimentos. Os processos educativos devem aproximar-se das situações reais do mundo:

Em rigor, a educação não pode comunicar ao organismo nenhum movimento novo, só pode modificar, variar, reestruturar e combinar as reações que estão à disposição do organismo. [...] Para um pedagogo isto implica a exigência de tomar as tendências naturais da criança como ponto de partida e base de qualquer influência educativa. E vice-versa: nenhuma tendência da criança, nenhum de seus instintos naturais podem ser simplesmente reprimidos, proibidos, anulados pelo pedagogo. (VYGOTSKI, 1997a, p. 117-118).

Tudo é construído pelo sujeito do processo educativo, é no conjunto de suas experiências, na própria atividade, em sua interação com o mundo que ele aprende e se desenvolve. O processo educativo é um facilitador, um acelerador, e precisa partir do que a criança tem: o que já construiu, bem como de seus interesses e tendências. E se tendências não podem ser reprimidas, pelo contrário, devem ser o ponto de partida da educação; portanto, o movimento e o uso do próprio corpo deveriam estar na base da ação educativa: “[...] todos sabemos bem que coisa pouco sólida é esta – apoiar-se a educação unicamente nos esforços

conscientes do aluno que são contrários aos seus interesses e costumes fundamentais” (VYGOTSKI, 1997a, p. 119).

Nesta e na citação anterior, chamam a atenção duas questões: a base da aprendizagem são as tendências presentes no momento de desenvolvimento em que se encontra a criança e o processo educativo não deve basear-se unicamente em esforços conscientes, contrários aos seus interesses. Ora, a criança é movimento, é corpo! Ela quer correr, pular, dançar.

Ainda que Vygotsky tenha focado no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, construídas a partir das funções primárias, estas estão ligadas ao corpo como parte da unidade em desenvolvimento:

Somente um europeu de cultura sofisticada pode separar o psíquico do físico, como nós fazemos. Quando uma pessoa dança, será que de um lado se encontra a soma dos movimentos musculares e do outro a alegria e o entusiasmo? Um e outro estão estruturalmente próximos. (VIGOTSKI, 1999a, p. 356).

O corpo físico é o ponto de contato entre o indivíduo e o meio e, conseqüentemente, é o ponto de partida de todo o desenvolvimento do ser humano. Sem o corpo em ação não existe interação com o entorno. As estruturas fisiológicas, o aparelho sensório-motor, precisam estar ativas no ambiente para que haja desenvolvimento e constituem fundamentos sobre os quais a personalidade se desenvolve.

Vygotsky inicia sua *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 2001), com uma citação sintética da obra *Ética* de Spinoza, aqui transcrita:

Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz... mas dizem que seria impossível deduzir apenas das leis da Natureza, uma vez considerada exclusivamente como corpórea, as causas das edificações arquitetônicas, da pintura e coisas afins que só a arte humana produz, e que o corpo humano não conseguiria construir nenhum templo se não estivesse determinado e dirigido pela alma, mas eu já mostrei que tais pessoas não sabem de que é capaz o corpo e o que concluir do simples exame de sua natureza... (SPINOZA apud VIGOTSKI, 2001, p. IX).

Vygotsky também encerra *Psicologia da Arte* com Spinoza: “Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz” (VIGOTSKI, 2001, p. 329). Para ele, a apreciação da arte transforma o ser humano, agindo diretamente sobre seu organismo. O objeto artístico provoca reações físicas, sensações no corpo; as reações à arte acontecem na unidade corpo-mente.

O mesmo se dá com o fazer arte. O corpo precisa ser mobilizado para cantar, dançar, representar um personagem ou escrever um poema. Antes de chegar na produção de arte propriamente dita, o ser humano precisa viver seu corpo.

A estrutura física do ser humano é algo que o identifica, o distingue dos demais. Eu reconheço alguém pelos seus traços, sua altura, cor do cabelo, sua voz. Posso reconhecer o pensamento de Descartes se leio seus escritos, mas houve um Descartes recém-nascido, anterior ao das ideias, que precisou crescer e se desenvolver para tornar-se o filósofo, em seu corpo. O pensamento e as emoções são socialmente construídos; o corpo é socialmente transformado, mas é biológica e geneticamente dado.

Spinoza (n/d) também diz que o corpo não produz pensamento nem o pensamento move o corpo. A unidade de ambos faz com que não seja possível qualquer separação ou qualquer precedência. O todo é uma coisa só. O corpo humano “[...] pode ser afetado de muitos modos que aumentam ou diminuem sua potência de agir; assim como de outros que não tornam sua potência de agir nem maior nem menor.” (SPINOZA, n/d, p. 39).

Esse aparato maravilhoso que é o corpo abriga múltiplas, infinitas, possibilidades de vir a ser. E precisa de estímulos para que uma personalidade, uma possibilidade entre as múltiplas alternativas, venha a se concretizar. A dança não é o único, nem deve ser, mas é um bom caminho para “acionar” o corpo.

Na realidade, Vygotsky (2004) deixa claro que o processo de desenvolvimento ocorre em todos, mas é preciso conhecer as características individuais. Parte dessas diferenças têm origem nas impressões e suas marcas deixadas no organismo pelo meio. O próximo tópico trata da relação entre as sensações, o movimento e o desenvolvimento da percepção.

2.5 SENSACÃO, MOVIMENTO E PERCEPÇÃO

Em *Núpcias Reais*¹⁶, Fred Astaire interpreta Tom Bowen, que dança em parceria com a irmã Ellen (Jane Powell). Em viagem a Londres, ele apaixona-se pela elegante Anne Asjmond (Sara Churchill). Em uma das cenas mais famosas de Astaire, ele dança no chão e no teto, passando pelas paredes do quarto do hotel. Para a cena, foi criado um cenário giratório, que acompanha o ator. Mas para a nossa percepção, o público, Tom Bowen desafia a gravidade e o vemos de ponta cabeça.

¹⁶ROYAL WEDDING. Direção: Stanley Donen. 93 min, 1951.

Os órgãos sensoriais são importantíssimos para a adaptação e desenvolvimento do ser humano no mundo. A sensação, que é a impressão exercida sobre os analisadores, está presente desde o nascimento. Nos primeiros estágios do desenvolvimento a percepção encontra-se diretamente associada a processos afetivos e ao sistema motor. “É uma parte inseparável dos atos sensório-motores que são responsáveis pela relação afetiva da criança com a realidade circundante” (ZAPOROZHETS, 2002a, p. 4, tradução minha). Durante o desenvolvimento, essa conexão interfuncional é quebrada e uma nova é criada com a memória, o que possibilita a constância da percepção. Depois, continuando o desenvolvimento, a percepção aproxima-se da linguagem e, finalmente, liga-se ao pensamento formando um todo único. As conexões com outras funções são o que “transformam” a percepção.

Ao tratar dos problemas de defectologia, Vygotsky (1998) aborda a questão da percepção essencialmente em relação à visão e à audição, mas não discute a percepção em si; seu foco é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade. (VIGOTSKI, 1998, p. 26).

A percepção visual é a impressão sensorial acompanhada do tratamento dessa informação e a conseqüente interpretação do que é visto, de atribuição de sentido e significado à imagem. O mesmo acontece com as outras capacidades sensoriais humanas. Um sabor não é só um sabor, é o gosto de alguma coisa, o qual posso apreciar ou não. O sentido do gosto do remédio é diferente daquele do bolo de aniversário; um grito ou um toque podem revelar muitas e diferentes intenções. O ser humano atribui um sentido a qualquer objeto da percepção desenvolvida. Para que isso ocorra há uma colaboração entre diferentes funções psicológicas e/ou fisiológicas.

A percepção superior é, como todas as outras funções, um produto do desenvolvimento cultural da pessoa, um sistema de conexões entre funções, conexões essas formadas no curso do desenvolvimento individual, resultado das interações, da influência da comunicação verbal estabelecida com outros e da assimilação individual da experiência social (ZAPOROZHETS, 2002a).

É, portanto, uma função modificada ao longo do crescimento do ser humano, de acordo com as exigências do meio e da vivência pessoal. Este fato foi evidenciado por Luria (1990; 1979) e por Leontiev (1969). O primeiro investigou a percepção de cores com populações de áreas rurais da Rússia. Os sujeitos não percebiam as tonalidades de uma mesma cor como pertencentes a um mesmo grupo. Esse pesquisador também investigou a validade dos princípios da Psicologia da Gestalt e observou que os princípios de fechamento e pregnância não se aplicavam aos participantes do estudo. Ao invés de “fecharem” as formas, as pessoas relacionavam-nas com objetos que conheciam. Para elas, um círculo branco não apresentava qualquer relação com outro negro ou com um semi-círculo, por exemplo.

Leontiev (1969) estudou o desenvolvimento da percepção auditiva. Em seu trabalho, realizou atividades práticas para o desenvolvimento da percepção tonal em sujeitos incapazes de diferenciar tons ao ouvi-los, e que passaram a fazê-lo após treinos nos quais deveriam reproduzi-los com a própria voz. A percepção auditiva das diferenças tonais foi modificada quando as pessoas produziram sons com seu próprio aparelho vocal, *com seus próprios corpos*. O autor conclui que “[...] a menos que uma atividade vocal motora seja incluída no sistema receptor, a capacidade de julgar tons apropriadamente não se desenvolve.” (LEONTIEV, 1969, p. 433). Ele diz ainda que o ser humano “[...] não nasce com os órgãos prontos para cumprir aquelas funções que representam o produto do desenvolvimento histórico da humanidade.” (LEONTIEV, 1963, p.78, tradução minha). Dependendo do processo de desenvolvimento de um indivíduo, essas funções podem não se desenvolver em absoluto ou, pelo menos, não apropriadamente. Mas é possível ativamente reorganizar esses órgãos, tanto do sistema motor e sensorial como dos sistemas reguladores da linguagem por meio de práticas apropriadas.

Conclusões similares foram relatadas por Zaporozhets (1969). Pesquisadores russos investigaram crianças com idades entre três e sete anos e observaram que a percepção visual dos objetos era modificada, particularmente nas crianças maiores, quando havia manipulação dos objetos. Nesses casos, houve um incremento na identificação de formas e na posterior reprodução/representação dos objetos nas construções e nos desenhos produzidos pelas crianças. A realização de ações sensório-motoras modificou o processo de percepção e, como consequência, reestruturou os processos sensoriais e as habilidades das crianças.

Segundo Zaporozhets (2002b), há evidências de que os processos sensoriais têm um papel crucial no controle dos próprios movimentos pelo ser humano. Ukhtomskii (*apud* ZAPOROZHETS, 2002b) estudou a estrutura do aparato anatômico humano, comparando-o

com os movimentos realizados por aparelhos mecânicos, concluindo que os sistemas ósseo e muscular não são suficientes para realizar toda a gama de movimentos com tamanha liberdade e precisão, todos os atos intencionais de que os humanos são capazes; são apenas uma parte, os componentes anatômicos necessários para realizá-los. As características estruturais do sistema motor explicam a extrema plasticidade do comportamento dos seres humanos e dos animais superiores bem como tornam seu domínio difícil e complexo. Acreditava-se que houvesse uma estrutura padrão de movimentos pré-existente que realizaria essas funções, mas as pesquisas descobriram que padrões rígidos não possibilitariam a produção de movimento intencional. Como é preciso limitar todo o grau de liberdade do sistema para controlar o movimento e não há restrições na estrutura dos mecanismos executivos periféricos, cabe às funções psicológicas regular as ações intencionais. (ZAPOROZHETS, 2002b).

Para Bernshtein (*apud* ZAPOROZHETS, 2002b), que segue o pensamento de Ukhtomnski, nenhum sistema eferente poderia produzir, sem ambiguidade, um ato motor pretendido por causa da enorme liberdade do movimento humano e da ambiguidade dos efeitos da tensão muscular, uma vez que o estado muscular inicial do movimento está em constante mudança e as forças externas que agem sobre o corpo estão fora do controle da pessoa. Também nervos e músculos não são suficientes para explicar um ato motor integral; não existe uma conexão tão precisamente definida entre os impulsos nervosos e o movimento gerado: para tanto deve haver um mecanismo regulatório (ZAPOROZHETS, 2002b).

Zaporozhets (2002b) diz que, para Sechenov, a sensação cumpre o papel regulador, orientando a força e a direção do movimento e que, para Bernshtein, pela sensação a pessoa corrige o movimento complexo com base numa sinalização dos eferentes enquanto o realiza. Porém, continua, impulsos sensoriais entrando no sistema nervoso enquanto uma ação é realizada não são suficientes para regulá-la. Uma informação inteligente não basta.

Para acessar essa informação corretamente e transformá-la em uma *informação executiva* dentro de um sistema de impulsos eferentes adequados a pessoa deve pelo menos ter uma vaga ideia do que deve ser feito e de como fazê-lo – deve ter um certo programa das ações pretendidas. Informação obtida sobre os reais valores dos parâmetros regulados de um movimento são comparados com valores pré-programados, e desse modo as correções necessárias podem ser feitas em uma ação enquanto está sendo realizada. (ZAPOROZHETS, 2002B, p. 57, grifo do autor, tradução minha).

Um movimento não é realizado pela soma de muitos detalhes. Quando penso em levantar da cadeira, não tenho consciência de todos os músculos e ações correspondentes que vou mobilizar; eu tenho a ideia global da ação. Um movimento intencional é regulado por

uma *imagem da ação*, que contém uma noção abstrata da posição do corpo e de algumas propriedades perceptuais necessárias à sua execução (ZAPOROZHETS, 2002b).

De qualquer modo, os processos sensoriais – transformação do estímulo em impulso nervoso –, necessários para a execução de movimentos complexos e a base das ações mentais complexas da percepção, não explicam a especificidade da percepção como uma atividade mental e nem podem ser diretamente transformados em mecanismos executivos. No processo sensorial forma-se um modelo do estímulo; na percepção, uma imagem do objeto é criada e usada para regular o comportamento.

A percepção existe na relação com o mundo exterior; a materialidade objetiva é sua propriedade fundamental, sua fonte de dados sensoriais, que a diferencia qualitativamente das formas sensoriais pré-lógicas de regulação do comportamento. Outras propriedades, derivadas dessa e da capacidade da pessoa de relacionar as impressões sensoriais com objetos integrais relativamente invariáveis, são a constância, o significado e a integridade (ZAPOROZHETS, 2002b).

O percebido é também objeto de ação. Assim, uma percepção é formada e exercitada num processo de atividade de orientação e investigação específica. Diferentes tipos de atividade exigem diferentes percepções. Um objeto tem muitas propriedades, mas, dependendo da situação e das ações que deve realizar, uma pessoa não consegue ou não precisa levar todas em consideração. Nesse caso o objeto como que faz com que a pessoa veja apenas um de seus lados, como uma função das ações perceptivas que a pessoa já possui e que a habilita a discernir propriedades ou conteúdos particulares (ZAPOROZHETS, 2002b).

Observo que, no caso da dança, especialmente ao aprender uma nova coreografia, para criar uma imagem da ação que depois possa ser reproduzida o dançarino precisa identificar muitos detalhes, na realidade o maior número de propriedades que puder perceber. Inicialmente, o dançarino observa aquelas que considera mais importantes e aqui percebo diferenças nos comportamentos dos dançarinos. Alguns prendem-se às propriedades da forma, enquanto outros integram à forma outras características, como a força, tensão, intenção, espacialidade, temporalidade, etc. Parece também que alguns integram imagens de ação de experiências anteriores e por isso não conseguem perceber muitas propriedades particulares das coreografias novas. Outros estão tão presos em padrões das imagens anteriores que não conseguem perceber qualquer propriedade diferente; é como se encaixassem o novo em uma estrutura velha. Em todos os casos é possível perceber que a afetividade é a condutora do processo, especialmente a *vontade*.

De acordo com Vygotsky (1997d) a vontade superior, como as outras funções, é um produto do desenvolvimento cultural do indivíduo. O controle de si próprio e o controle do ambiente subordinam-se basicamente aos mesmos princípios e utilizam os mesmos meios. Sendo o homem parte da natureza, o controle de seu próprio comportamento possibilita o controle da natureza. O controle é mediado por meios auxiliares, a saber, instrumentos e signos.

Citando Engels, o autor diz que a liberdade da vontade é possível quando o ser humano conhece as leis às quais está sujeita a natureza, o que lhe permite agir sobre ela para alcançar seus objetivos. “Isto refere-se tanto às leis da natureza externa quanto às leis que governam a existência corporal e mental do próprio homem. [...] consequentemente, liberdade da vontade não significa outra coisa senão a habilidade de tomar decisões com conhecimento da questão.” (ENGELS apud VYGOTSKY, 1997d, p. 218). A liberdade da vontade assim entendida, conclui, baseia-se na *necessidade*.

A vontade, portanto, depende da consciência das leis que regem a natureza pessoal e a externa. A consciência, o conhecimento, daquilo que faz o próprio corpo mover-se de uma maneira particular e não de outra é fundamental para que o dançarino possa alcançar a liberdade de mover-se como quer.

Zaporozhets (2002b) diz que a percepção estética, que faz parte da cultura visual, contribui na criação de hábitos e habilidades para o trabalho. A educação estética e o treinamento da percepção sistemáticos são possíveis e necessários.

O autor entende que o processo de percepção é indissociável da vida real do sujeito e das tarefas que precisa realizar, as quais determinam os objetos e suas propriedades que devem ser percebidos e discriminados para realizar as ações a eles relacionadas; as tarefas também determinam *como* as propriedades necessárias são identificadas. A materialidade objetiva da percepção é um produto da atividade, que inclui aspectos práticos e cognitivos, do sujeito. Diferentes tipos de percepção são desenvolvidos dependendo do tipo de atividade.

Assim, cada objeto da percepção, continua Zaporozhets (2002b), contém muitas propriedades, mas a pessoa percebe aquelas que são como uma função das ações perceptivas que ela já possui e que a capacitam a discernir qualidades ou conteúdos particulares. Diferente do objeto material, o objeto percebido muda à medida que uma atividade é desenvolvida, pois há uma modificação nas unidades operacionais da função perceptiva, que assume uma natureza diferente dependendo das diferenças no desenvolvimento:

[...] a percepção move-se de um todo esquemático no qual as partes não são diferenciadas ou são apenas externamente conectadas para um todo baseado inicialmente nas relações externas, mas então depois, nas relações internas entre as partes e diferentes aspectos. Este desenvolvimento do conteúdo objetivo, ou seja, a transição de simples, imagens elementares baseadas em atributos soltos (propriedades) dos objetos para imagens complexas formadas como resultado do estabelecimento interno de conexões e relações entre as propriedades existentes do objeto, e então para a síntese de uma imagem integral, também produz mudanças na estrutura das ações perceptivas. Através dessas ações o sujeito encontra suporte na realidade circundante e reflete aquelas propriedades que são necessárias para a vida e para agir nela e para solucionar os problemas que a acompanham. (ZAPOROZHETS, 2002b, p. 65, tradução minha).

Assim, a percepção é um sistema de ações orientadas para o exame de um objeto percebido e a formação de uma imagem do mesmo; depende de motivação, estados emocionais e outros. Os estudos sobre percepção conduzidos na Rússia encontraram que a percepção depende essencialmente do sistema motor. “A atividade motora constitui a textura e os meios do desenvolvimento e aperfeiçoamento das ações perceptivas” (ZAPOROZHETS, 2002b, p. 69).

Nas ações orientadas para a formação de uma imagem são realizadas operações de descoberta e discriminação dos atributos informativos relevantes para a execução de tarefas, bem como familiarização de tais atributos. Há várias profissões, diz o autor, nas quais o observador deve identificar um conteúdo específico e os atributos mais importantes para os propósitos das ações correspondentes às tarefas que precisa cumprir. A operação de discriminação precede a de familiarização; esta consiste num exame do objeto que envolve o estabelecimento de relações com experiências anteriores. Uma vez que o sujeito realiza as duas operações, a imagem perceptual do objeto é formada.

É possível impulsionar o desenvolvimento da capacidade de identificar o conteúdo perceptivo por meio de uma aprendizagem sensorial, mas normalmente isso não é objeto de aprendizagem. Essa capacidade é normalmente fruto de observação de outra pessoa mais experiente e de uma prática de tentativa e erro, porque há uma tendência em compreender o processo de discriminação como evidente, que não requer esforço ou ação (ZAPOROZHETS, 2002b).

Para reconhecer ou reproduzir o objeto da percepção é necessário primeiramente formar uma imagem perceptual. Porém, neste caso, é necessário ainda desenvolver a *ação de reconhecimento*, que, diferente da ação perceptiva, utiliza um sistema de referência diferente

daquele usado na construção da imagem. O reconhecimento acontece de modo muito mais comprimido: mais rápido, com menos movimentos.

Esse processo pode ter por base o “pensamento sensual” como sugere Eisenstein (*apud* LURIA, 2013), uma vez que quando o bailarino busca a reprodução do movimento apenas no âmbito cognitivo (imitar e reproduzir o mais precisamente possível *a forma* do movimento visto), ele perde a essência afetiva e sua dança é fria, estéril. O movimento pode até estar perfeito em termos de forma e técnica, mas não vai além disso, pois não há o efeito sensual de Eisenstein (LURIA, 2013); assim a reação estética de Vygotsky (2001) ou a síntese afetiva de Valsiner (2015) são brandas.

E se há diferenças no processo perceptivo visual de movimentos e coreografias entre dançarinos, há diferença no processo de desenvolvimento das funções psicológicas que tomam parte da percepção superior. No caso específico da dança, essa atividade artística exige do indivíduo uma organização psicológica diferenciada das funções envolvidas, e com isso as impulsiona. Imitação, consciência, sensação, emoção e percepção devem estar coordenados.

Ananjev foi um pesquisador russo, contemporâneo de Vygotsky, que investigou o impacto do aspecto social, principalmente o desenvolvimento da personalidade profissional, sobre as funções psicofisiológicas do ser humano, especialmente na idade adulta. Os resultados apontam para o desenvolvimento daquelas funções envolvidas na especialização do trabalho (MIRONENKO, 2009).

Para Ananjev, a cultura não apenas afeta o desenvolvimento de funções psicológicas superiores para que o sujeito possa dominá-la e participar da vida social, mas a atividade social modifica as estruturas físicas do organismo. Ele aponta duas fases no desenvolvimento humano: na primeira, do nascimento à idade adulta, à medida que cresce e as funções orgânicas amadurecem, o indivíduo desenvolve as funções psicológicas superiores; a segunda, já na idade adulta, parte das funções superiores previamente desenvolvidas na primeira fase em direção a uma especialização. Mironenko (2009) frisa que hoje este fato não nos parece novidade, mas os estudos de Ananjev datam da década de 1930.

O auge do desenvolvimento funcional é alcançado na maturidade e “o estado ótimo das funções especializadas pode coincidir com a iminente involução das características gerais das mesmas funções” (ANANJEV¹⁷ *apud* MIRONENKO, 2009, p. 233). Ananjev considerava

¹⁷ ANANJEV, B.G. *Sensornno-perceptivnaya organizaciya cheloveka* [Sensory-Perceptive Organization of Man]. In: B.G. Ananjev. **O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya**[Current problems of Human understanding]. Moscou, 1977.

a idade adulta como um período de mudanças dinâmicas complexas em toda estrutura psicofisiológicas do ser humano.

Segundo Mironenko (2009), para Ananjev a individualidade é a integração das características biológicas individuais, da personalidade e do agente. Um agente de atividade é formado pela base material – instrumentos – criada pela humanidade. Na idade adulta a individualidade é um fator dominante e é a estrutura holística do indivíduo, aquilo que harmoniza suas tendências e potenciais, que determina a estrutura e o desenvolvimento de suas funções psicofisiológicas. O indivíduo liberta-se da natureza pelas leis da cultura e liberta-se da cultura pelas leis da natureza. Nesse sentido a cultura não é absoluta sobre o sujeito; mesmo entendendo o ser humano como constituído histórica e culturalmente, há um *eu* (self) autodeterminado. Esse pensamento é contrário àquele de Newmann e Holzman (2014), que dizem não haver um eu para a psicologia sócio-histórica, mas concorda com o próprio Vygotsky (1997e).

Para Ananjev, a relação entre os fatores biológicos e sociais gera contradições, no nível psíquico, que vêm a tornar-se a força propulsora do desenvolvimento individual. A singularidade individual é o principal resultado do desenvolvimento de uma pessoa. A individualidade aumenta com o crescimento e é um indicador de desenvolvimento. A estrutura psíquica seleciona mecanismos funcionais, operacionais e motivacionais. Se ocorrer um decréscimo das funções psicofisiológicas com a idade, é porque os mecanismos operacionais e motivacionais dos processos psíquicos não se desenvolveram como o esperado. Quando esses mecanismos são bem desenvolvidos, aquelas funções tornam-se estáveis e podem mesmo continuar num progressivo desenvolvimento (MIRONENKO, 2009).

Ele [Ananjev] argumentou que o funcionamento do cérebro adulto mesmo, embora possa ser descrito em termos de processos fisiológicos, não pode ser compreendido e explicado no nível fisiológico porque a lógica de sua estrutura e funcionamento é social. Ele tentou mostrar que no curso da socialização todas as funções psicofisiológicas passam por uma reconstrução geral de modo que o cérebro humano e o corpo humano como um todo torne-se um sistema integrado adequado para as funções sociais do indivíduo. B.G. Ananjev supôs que a personalidade é a chave para a compreensão do funcionamento do cérebro adulto. (MIRONENKO, 2009, p. 227, tradução minha).

Dos resultados mais interessantes de suas pesquisas encontram-se alguns relacionados ao desenvolvimento da percepção. Com o avanço da idade o ser humano sofre a diminuição da discriminação entre tons de amarelo e vermelho, mas nos trabalhadores de

fundição de aço essa capacidade se mantém estável por mais tempo, pois ela é necessária à identificação do ponto em que o aço está pronto. Ananjev e seus colaboradores encontraram resultados similares em outras profissões, a saber, da estabilização e do progresso de funções psicofísicas cujo uso é mais frequente. Assim, a direção do desenvolvimento dessas funções é dada pelos conteúdos das atividades humanas e dos comportamentos sociais; o desenvolvimento dos órgãos sensoriais é culturalmente influenciado (MIRONENKO, 2009).

Vygotsky (1997e) afirmou que:

[...] com o estado corrente de nossos conhecimentos temos uma séria lacuna de pontos importantes para resolver o problema que se coloca. Assim, não poderíamos dizer nada sobre a importante ligação entre a vida orgânica e a vida da personalidade, uma ligação que repousa sobre o desenvolvimento cultural das emoções e desejos humanos. (VYGOTSKY, 1997e, p. 243).

Ananjev fornece informações importantes sobre essa ligação. No caso dos profissionais da dança a percepção é uma das funções psicológicas que dependem de funções orgânicas. E o processo de percepção relaciona-se a outra função, essencial, no exercício da dança: a imaginação.

2.6 DA IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E CRIAÇÃO: *FANTASIA*

Depois da dança das avestruzes, surge de uma fonte d'água, calçando sapatilhas, um hipopótamo (fêmea?). Suas amigas, o *corps des ballets*¹⁸, a vestem com um *tutu* de cor creme e juntas dançam uma coreografia ao som da “Dança das Horas” de Ponchielli. Apesar do aparente peso e da forma arredondada, das pernas e braços curtos, a própria antítese do corpo da bailarina clássica, o hipopótamo mostra leveza e agilidade tão grandes quanto seu tamanho. Ao final de seu solo, recheado de *arabesques*, *pas de chats* e *grand jettés*¹⁹, a bailarina deita-se sobre um divã. A *Bela Adormecida* não vê aproximar-se um grupo de elefantes que dançam produzindo bolhas de sabão até serem levados embora, aos ares, pelo som da harpa. O espaço deixado pelos elefantes é ocupado por inimigos do mundo animal. Um grupo de crocodilos esgueira-se até o divã e demonstra pretender devorar a inocente Bela. Mas um crocodilo solista se aproxima, espantando todos os outros. Ao ver a bailarina adormecida, apaixonou-se por ela e a toma para dançar um *pas-de-deux*. Dançam juntos até que ela tenta seduzi-lo com

¹⁸ Corpo de baile.

¹⁹ Passos do balé.

um convite do olhar; o crocodilo aceita o convite, mas os outros crocodilos retornam à cena. Uma confusão é gerada numa coda final, com a participação de todos os personagens, que termina com uma pose final e o fechar da cortina.

Quem diria que um hipopótamo, um avestruz, um elefante ou um crocodilo poderiam dançar balé? Que “O Quebra-Nozes” poderia ser dançado por cogumelos ou flores, que “As Quatro Estações” fariam as folhas bailarem? Ao som de Vivaldi, Bach, Stravinsky, Tchaikovsky e outros grandes compositores da humanidade, *Fantasia*²⁰ é um longa metragem de animação dos Estúdios Disney que coloca formas e cores seguindo ritmos musicais, ou seja, dançando.

A possibilidade de criar algo tão diverso de nossa realidade conhecida é possível graças ao desenvolvimento da *imaginação*. De acordo com Vygotsky (2014), a atividade criativa humana diferencia-se em dois tipos. Uma criação pode ser uma representação de um objeto existente no mundo exterior, o que o autor denomina de criação reprodutiva ou reprodutora, e relaciona-se fortemente com a memória. Nesse caso, a atividade fundamenta-se na repetição de impressões, vivências, comportamentos anteriores memorizados. Uma segunda forma de atividade criadora é a que produz uma construção original da mente ou do sentimento característicos do ser humano.

A criação reprodutora possibilita a adaptação do indivíduo ao meio exterior. Graças à extrema plasticidade do sistema nervoso humano, sua estrutura é modificada pelas pressões que sofre, se forem suficientemente marcantes ou repetidas. Pela capacidade de memória, o cérebro preserva as experiências vividas e possibilita de certa forma revivê-las, repeti-las. Essa capacidade é fundamental para a existência humana, na ausência da qual qualquer aprendizagem, transmissão cultural ou uma simples repetição seria impossível (VYGOTSKY, 2014).

No segundo tipo de atividade criadora, o ser humano é capaz de recombinar os elementos da experiência para criar algo novo. Para tal, o sujeito criador utiliza-se da experiência prévia, ou seja, daquilo que já conhece, para reestruturá-la de alguma forma e gerar um produto original. Com essa capacidade é possível imaginar o futuro e mesmo o passado distante. “É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica seu presente.” (VYGOTSKY, 2014, p. 3).

²⁰ FANTASIA. Direção: Samuel Armstrong. James Algar. Bill Roberts. Paul Satterfield. Ben Sharpsteen. David D. Hand. Hamilton Luske. Jim Handley. 126 min, 1940.

O autor prossegue: a imaginação e a fantasia são entendidas comumente como algo que não tem qualquer aplicação prática. A imaginação, contudo, é o fundamento de toda atividade criadora, seja artística, científica ou tecnológica:

[...] absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo universo cultural, ao contrário do natural, é produto da imaginação e criação humanas. [...] Todos os objetos do nosso cotidiano, incluindo os mais simples e habituais, são, por assim dizer, imaginação cristalizada” (VYGOTSKY, 2014, p. 4).

A função psicológica da imaginação, portanto, é essencial na construção da humanidade, da história e da cultura. Os produtos da criação humana ao longo da história chegam a nós pela capacidade reprodutora do homem e são desenvolvidas, modificadas, pela capacidade de criar algo novo. Mas a novidade depende de tudo que foi criado antes (VYGOTSKY, 2014). Se hoje o *smartphone* existe é porque todos os produtos da imaginação que o antecederam prepararam o terreno, pois a humanidade foi construindo os conhecimentos necessários, as ideias inspiradoras, movendo desejos e sonhos, que possibilitaram sua concretização.

Como diz Valsiner (2015), um novo produto da criação humana é uma síntese. Uma criação artística é, igualmente, uma síntese “[...] a psique humana é uma perpétua construtora do mundo imaginado que orienta nossa vida real. O foco está na síntese de novas formas de sentir, pensar e agir.” (VALSINER, 2015, p. 94, tradução minha).

Para Vygotsky (2014), ainda que poucas pessoas apresentem manifestações superiores de criatividade, esta é uma capacidade de que todo ser humano dispõe. Ser criativo não é uma exceção, é uma regra, qualidade de todos os humanos, pois tudo que faz em que apresente um mínimo de novidade relaciona-se ao processo criativo.

Se compreendermos a criatividade desse modo, então é fácil notar que os processos criativos se observam em toda a sua intensidade já na infância precoce. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a capacidade de criação nas crianças, do estímulo dessa capacidade e a sua importância para o desenvolvimento geral e a maturação da criança. Na primeira infância encontramos processos criativos que se manifestam sobretudo nas brincadeiras. [...] Os jogos das crianças não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. (VYGOTSKY, 2014, p. 6).

Desde muito cedo, portanto, o ser humano revela a capacidade de imaginar e criar. Porém, tanto a capacidade imaginativa como a criativa vão-se alterando ao longo da vida, no transcorrer do processo de desenvolvimento da pessoa. A atividade criadora é complexa, e essa capacidade desenvolve-se de modo lento e gradual a partir de estruturas mais elementares. Cada etapa do desenvolvimento tem sua expressão particular, sua forma própria de criatividade. Mais tarde, a atividade criadora mantém-se na dependência imediata de outras atividades humanas e, especialmente, da experiência acumulada (VYGOTSKY, 2014).

Para explicar o mecanismo psicológico da imaginação e da criatividade e mostrar a importância da função imaginativa, o autor começa apresentando a ligação entre a fantasia e a realidade no comportamento humano. A primeira consiste em que todo ato imaginativo toma elementos da realidade extraídos das experiências da pessoa. A imaginação nada apresenta de sobrenatural e mesmo as ideias mais absurdas revelam-se novas combinações de fatos extraídos da realidade. Vygotsky expõe a primeira lei à qual subordina-se a imaginação: “a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia.” (VYGOTSKY, 2014, p. 12).

Por essa razão, quanto maior o número de experiências vivenciadas, mais sólida a base sobre a qual a pessoa exercerá a atividade criativa. A fantasia apoia-se na memória para, através de uma atividade bastante complexa, organizar uma nova composição dos dados da experiência. O resultado desta atividade combinatória é uma construção fantástica, uma ficção. “Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa.” (VYGOTSKY, 2014, p. 13).

Na segunda ligação entre a fantasia e a realidade, mais complexa, acontece uma combinação de um produto da fantasia com elementos complexos da realidade. Uma pessoa que nunca viu o mar pessoalmente pode imaginá-lo a partir dos elementos conhecidos da realidade e de uma experiência com alguém que já tenha visto o mar. Esta atividade depende da experiência alheia, Neste caso, é necessário grande reserva de experiência, como diz o autor, e o próprio fruto da imaginação, o produto da fantasia, corresponde a um elemento encontrado na realidade.

Por meio da imaginação o ser humano amplia sua experiência através de outras pessoas, conhecendo o mundo pela experiência dos outros. Assim, a imaginação torna-se

condição para quase toda atividade intelectual humana. Na primeira ligação da fantasia com a realidade, a imaginação se apóia na experiência, enquanto na segunda a experiência apóia-se na imaginação (VYGOTSKY, 2014).

A terceira forma de ligação o autor chamou de “conjunção emocional”, pois diz respeito à relação entre fatores emocionais e a capacidade imaginativa, e se expressa em duas direções. Por um lado, os estados emocionais tendem a gerar imagens a eles relacionadas. As imagens da fantasia utilizam uma linguagem interior para as emoções, combinando os elementos da realidade de maneira que correspondam a estados emocionais, e não à lógica externa dessas imagens. Aqui os sentimentos influenciam a percepção da realidade e funcionam como centro de aglutinação de representações que podem não ter nada em comum. “Quando enunciamos que o azul é frio e o vermelho é quente, então aproximamos a impressão de azul e de frio apenas pelo fato de elas causarem em nós estados de humor semelhantes.” (VYGOTSKY, 2014, p. 17).

O movimento inverso também ocorre, há imagens que despertam certos estados emocionais. O autor explica que tudo que a fantasia constrói influencia os sentimentos e, mesmo que as imagens geradas não sejam reais, os sentimentos são verdadeiramente vividos pela pessoa. Então, se no escuro a criança vê na sombra um monstro, a imagem não é real, mas o sentimento de medo sim. Esse tipo de ligação entre a realidade e a fantasia é que explica as emoções geradas pela arte:

Os fracassos e os sucessos dos heróis imaginários, suas alegrias e dores nos contagiam emocionalmente, apesar de sabermos bem que não são situações reais, e sim invenções da fantasia. E isso deve-se ao fato de que as emoções pelas quais somos contagiados, seja a partir da leitura das páginas de um livro ou de uma cena de uma peça de teatro, através das imagens artísticas vindas da fantasia, são verdadeiramente reais e as sentimos profundamente. Frequentemente, uma simples combinação de impressões externas, como, por exemplo, a impressão que a obra musical causa na pessoa que a ouviu, desperta um mundo inteiro de vivências e sentimentos. (VYGOTSKY, 2014, p. 18-19).

A criação de uma obra de arte é explicada pela quarta e última forma de ligação entre a realidade e a fantasia trazida pelo autor. Neste caso, o produto da fantasia é algo novo, não existente na experiência da pessoa, que, assumindo uma forma material, convertido em um objeto, passa a existir no mundo e a afetá-lo. São imagens que se tornam realidade, podendo ser uma ferramenta, um dispositivo técnico, um objeto artístico. Tais produtos descrevem um círculo no curso de seu desenvolvimento. O ser humano apropria-se de elementos da realidade e, em seu pensamento, os reconstrói transformando-os em um produto da sua própria

imaginação que, ao ser tornado concreto, retorna à realidade e, influenciando-a, pode transformá-la (VYGOTSKY, 2014).

Uma questão fundamental apontada pelo autor é que, sempre que o ciclo completo é traçado pela imaginação, tanto os fatores intelectuais como os emocionais são igualmente necessários para o ato criativo. São os sentimentos junto com os pensamentos que movem a criatividade humana. Citando Ribot, leva a entender que nenhuma ideia existe em estado intelectual puro, sem qualquer elemento afetivo.

A atividade imaginativa e criadora é um processo, portanto, bastante complexo, que engloba outras funções psicológicas (memória, abstração, atenção, linguagem, afetividade, vontade); um produto criado é o resultado de um longo processo interno. Porém, não é um processo rígido, pelo contrário, é extremamente flexível e dinâmico. Como funciona esse processo então?

“O que a criança vê e ouve constitui desse modo os primeiros pontos de apoio para sua criatividade futura [...]” (VYGOTSKY, 2014, p. 25), acumulando material sobre o qual poderá construir suas fantasias. Depois ocorre um processo em que os materiais, cuja impressão representa um todo complexo, sofrem dissociações, condição necessária para a atividade imaginativa. Fragmentando o todo complexo, a pessoa escolhe alguns elementos e traços, que guarda na memória, e descarta outros. Mas esse reservatório não permanece estático e imutável, ao contrário, são processos em constante movimento e transformação, o que possibilita ao sujeito modificá-los. Após a dissociação, ocorre então uma modificação desses elementos, a qual baseia-se na dinâmica das excitações nervosas internas e suas imagens correspondentes. Segue-se um processo de associação desses elementos transformados, produzindo-se um nova imagem, e, então, uma nova combinação dessas novas imagens compondo um quadro mais amplo e complexo. O ciclo só se completa, no entanto, quando o produto imaginário interno torna-se uma realidade exterior.

Dos fatores psicológicos que impulsionam todo esse processo está a necessidade humana de adaptação ao meio. Se as reações naturais do ser humano fossem suficientes para mantê-lo em equilíbrio com seu entorno, nenhuma necessidade haveria de criar. Em princípio, toda ação criadora diz respeito à inadaptação que dá origem às necessidades, motivos e desejos, os quais servem de impulso, estímulos, e, junto com os interesses que geram, põem a imaginação em movimento. A ativação das marcas das excitações nervosas, ou seja, das impressões gravadas na memória, as quais mantêm relação com estados afetivos, propiciam o

material sobre o qual a imaginação trabalha. Essas duas condições explicam o funcionamento da imaginação e dos processos que a integram (VYGOTSKY, 1930/2004).

Além desses fatores psicológicos, para o autor a capacidade imaginativa ainda depende de habilidades combinatórias e da realização de atividades práticas que possibilitem a corporificação das construções da imaginação em uma forma material, real. Para tal também se depende das habilidades técnicas da pessoa na produção do objeto e dos modelos criativos (tradição) que a influenciam.

Finalmente o mais importante, segundo Vygotsky (2014): a capacidade imaginativa criadora depende do meio externo, do contexto no qual o indivíduo criador está inserido. Ainda que, aparentemente, toda criatividade seja orientada pelo interior do criador, por seus motivos, inclinações e necessidades, na realidade há uma grande influência do meio, em uma relação inversamente proporcional: quanto mais simples o meio externo, menor a tendência para criar; quanto mais complexo, maior essa tendência. Isso porque:

Qualquer indivíduo, por mais genial que seja, é sempre produto de seu ambiente, de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor. É por isso que notamos uma sequência rigorosa na história do desenvolvimento da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento. A obra criativa representa um processo histórico contínuo, onde cada forma nova tem por base a precedente. (VYGOTSKY, 2014, p. 32).

Por isso, na história, diz o autor, observamos períodos marcados por um florescimento de determinada área técnica, científica ou artística. Leonardo da Vinci, por exemplo, foi um homem que pensava muito adiante de seu tempo. Projetou vários artefatos surpreendentemente avançados para a época em que vivia, os quais, por isso mesmo, não puderam ser concretizados. Alguns de seus projetos só foram realizados séculos depois de sua morte.

Toda criação, portanto, contém as marcas da história e da sociedade. Inclusive, o autor explica os mecanismos da imaginação concluindo que, por todas as razões apresentadas, é mais comum encontrar artistas e inventores em classes mais altas, pois para elas todos os elementos necessários à criatividade estão disponíveis: a abundância e riqueza das experiências, as habilidades técnicas – hoje, aprendidas normalmente fora do ensino fundamental convencional –, as oportunidades de exercício prático, o domínio do conhecimento social acumulado sobre os quais novos produtos são criados.

Contrariamente ao pensamento comum, porque tem menos tempo de vida e, por isso, ainda não desenvolveu os elementos que influenciam a imaginação, na criança ela é menor que no adulto, e menos produtiva que no adolescente. A raiz emocional da imaginação está presente tanto na criança como no adulto, mas as motivações e interesses mudam com a idade, bem como o que se percebe e se extrai da experiência. Assim, a fantasia infantil tem relação direta com o meio em que a criança está inserida, com suas vivências (VYGOTSKY, 2014).

O mesmo vale para a apreciação de uma obra de arte. Como a criança a interpreta de acordo sua etapa de desenvolvimento, não se pode saber como exatamente uma obra a afetará. Vygotsky (2001) nos chama a atenção para o fato quando analisa os efeitos das fábulas. A criança sente empatia pela sensível cigarra que cantou durante o verão e acha a formiga azeda e egoísta.

A criança, portanto, tem uma imaginação mais pobre que o adulto. O que ela faz é acreditar mais nos produtos de sua fantasia e controlá-los menos. De qualquer modo, à medida que a pessoa cresce e acumula experiências durante a vida, sua percepção de um objeto de arte vai se transformando, como fica claro no exemplo da fábula. Na adolescência, a imaginação e a fantasia já estão mais amadurecidos. Os produtos da atividade criativa, como as invenções, as descobertas científicas e a arte, com raras exceções, são criados por uma imaginação madura (VYGOTSKY, 2014).

O que não significa, em absoluto, que por causa disso deva-se privar a criança de atividades de criação ou do contato com todo tipo de arte. Pelo contrário, o desenvolvimento da criatividade, como das outras funções psicológicas, deve ser impulsionado desde a infância, começando pelo maior contato com a cultura.

O que se pode notar na criança pequena é uma maior liberdade para criar e viver sua imaginação. Isto porque, se por um lado a criança ainda não tem muitas experiências acumuladas nem uma capacidade abstrata suficientemente desenvolvida para criar algo novo, por outro ainda não foi limitada pela consciência externa nem interna. Então, a liberdade é limitada pelo pensamento ainda menos desenvolvido, mas é maior por causa dos limites da consciência.

Mais uma vez, lembro que para Vygotsky (1997c;1994a), os modo de ser, pensar, agir e sentir são primeiramente externos, estão presentes na cultura historicamente situada, para tornarem-se, no processo de desenvolvimento, internos pelo processo de apropriação da cultura. O meio não tem poder absoluto, ele age sobre o indivíduo e vice-versa (VYGOTSKY, 1994a). Assim, as exigências do meio fazem com que a criança desenvolva as capacidades

para dominá-lo. Se o meio não exige de uma criança flexibilidade de pensamento, tolhe-se sua imaginação impondo modos fechados de pensar/fazer – o instrumento-para-resultado, conforme Newman e Holzman (2014) – e, assim, não se pode esperar que desenvolva o pensamento abstrato ou a imaginação.

Então, ocorre que o meio muitas vezes impõe à criança padrões a serem imitados e restrições à sua liberdade de pensamento que dificultam o exercício e o desenvolvimento da imaginação. Essa consciência externa, que dita à criança o certo e o errado, diz como ela deve pensar, o que é importante e o que não é, vai também conduzindo o desenvolvimento das funções psicológicas segundo as determinações. Como toda vivência tem seu aspecto afetivo, à medida que desenvolve sua consciência, os padrões, os julgamentos são internalizados, a criança mesma passa a criticar-se e deixa de fazer algumas atividades.

Vygotsky (2014) fala que o adolescente deixa de desenhar quando percebe que seus traços no papel não são bons, de acordo com seu julgamento. Se, contudo, o adolescente desenha bem, e se sente satisfeito com seu produto, provavelmente continuará a fazê-lo.

Com outra teoria de referência, Chaplin (2015) investigou crianças entre cinco e nove anos, a fim de saber porque deixam de desenhar e dançar livremente. A consciência de que outra pessoa a vê, e inferindo que os pensamentos do outro são conhecidos por ela, a criança sente-se envergonhada, considera-se ridícula, e para de fazer tais atividades que antes fazia sem qualquer inibição. Se fizessem parte de toda a vida da criança, dando-se a ela o exercício para desenvolver suas habilidades, provavelmente mais adolescentes continuariam a desenhar ou dançar. Isso tanto é verdadeiro que a dança é mais ou menos dançada dependendo do contexto, de seu lugar na cultura.

Hoje o mundo do trabalho exige maior criatividade, maior flexibilidade de pensamento. Nossas escolas trabalham em que sentido: do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, da flexibilidade de pensamento ou de sua rigidez e negação? Por que muitas de nossas crianças pensam que devem dar uma resposta única, aquela que se espera delas? Temos gerado adultos criativos, ativos para criar, ou conformados, moldados todos na mesma forma?

Apesar do adulto ter maiores condições de imaginar e criar, há um declínio dessa atividade nessa fase da vida, o adulto tende a deixar de fazê-lo. Contudo, a capacidade de criar algo novo, no plano psicológico, a criatividade, “é um atributo de todos, em maior ou menor grau” (VYGOTSKY, 2014, p. 43).

Excetuando-se aqueles casos em que a vida da pessoa orienta-se para atividades de criação, para o autor a etapa mais fértil da imaginação é a adolescência, o período de transição

entre a idade infantil e a adulta, quando essa função psicológica sofre uma reorientação graças a todas as mudanças que acontecem no seu corpo e na sua psique.

É também nesse período da vida que a arte começa a ser compreendida e apreciada como tal (VYGOTSKY, 1994c). A adolescência é o momento em que a sociedade começa a cobrar decisões a respeito do futuro e que o indivíduo volta-se para novos interesses. Com isso, como já apontei, muitos abandonam as atividades artísticas enquanto outros abraçam a arte como um de seus principais interesses.

Mesmo com toda capacidade da imaginação do adolescente, e ainda que a pessoa se torne um artista ou inventor, a atividade criadora não é exatamente um processo fácil e prazeroso. Aparentemente em contradição, Vygotsky (2014) diz que criar é muito difícil, que muitas vezes não se tem a capacidade para criar, apesar do impulso. Porém, isso não impede a pessoa de fazê-lo:

[...] não porque os sofrimentos intensos relacionados com a criação tenham alguma influência importante no destino futuro do adolescente em desenvolvimento; tampouco porque esses tormentos sejam sentidos de modo mais forte e trágico pelo adolescente, mas porque tal fenômeno desvenda a última e mais importante característica da imaginação, sem a qual o quadro por nós traçado ficaria incompleto em sua essência. Essa característica consiste no desejo da imaginação para a criação, no qual residem a raiz autêntica e o princípio motriz da criação. Qualquer construção da imaginação, partindo da realidade, tende a descrever um ciclo completo e encarnar de novo a realidade. Ao surgir como resposta às nossas aspirações e impulsos, a construção da imaginação aproxima-se da realidade. Em virtude dos impulsos a ela vinculados, a imaginação tende a ser criativa, isto é, ativa e transformadora para o qual está orientada sua atividade. (VYGOTSKY, 2014, p. 47).

Mais adiante, o autor diz que “a imaginação é precisamente o impulso para a criação” VYGOTSKY, 2014, p. 42) e finaliza citando Ribot: “A imaginação criativa permeia toda a vida pessoal e social, abstrata e prática em todas as suas formas: ela é onipresente.” (*apud* VYGOTSKY, 2014, p. 42).

Com base nesse autor, portanto, entendo que há uma tendência ou impulso do ser humano para criar, uma tendência produtiva, um impulso de realização. A existência humana não se satisfaz com a mera sobrevivência. De certa forma, o fim do processo de imaginação, o fechamento do círculo, consiste em produzir, gerar, criar, trazer à existência. Todas as atividades humanas e seus resultados decorrem dessa aparentemente natural tendência para produzir algo, “construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades”, como afirmou Vygotsky (2014, p. 6).

Tenho por pressuposto que não sejam só objetos materiais. Um novo conhecimento, uma ideia, ao serem compartilhados com outra pessoa, sai do mundo abstrato para tornar-se real. E mesmo uma cópia, uma imitação, quando uma reelaboração e não apenas uma reprodução mecânica, pode ser considerada uma criação, como diz Pillar (2012).

A reprodução de algo que outro criou é para aquele que reproduz uma re-criação a partir de si próprio, de seu próprio ponto de vista, de seu processo interno, afetivo e cognitivo, de suas habilidades técnicas. O recriar/criar/produzir/gerar/trazer à existência pode ser aqui definido como “realizar”. Não importa que outros já tornaram realidade, importa ao cada um realizar; não precisa ser individualmente, pode ser coletivamente. O trabalho, a brincadeira, a arte são atividades de realização, pois geram, produzem, re-criam: criam de novo. Um bebê demonstra o impulso de agir sobre o mundo, realizando, gerando resultados, respostas próprias.

Uma das maneiras de concretizar essa tendência criadora é por meio da arte. A criação de um objeto artístico é um dos produtos da atividade imaginativa produtiva. Além do processo de criação realizado pelo artista, há um processo criador do apreciador, que, entretanto, não é concretizado em um novo objeto da realidade.

A apreciação em arte parece enquadrar-se entre a terceira e a quarta formas de ligação da fantasia com a realidade. Há uma conjunção emocional, pois as imagens geram sentimentos que associamos a elas. Porém, sensivelmente diferente da forma da terceira ligação, na apreciação artística também é necessária alguma dissociação, certa recombinação dos elementos para, restaurando a unidade, criar o significado, a síntese da obra, e um sentido para quem a aprecia. O leitor, o público do espetáculo de teatro ou dança, o apreciador do quadro, precisam, do mesmo modo que o artista criador, reorganizar os elementos da obra e, de acordo com sua experiência na imaginação, ter raízes emocionais para as imagens dadas, ter algum exercício na prática de apreciar arte. São igualmente influenciados pelo contexto social e pelas tradições, quando recriam, para si, aquele objeto. Só é dispensável a habilidade técnica, mas se o apreciador a tiver, o produto re-criado na sua imaginação é afetado por ela.

A percepção da imagem do paletó que me faz acreditar ser um ladrão e sentir medo não modifica meu interior, apenas altera momentaneamente meu estado interno. A síntese da obra realizada pelo apreciador permanece em seu interior e este é modificado. O apreciador de arte constrói seu significado e sentido pessoais para aquela obra. Existem diferentes gostos, pois há diferentes significados e sentidos construídos; portanto, diferentes afetamentos em relação às obras artísticas. Uma obra que faz sentido em sua cultura de origem, pode não dizer nada para outra.

Para Vygotsky (2004) é a pessoa mesma, com os elementos de sua experiência, com tudo que está disponível no meio, ou seja, com suas vivências, que constrói seu conhecimento. Isto ocorre similarmente com a arte: nenhuma obra imprime algo único e específico em uma pessoa; é esta quem reelabora as impressões da obra e a recria para si (VIGOTSKI, 2001). A percepção, bem como as experiências vividas de cada um, são distintas. Não é possível que eu perceba exatamente o que o artista pensou ou sentiu ou quis dizer com sua obra. Ao apreciá-la posso levar em conta as referências do autor, mas é pela minha atividade interna, com base em tudo que vivi, que conheço, que sinto, que penso, que interpreto as referências do autor e extraio um significado e um sentido.

Em *Hamlet: o príncipe da Dinamarca* (VYGOTSKY, 1999b), o autor diz que uma obra de arte não existe sem seu apreciador; uma vez criada, separa-se de seu criador e o leitor faz sua própria interpretação da obra, apenas uma possibilidade entre inúmeras:

Na inesgotável diversidade da obra simbólica, isto é, de qualquer verdadeira obra de arte, está a fonte de suas múltiplas interpretações e enfoques. E a interpretação que lhes dá o autor é apenas mais uma dentro dessa multiplicidade de possíveis interpretações. (VYGOTSKY, 1999b, p. XIX).

E diz ainda: "Nenhuma obra literária existe sem o leitor: o leitor a reproduz, recria e elucida." (VYGOTSKY, 1999b, p. XXI). Vygotsky (2014) conta que Tolstói, para criar a personagem Natasha, de Guerra e Paz, disse ter pego um pouco de Tânia, sua esposa, e misturado com Sônia, sua cunhada. Desses dois elementos da realidade Tolstói criou uma mulher fictícia. Mas o leitor desconhece esse fato e cria para Natasha um rosto, uma voz, um corpo. Mesmo que o artista descreva os traços da personagem, a reorganização depende da imaginação do leitor, da recriação da personagem em sua mente.

Tanto o processo da criação de uma obra de arte pelo artista como de sua recriação pelo apreciador tem por base a afetividade, porque, para Vygotsky (2001), neste caso a imaginação e a fantasia são funções a serviço das emoções. Ainda que aparentem alguma semelhança externa com os processos de pensamento, em sua raiz está a emoção. É o que ele chama de *pensamento emocional* que, contrariamente ao pensamento discursivo, coloca em segundo plano, recalca e não reconhece o processo cognitivo (VIGOTSKI, 2001, p. 56). Para o autor, mesmo os juízos aparentemente cognitivos emitidos sobre uma obra de arte são, na realidade, atos emocionais do pensamento:

Onde a figuração ocorre como resultado da atividade da fantasia, ela está subordinada a leis bem diferentes daquelas da costumeira imaginação reprodutora do habitual pensamento lógico-discursivo. A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico [...] Precisamos não só elucidar com inteira precisão o que distingue as leis do pensamento emocional dos demais tipos desse processo, precisamos avançar e mostrar o que distingue a psicologia da arte de outras modalidades do mesmo pensamento emocional. (VIGOTSKI, 2001, p.57)

Para a fruição de uma obra de arte, esse processo que é, em certa medida, também criação, podemos observar que são necessários os mesmos elementos, pois o processo de imaginação opera da mesma maneira. Excetuando-se a habilidade técnica, uma vez que o produto não é tornado material, as necessidades, motivações e desejos, a riqueza de experiências, o exercício, as influências do meio e as tradições são também as condições para se apreciar arte.

Vygotsky não especifica a questão, mas entendo que a apreciação de arte é um tipo de criação em que o fechamento do círculo não ocorre com uma nova materialização no mundo real, externo: ele é interno e é um reflexo, como num espelho, do objeto que foi o ponto de partida. E esse “produto” interno, “materializado” na reorganização da psique, culmina com a reação estética ou catarse, de que trata o próximo tópico.

2.7 A CATARSE: *SUMMER STOCK*

Em *Summer Stock*²¹, dirigido por Charles Walters, Gene Kelly interpreta Joe D. Ross, um coreógrafo e diretor em processo de montagem de um musical. Sem ter onde ensaiar, instala-se com a trupe na fazenda de Jane Falbury, papel de Judy Garland, por intermédio de sua irmã Abigail Falbury, interpretada por Gloria de Heaven. Os atores precisam ajudar na fazenda e Jane acaba por ensaiar o papel da irmã, que teve um chique de estrela e abandonou o grupo. Por fim, Jane se mostra melhor atriz e cantora que Abigail, e estreia o espetáculo na Broadway ao lado de Joe.

Porém, antes de ceder ao poder da arte, Jane era uma mulher que só pensava em trabalho, era ácida e mal humorada. Numa reunião social no celeiro, que Jane ofereceu a seu grupo de amigos, os jovens atores do musical mudam o clima do evento, tomando os instrumentos, tocando e dançando animadamente. Joe tenta dançar com Jane, que resiste por algum tempo até que entra em uma disputa de sapateado com ele, revelando seu talento. A

²¹ *SUMMER STOCK*. Direção: Charles Walters, 109 min, 1950.

dança vai mudando, crescendo, Jane diverte-se e sorri feliz. Ao final, Jane não é a mesma: experimentou um processo de catarse da arte.

Ainda que não se saiba precisamente de que maneira, através da arte, seja por meio do fazer ou do apreciar uma obra artística, é possível alcançar alguma melhora na saúde de pessoas acometidas das mais diversas enfermidades. Segundo as pesquisas em DMT e outras áreas da saúde anteriormente citadas, dentre as duas opções – fazer ou apreciar – é possível haver diferenças, dependendo da linguagem artística, nos efeitos que geram nas pessoas. Por exemplo, não é necessário saber tocar um instrumento para que ocorra o efeito terapêutico, com a música acontece pelo ouvir. Quanto ao teatro, à dança e às artes visuais, o efeito mais forte sobre a saúde parece ocorrer no fazer. O que importa é que todas as artes, consideradas essas diferenças, possibilitam uma reorganização interna no ser humano que pode atingi-lo integralmente, ou seja, psíquica e fisicamente.

Em que consiste tal reorganização, como acontece e por quê? Um dos aspectos da arte que contribui para tal reorganização é o afetivo: a possibilidade de expressão de forças inconscientes através do desenho, de expressar os sentimentos pela dança e de ser emocionado por um filme, uma poesia ou uma música. Essa concepção corresponde de certa forma à ideia de catarse

Catarse é um termo originário do grego *katharé-o* que significa purgar, e foi primeiramente usado no campo da medicina. Segundo o tratado hipocrático, a causa de todas as doenças seria a desarmonia dos humores, os fluidos corporais que também definiam os temperamentos, em um organismo. A catarse do excesso (hiper) ou o acréscimo à falta (hipo) reconduziriam o organismo ao equilíbrio humoral, restaurando sua saúde. Aristóteles (2008) introduziu a ideia de catarse como expurgação de sentimentos provocados no espectador ao assistir a uma tragédia. Os excessos contidos no interior do organismo teriam a possibilidade de vazão através da apreciação da obra artística.

Para o STAA, a catarse pode ser experimentada tanto no fazer quanto no apreciar artístico. Trazendo também a ideia de depuração, para esta teoria a reação estética limpa o *caldo emocional* saturado pelos conflitos das interações *fora de ordem*, permitindo o "(re)equilíbrio interacional necessário à homeostase" (CEBULSKI, 2014, p. 169). A catarse possibilita a restauração da ordem nas interações da pessoa com o meio.

Para Vygotsky (2001) a reação estética causada pela arte é um fenômeno especial e de grande importância para o ser humano; é uma reação a uma obra de arte que, comparada a qualquer reação gerada por uma atividade não artística, envolve intensa complexificação e

exige um enorme gasto de energia psíquica. Isto confere à arte uma função biológica, pois “resolve e elabora aspirações extremamente complexas do organismo” (VIGOTSKI, 2001, p. 309).

Segundo o autor russo, o organismo humano, recebendo estímulos do meio em número extremamente superior ao que seu sistema nervoso pode processar, precisa eliminar essa parte de vida não realizada. A arte é uma válvula que permite descarregar essa energia nervosa e reequilibrar o organismo, complementando a vida e ampliando suas possibilidades. Para o autor, “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade” (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

Vygotsky (2001) sugere, já naquele momento, uma diferença entre uma arte “verdadeira” que produz a reação estética e a cultura de massas, que não realiza esse efeito de fato. Ao criticar o ponto de vista da função e papel da arte na teoria psicanalítica, que situa a criação e apreciação da arte entre o sonho e a fantasia, fundamentados no princípio do prazer e no inconsciente, diz:

Não é por acaso que, quando Freud fala das semelhanças entre os romances e as fantasias, acaba tomando por modelo romances francamente ruins, cujos autores satisfazem um gosto de massa muito pouco exigente, fornecendo alimento não tanto para emoções estéticas quanto para a franca superação de aspirações recônditas. (VIGOTSKI, 2001, p. 91).

Para o autor, portanto, a arte produz no ser humano mais que realizações de desejos ocultos. As emoções suscitadas pela arte não são simples prazer e sua apreciação não é apenas passiva. É necessária uma atividade interna complexa de atribuição de significado por parte do observador. Como produto simbólico em que a forma e o conteúdo compõem uma unidade, a arte tem seu efeito psicológico pela superação dessa forma. A arte é ainda uma “técnica social de sentimento”: sistematiza o sentimento do homem, que é socialmente condicionado. O principal papel e aspecto da arte é precisamente a organização de emoções e sentimentos.

Com Hennequin, consideramos a obra de arte como um "conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas”, e com base na análise desses signos tentamos recriar as emoções que lhe correspondem. (VIGOTSKI, 2001, p. 3).

Essas emoções não surgem ao acaso, não são aquelas funções psicológicas primárias necessárias à sobrevivência. São emoções superiores, construídas a partir dos significados compartilhados na vida social. As linguagens artísticas, ainda que sistemas de signos próprios,

são mediadas por outros, como a matemática, a linguagem oral e a escrita. A construção social do sentimento é mediado pela fala, mas a reação estética não é racional.

Se Goethe tem razão ao dizer que ‘quanto mais inacessível à razão, mais elevada a obra’²², elucidá-la, torná-la acessível à razão significa rebaixá-la. Oscar Wilde diz: ‘Existem dois meios de não amar a arte. Um é simplesmente não amá-la. O outro é amá-la racionalmente’²³. [...] se até o pensamento... se turva ao passar pela expressão, como é dito em *As noites russas* de Odoievski (belo livro, integralmente baseado nesse tema), então não existem palavras capazes de transmitir aquela “sensação comovida” que, sozinha, se constitui na verdadeira compreensão da obra de arte. (VYGOTSKY, 1999b, p. XXV).

Esta citação é explicada também em *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 2001), quando Vygotsky diz que os estudos críticos de arte na escola destroem o efeito da arte. Uma obra, se racionalmente explicada, tem aniquilado o seu poder, a sua ação estética. A experiência artística é afetiva, intuitiva. Ainda que o autor não use diretamente esse termo, ele cita James²⁴, que relaciona a “sensação comovida” às vivências místicas, inefáveis, e diz que “na medida em que somos dotados dessa intuição para o místico ou a perdemos, existem ou não existem para nós as eternas revelações em arte.” (VYGOTSKY, 1999b, p. XXVI). Diz ainda que “o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes.” (VIGOTSKI, 2001, p. 325).

Em arte um bloco de pedra torna-se um David; uma tela plana de canvas torna-se a Mona Lisa; um punhado de barro torna-se Lampião e Maria Bonita. A base da reação estética é a contradição entre os elementos da forma, da qual o material é parte, e seu conteúdo, bem como da contradição das emoções que o objeto de arte suscita. Com essa, ideia o autor contrapõe-se àquela de harmonia entre forma e conteúdo preconizada pelas teorias estéticas que o antecederam. “[...] de repente descobrimos que isto é o maior dos equívocos, que a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética.” (VIGOTSKI, 2001, p. 199).

Não é a forma em si, portanto, nem seu material, nem seu conteúdo que diferenciam a arte de outras criações humanas ou que realizam o efeito estético; não são as rimas da poesia,

²² Extraído de: JIRMUNSKI, V. Vopróssi teórii literaturi. (Questões de teoria da literatura). Stati (Artigos) 1916-1926. Ed. Academia, 1928. (citado como em Vygotsky, 1999b).

²³ WILDE apud RANK, O.; SACHS, N. Znatchênie psikhoanáliza v náukakh o dukhe (A importância da psicanálise na ciência da alma). Spb, 1913.

²⁴ JAMES apud LALO, C. Vediênie v estétiku (Introdução à estética). M., Ed. Trud, 1915.

nem as notas da música, nem o cisne do balé; é toda a organização específica de um objeto artístico que engendra a contradição emocional. O material parece resistir, opor-se com suas propriedades àquilo que o artista quer exprimir. Quanto maior a incompatibilidade interna entre o material e a forma, com mais força o conteúdo da obra age sobre o leitor. As propriedades formais não desvelam o conteúdo, ao contrário, faz necessário superá-las.

Uma poesia que fala sobre a miséria humana não produz simplesmente tristeza; é na contradição entre as emoções propiciadas pela organização das palavras no poema e do horror que nos causa a condição da miséria que o organismo realiza a reação estética. A comédia produz seu efeito na contradição entre a forma que o dramaturgo utiliza para mostrar as desgraças humanas, seu conteúdo, fazendo-nos rir de nossas próprias fraquezas, quando, em uma situação real, choraríamos ou nos desesperaríamos. O mesmo ocorre com a tragédia, como mostra Vygotsky (1999b; 2001) a respeito de *Hamlet* de Shakespeare.

Ao falar sobre a fábula, o autor explica que a reação estética é levada a cabo desenvolvendo-se em dois planos contraditórios – matéria-forma, forma-conteúdo – que intensificam-se; mas ambos os planos estão reunidos numa mesma ação, ainda que permaneçam duais. As emoções suscitadas pela forma-material estão em permanente antagonismo com as emoções causadas pelo conteúdo. É a prevalência da contradição emocional suscitada pelos dois planos que constitui o fundamento psicológico da reação estética. Os sentimentos opostos necessariamente gerados pela obra de arte são solucionados por um curto-circuito que destrói a energia nervosa produzida pela elevada atividade do psiquismo e resolve, assim, o conflito interno:

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (VIGOTSKI, 2001, p. 272).

A catarse é, portanto, o resultado de um processo dialético: dois opostos geram uma síntese, ideia central da teoria de Vygotsky tanto para a reação psicológica à arte como para

todas as funções psicológicas do ser humano desenvolvidas ao longo da vida. Os sentimentos contraditórios realizam uma ação mútua, mas ao final chegam a uma bifurcação: ou são eliminados ou dão lugar a um novo sentimento.

Quando a reação estética é um novo sentimento, Valsiner (2015), partindo de Vygotsky, o define como uma *abstração afetiva* ou *generalização em forma de sentimento*, obtida pela construção de um complexo de significado; esse sentimento generalizado propicia novas bases para os sentimentos no mundo.

Para Valsiner (2015), a analogia do curto-circuito é inadequada na ideia de desenvolvimento como processo dialético de Vygotsky. Todo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores passa por esse processo. Uma função menos desenvolvida, diante das exigências do meio, passa por uma transformação por meio da atividade do sujeito.

Concordo parcialmente com a posição de Valsiner: a analogia é provavelmente inadequada por que nunca há destruição dos sentimentos. Sempre há um novo sentimento ao final do processo com a arte. Porém, ao meu ver a síntese não é apenas uma resolução de opostos; a síntese é uma nova criação; criada, sim, a partir das contradições contidas na obra. O novo produto, a nova obra resultante do processo de apreciação, traz a síntese das emoções e sentimentos. A obra de origem é, em si, uma síntese produzida pelo artista; assim é a recriação interna dessa mesma obra, feita pelo apreciador.

O artista também experimenta um processo de catarse ao criar sua obra, mas ele culmina com o término da obra. Na apreciação a catarse renova-se a cada vez que revisito a obra e outra vez a recrio para mim: a cada releitura de um livro eu recrio um todo novo, diferente do anterior. Como a arte é historicamente situada, pode ocorrer de uma obra perder o sentido pessoal e deixar de me afetar.

Então, é possível que o processo de apreciação da arte ocorra como Vygotsky o explica; mas que a reação estética, o “prazer” propiciado pela arte não seja a aniquilação dos sentimentos, nem apenas um novo sentimento generalizado. A reação estética ocorre quando recriamos o objeto internamente, suprimindo a necessidade da imaginação criativa apontada por Vygotsky (2014) e desse produto surge a síntese, a abstração afetiva. Entendo que esta é a atividade-e-resultado da apreciação estética.

Por esse motivo, não são todas as obras que nos afetam esteticamente; por isso dizemos eventualmente que “a obra não nos diz nada”, não gostamos. Tal obra não fecha o círculo da criação imaginativa em nós, não supre nossa necessidade de realização. Porque seus elementos estão muito distantes de nossas vivências, não fazem sentido para nós e não

conseguimos reelaborá-los, não possibilitando a criação da síntese. É possível, assim, que determinados artistas nos afetem mais que outros.

2.8 ARTISTAS E ARTISTAS OU QUANDO A REAÇÃO ESTÉTICA DEPENDE DO CRIADOR

Nikolai Rodchenko (Mikhail Baryshnikov) é um bailarino russo exilado nos Estados Unidos. Um pouso de emergência na Sibéria o leva de volta a Leningrado, onde Raymond (Gregory Hines), um americano exilado na União Soviética, é encarregado de vigiar Rodchenko. Galina Ivanova (Hellen Mirren), antiga paixão do russo, deve convencê-lo a dançar na abertura da temporada do Teatro Kirov. Discutindo com Galina sobre a liberdade, o personagem de *O Sol da Meia-Noite*²⁵ dança seu desejo por liberdade. A cena é belíssima. Baryshnikov, um dos bailarinos mais conhecidos no mundo da dança e fora dela, tem a força inexplicável que afeta o público. Os movimentos fortes, a emoção da dança e da música, nos fazem sofrer com o artista. Baryshnikov tem um “poder especial” para afetar as emoções do público.

Vygotsky (2014) explica que a força de uma obra artística, que influencia pensamentos, conceitos e sentimentos do ser humano, reside em sua verdade interna, ou seja, nas complexas relações que estabelece com o mundo real. Graças a essa lógica interna a arte pode influenciar fortemente a consciência social.

No processo de imaginação criadora há uma interdependência de elementos cognitivos e afetivos, como expus anteriormente, envolvendo a memória e a imaginação. A criação de uma obra de arte ultrapassa a cognição; uma forma artística é constituída por sua emoção específica, condição necessária para a expressão da arte:

Os processos intelectuais vêm a ser apenas parciais e componentes, auxiliares e acessórios no encadeamento de ideias e palavras que é a forma artística. Esse encadeamento propriamente dito, isto é, a própria forma, segundo Tolstói, não é composto de pensamento mas de algo diferente. Noutros termos, se o pensamento integra a psicologia da arte, a forma em todo o seu conjunto ainda assim não é trabalho do pensamento. Tolstói ressaltou com absoluta precisão essa inusitada força psicológica da forma artística, ao indicar que a violação dessa forma em seus elementos infinitamente pequenos acarreta imediatamente a destruição do efeito artístico. (VIGOTSKI, 2001, p. 41).

²⁵ WHITE NIGHTS. Direção: Taylor Hackford. 133 min, 1985.

Uma pessoa pode tornar-se artista por ter uma inclinação, uma aptidão para essa profissão, como outros podem ter para a engenharia ou a genética. “[...] não existe nenhum ‘talento em geral’, existem diversas predisposições especiais para essa ou aquela atividade.” (VIGOTSKI, 2004, p. 432). E ainda:

[...] superdotação geral distribuída igualmente em todos os aspectos da personalidade não existe. Isto nós sabemos muito bem. [...] Se nós tomássemos um jogador de xadrez fora de série e um mestre da dança clássica, então teríamos provavelmente um aumento no coeficiente com respeito ao xadrez e à dança clássica e uma queda significativa em relação a todos os outros aspectos. (VYGOTSKY, 1997b, p. 233, tradução minha).

Observamos no meio artístico que alguns artistas imprimem, em suas obras, uma qualidade especial, distinta, pela qual afeta internamente, com mais força, o apreciador; que de alguma maneira produz no apreciador uma descarga mais intensa na reação estética. Qualquer pessoa que aprecia arte sabe disso.

Isso não é apenas resultado das habilidades técnicas reveladas na obra, mas em algo mais subjetivo. Em seus escritos críticos sobre teatro, dança e literatura, o próprio Vygotsky expressa algo dessas diferenças entre atores e dançarinos ao falar da bailaria russa Guéltser:

Foi notável a representação da morte do Cisne. Essa dança melosa-melancólica, pobre de conteúdo coreográfico, que traduz a pantomima no estilo elevado da dança clássica, visa toda intensidade das forças elegíacas-femininas da dança. Quem esquecerá a agonia branca de Pávlova? Na interpretação de Guéltser, mesmo aqui, soa com maior clareza toda a crueldade, a luta e o esforço trágicos nessa apoteose da impotência agonizante e da fraqueza exangue. O contraste entre os passinhos secos, curtos e rápidos na ponta dos pés que se cravam à terra, e os movimentos longos e lentos dos braços que abstraem e elevam foi interpretado não com sufocamento e estremecimento de morte, mas com a pressão trágica de toda força do espírito nos braços alados. Sobre apoio dos condutores, os pés desenhavam grandes círculos. Não se trata de exaustão ou degelo (é o choro do cisne que está morrendo), mas de força trágica, voos do desespero: a asa perfurada bate no ar. Essa dança simplificada, que absorveu muito da dança natural, explica perfeitamente aquele resíduo por vezes insignificante do que existe de substancial e representativo na dança clássica. Da mesma forma que uma máquina mais pesada que o ar necessita de apoio e alça seu voo por meio da resistência, assim como o pássaro que empurra o ar, essa dança empurra em cada um de seus pontos aquele conteúdo substancial, de pantomima, que lhe foi transmitido e designado. Ela não assimila, mas o tempo todo luta contra a representação concreta do cisne que morre, que está em sua base e constantemente joga com o pathos da distância entre representação dramática, abstração e ascensão por meio da dança. O que impressiona em Guéltser são os seus “ritmos poderosos”, a voz verdadeira de seu pathos, profundamente pessoal justamente como uma voz. Toda a

originalidade de seu Cisne e toda sua força está precisamente no ritmo, que penetra e formula essa plasticidade empobrecida. D. Tikhomírov é um grande mestre da técnica da dança clássica, mas, segundo a definição de um dos críticos, é “pesado e prosaico”. Ao sustentar a bailarina, isso ainda pode criar uma impressão de certa monumentalidade e masculinidade, porém, na dança é apenas peso e prosaísmo. Dessa vez, ele foi bem somente como sustentação, somente no papel de cavalier de balé. Seus saltos são baixos, fracos, inexpressivos: algo de preguiçoso, lânguido, não elástico, sem asas. (VYGOTSKY apud MARQUES, 2015, p.266-267).

Essa força que a obra (ou o artista) exerce sobre o público é algo que se pode sentir ao apreciá-la, mas ainda não tem explicação. É também chamada de energia, carisma e, nas artes cênicas especificamente – que englobam a dança, o teatro, a ópera e o circo –, recebe o nome de presença cênica.

Uma obra de arte não é uma expressão simples do psiquismo do criador, como muitos julgam; ela não revela seu criador (VIGOTSKI, 2001). Então não é a pessoa do artista que vemos em cena. Há muitos atores que podem interpretar magnificamente um assassino, mas não o são. Anthony Hopkins criou seu Hannibal e sua atuação foi impressionantemente assustadora, mas ele não é um psicopata canibal, é um ator. Se não é expressão de seu psiquismo, o que faz Hopkins alcançar uma força tão magnífica sobre o público? Como explicar a impressão de sensações vivas nas esculturas de pedra ou no teto de uma capela alcançada por Michelângelo?

[...] É claríssimo que a diferença entre um regente genial e um medíocre na execução da mesma peça musical, a diferença entre um pintor genial e um copiadador absolutamente preciso de seu quadro resume-se inteiramente a esses elementos infinitamente pequenos da arte, que pertencem à correlação de seus componentes, isto é, aos elementos formais. A arte começa onde começa o mínimo, e isto equivale a dizer que a arte começa onde começa a forma. (VIGOTSKI, 2001, p. 42).

O trabalho do artista consiste em encontrar aqueles mínimos. Por exemplo, à palavra ‘cavalo’ o leitor acrescenta a crina esvoaçante, a cor do pelo e seu brilho, de forma arbitrária. Mas, que o leitor acrescente esses mínimos, só é possível quando “[...] o artista permanecer senhor do movimento da nossa fantasia e quando os elementos da forma predeterminam com absoluta precisão o trabalho da nossa imaginação.” (VIGOTSKI, 2001, p. 54). O apreciador insere acréscimos à obra pela sua imaginação (sua re-criação da obra), mas ela é *dirigida pelo artista*. Existe, então, uma habilidade especial do artista para orientar a imaginação do apreciador. Vygotsky não explica sua origem ou seu desenvolvimento; seus textos dão-me a impressão de que para ele essa habilidade é intuitiva. Ele diz, a respeito da composição de

Hamlet, que os “reagrupamentos dos acontecimentos principais são suscitados por uma única exigência – a exigência do necessário efeito psicológico” (VIGOTSKI, 2001, p. 235). E como esse efeito é alcançado, o autor explica mais adiante.

[...] o nítido desenrolar da ação em dois planos, a consciência permanente e firme do caminho e do desvio desse caminho (a contradição interna) – está inserida nos próprios fundamentos dessa peça. É como se Shakespeare escolhesse os acontecimentos mais adequados para expressar o que precisa, escolhesse o material que se precipita definitivamente para o desenlace e o forçasse a desviar-se angustiosamente desse desenlace. [...] No fim das contas conduz ao assassinato aquilo que o tempo todo desviou dele, e assim a catástrofe atinge o seu ponto supremo de contradição, de curto-circuito da direção oposta das duas correntes. Se acrescentarmos a isto que, durante todo o seu desenvolvimento, a ação foi interrompida por um material absolutamente irracional, fica claro para nós o quanto o efeito da incompreensão esteve nas próprias metas do autor. (VIGOTSKI, 2001, p. 237).

Para transformar constantemente nossos sentimentos em seus opostos, a tragédia nos engana, gerando expectativas que todo o tempo são frustradas. Com *Hamlet* o espectador não experimenta satisfação ou alívio ao final, seus sentimentos não encontram solução simples e superficial; o espectador sente e vivencia suas contradições e sua solução é exigente e complexa. É possível, diz o autor, experimentar mais emoções com *Hamlet* do que em vários anos de vida comum.

Seja a elaboração da arte uma articulação consciente ou intuitiva da forma e do conteúdo, a psicologia da arte de Vygotsky parte dos sentimentos e da imaginação para explicar a reação estética. Nas artes cênicas, para realizar a construção da forma artística, bem como para conduzir o apreciador à criação de seus mínimos que a completam, o artista ator ou dançarino desenvolve uma habilidade especial da imaginação e da percepção e uma capacidade, esta desenvolvida paralelamente àquelas, de reproduzir as sensações/impressões acumuladas em suas vivências, de modo voluntário, em seu corpo (VYGOTSKY, 1932).

Essas capacidades no dançarino, a meu ver, seriam desenvolvidas desde a infância, nas explorações concretas e imaginárias do mundo: no brincar de faz de conta, subir em árvores, correr, jogar bola, participar de festas de aniversário, enfim, toda e qualquer vivência que mobilize e conjugue a experiência corporal proprioceptiva, os sentidos, a imaginação e a afetividade. Não qualquer experiência corporal, mas aquelas que exigem especial atenção da propriocepção.

A propriocepção refere-se ao sentido da posição e movimento das partes do próprio corpo. Subir na árvore, lançar a bola, correr em cima do muro, embalar-se em um balanço, nadar, bater um bolo são atividades que exigem a atenção para a orientação dos movimentos do corpo, para a força dos músculos, para o equilíbrio, e estão sempre carregadas de sensações e emocionalidade que são impressas na memória.

Graças à memória e à imaginação, a experiência corporal cinestésica, ou seja, o conjunto das sensações vividas, podem ser revividas de acordo com sentimentos e ideias, em uma nova combinação, uma recriação. O modo de colocar essas capacidades em prática, porém, não é racional, é emocional e intuitivo. Esta explicação cabe às artes cênicas: o artista cênico imprime as sensações e emoções no material de sua arte, que é o corpo, criando uma forma artística, que é em seu corpo; nas artes plásticas parece que o artista consegue, pelas imagens, remeter o apreciador às sensações e emoções.

Vygotsky (2001) afirma, com Christiansen, que o material de que é feita uma obra é parte da síntese do objeto. No caso do dançarino é precisamente seu corpo o material que utiliza para criar forma, distintamente do conteúdo que imprime a esse material. Sem um corpo em movimento, não há dança. Podemos até ver a dança no movimento das folhas – corpos, segundo a física – na fantasia de Walt Disney, ou nas águas dançantes do circo. Mas esses corpos não propriamente dançam, é a atividade da imaginação humana que relaciona os movimentos, acompanhando-os de música, à dança humana. De igual modo os animais realizam danças que dependem de seus instintos, mas não são arte: o cérebro humano é que pode percebê-las como tal. Movo-me dançando sem música, e tenho uma dança; olho para as folhas movendo-se ao vento, sem música, e não vejo dança exatamente.

Há mais um elemento diferencial, que Vygotsky (2001) colocou, e já expus anteriormente, mas que podemos pensar como localizados em dois momentos ou dois lugares distintos, mas não separados. Primeiro, que a criação do objeto depende do pensamento emocional. Segundo, que o artista é uma pessoa predominantemente emocional, se é que posso chamar assim. O que levaria um Michelângelo a tornar-se artista e o faz passar meses torcendo-se sobre andaimes para concretizar seu projeto para a Capela Sistina, senão a paixão?!

Não é o pensamento racional que produz arte. É o que tenho visto no meio da dança durante toda minha vida. O dançarino ou coreógrafo que fundamenta seu trabalho na racionalidade não consegue orientar o leitor, não encontra os mínimos, não produz reação estética intensa no público. Por isso diz o senso comum que os artistas são loucos. Do mesmo

modo que o objeto artístico é criado e o público o recria por um processo fundamentalmente afetivo, a própria força do artista parece residir na sua preponderante emocionalidade.

Por exemplo, até hoje um homem sofre preconceito se segue a profissão de bailarino clássico no Brasil. Mas o bailarino não é homossexual por escolher a profissão; muitos a escolhem por ser uma atividade na qual a sensibilidade e emotividade no homem são aceitas e valorizadas. O padrão heterossexual “macho-não-se-emociona” não serve bem ao balé, aliás, a dança nenhuma. Há, sim, aqueles dançarinos não emotivos ou insensíveis; são esses os que também não emocionam o público. Entre as mulheres, observo que quase todas são emotivas, mas aquelas que racionalizam demais sua dança, que tentam criar “cognitivamente” sua dança e levam esse produto cognitivo ao palco, não tocam emocionalmente a plateia. Esses tipos racionais são aqueles que fazem o espectador não ver o que estão fazendo no palco e divagar sobre se desligaram o fogão quando saíram de casa. A emoção parece ser o fundamento da reação estética de ambos os lados: tanto de quem aprecia, quanto de quem cria arte.

PARTE III

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa, em seu componente empírico, insere-se no paradigma interpretativo, “que está em vias de consolidação e seu pressuposto básico é a necessidade de compreensão do sentido da ação social no contexto do mundo e da vida dos participantes” (GIALDINO *apud* SILVA, 1998, p.163).

Constitui-se em um estudo misto de caráter exploratório, com amostragem não probabilística por conveniência, por meio do qual buscou-se informações de dançarinos profissionais e dançarinos amadores com idades acima de 16 anos, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, Brasil.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (Anexo 1).

3.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a coleta de dados, utilizei dois instrumentos na pesquisa: primeiramente um questionário, que foi respondido por todos os participantes. Como sugerem Gómez, Flores e Jiménez (1996), esse é o tipo de instrumento mais utilizado nas pesquisas quantitativas que pode contribuir na pesquisa qualitativa, pois explora ideias e crenças gerais dos sujeitos sobre um determinado tema. O questionário elaborado para o estudo foi composto de duas partes. A primeira é uma escala do tipo Likert contendo 30 questões que buscam identificar como a interação dos participantes com a atividade artística dança os afeta. A elaboração da escala foi baseada na versão de Monteiro, Tavares e Pereira (2012) da Escala de Bem Estar Psicológico (EBEP) de Carol Ryff.

O Bem-Estar Psicológico (BEP) é um construto desenvolvido com base na psicologia humanista de perspectiva eudaimônica, a qual centra-se no funcionamento psicológico positivo, englobando as dimensões de autoaceitação, relações positivas com outros, autonomia, domínio sobre o ambiente, propósito na vida e crescimento pessoal. O modelo atual do BEP foi criado por Ryff no final dos anos 1980, que tomou os pontos de

convergência das teorias humanista-existenciais, teorias do desenvolvimento e teorias da saúde sobre o funcionamento psicológico positivo ou ótimo para compor as dimensões do construto (MACHADO; BANDEIRA, 2012).

A versão de Monteiro, Tavares e Pereira (2012) propõe as dimensões *felicidade, sociabilidade, controle de si e dos acontecimentos, envolvimento social, autoestima e equilíbrio*, as quais podem ser relacionadas às propostas do STAA. O objetivo foi, através de um instrumento adaptado especificamente para o presente estudo, identificar a relação entre a prática da dança e como essas dimensões conduzem aos estados de prazer associados à prática. O instrumento foi então denominado *Escala de Bem Estar do Dançarino* (Apêndice 1).

A partir da expressão “Quando eu danço, eu...”, seguem-se 30 afirmativas que a completam e podem ser enquadradas nas opções nunca, raramente, algumas vezes, frequentemente e quase sempre, que representam valores de 1 a 5 respectivamente, à exceção dos itens 22 e 29, cujos valores correspondentes foram invertidos²⁶. As subescalas são correspondentes às dimensões conceituais abarcadas pelo instrumento: autoestima (6 itens), felicidade (6 itens), controle (6 itens), interação (5 itens) e equilíbrio (7 itens).

Foi realizado um estudo piloto para avaliar a compreensão da escala. Uma participante apontou para o fato de que as respostas difeririam se se tratasse da dança ‘profissão’ ou da dança ‘social’. Assim, na exposição oral da pesquisa aos participantes e explicação do questionário, frisei que as respostas deveriam referir-se à modalidade de dança praticada no grupo profissional ou amador.

A segunda parte do questionário continha duas questões abertas cujo objetivo foi fazer um levantamento dos motivos que levam os dançarinos a praticarem a atividade e do que cada um percebe que a dança traz para sua própria vida.

O segundo instrumento de coleta de dados foi a entrevista intensiva, que “promove o esclarecimento da interpretação de cada participante sobre a sua própria experiência”, segundo Charmaz (2009, p. 46). Sua realização deu-se de acordo com a possibilidade dos participantes, que escolheram data e local preferenciais. As entrevistas foram gravadas e transcritas; as transcrições foram retornadas aos entrevistados para revisão e aprovação final do material que seria utilizado na pesquisa.

Com o método quantitativo, pretendi mensurar a dimensão do afetamento do dançarino em relação ao bem estar psicológico na dança praticada como atividade artística e

²⁶ Os itens 22, “Fico nervoso”, e 29, “Fico ansioso”, possuem os seguintes valores: nunca=5; raramente=4; algumas vezes=3; frequentemente= 2; quase sempre=1.

identificar como alguns fatores influenciam esse estado. Os dados quantitativos deram, ainda, suporte às análises qualitativas.

Nas perguntas abertas do questionário, analisadas de modo qualitativo, o objetivo foi identificar a motivação dos participantes para a prática da atividade e o que eles percebem, na dança, como fatores que os afeta. Já nas entrevistas, o objetivo foi levantar dados que pudessem explicar como o dançarino com nível de excelência se desenvolve, identificar se houve um desenvolvimento anterior que impulsionou a qualidade de sua dança e a relação percebida entre o dançarino e a dança.

3.2 DA DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa compõem uma amostra definida por conveniência e são praticantes de dança em diferentes modalidades, aqui denominados “dançarinos”. Dado o grande número de modalidades de dança existentes, foram excluídas do estudo as danças folclóricas e étnicas, optando-se por pesquisar modalidades com técnicas específicas, a saber: 1) balé clássico; 2) dança contemporânea; 3) dança jazz; 4) dança de rua; 5) danças de salão. Ainda que essas danças, exceto a contemporânea, tenham sua origem nas danças étnicas, foram destacadas de sua cultura original, tornando-se globais.

Os critérios de inclusão da categoria “dançarino” foram:

- Idade do dançarino igual ou maior que 16 anos;
- Tempo de prática na modalidade de dança de, no mínimo, um ano;
- Concordância individual em participar do estudo.

Os critérios de exclusão foram:

- Idade inferior a 16 anos completos;
- Prática da dança por tempo inferior a um ano;
- A recusa em participar da pesquisa.

A participação no estudo foi voluntária, os participantes não receberam qualquer auxílio financeiro pela mesma.

O tempo de prática mínimo de um ano na modalidade de dança dá ao praticante algum domínio corporal e controle dos movimentos, de modo que ele mesmo se perceba como dançarino em alguma medida. A escolha da faixa etária citada deu-se por duas razões. Primeiro, pelo fato de que o novo corpo, transformado pela puberdade e já mais próximo do que será na vida adulta, é parte constituinte da personalidade do dançarino. E, segundo, dado

o processo de desenvolvimento individual, a pessoa acima desta idade está mais apta a perceber e expressar os fatores que podem estar relacionados à sua dança.

Os dançarinos maiores de 18 anos optaram individualmente sobre participar ou não do estudo e, para tal, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2). Os participantes com idades entre 16 e 18 anos igualmente participaram da pesquisa por escolha própria, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice 3), mas obtendo antes a autorização formal dos responsáveis, firmada pela assinatura destes do TCLE. Os dançarinos não residentes na cidade de Curitiba foram convidados a participar da pesquisa por meio de correio eletrônico ou telefone, explicando-se seus objetivos e a forma de participação.

3.3 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E COLETA DOS DADOS

Participaram do estudo:

- 65 dançarinos afiliados a instituições culturais e/ou de ensino de dança da cidade de Curitiba que abrigam grupos amadores ou profissionais de dança;
- 1 dançarino independente, residente em Curitiba.

No total, a pesquisa contou com a participação de 66 dançarinos. Como instituição, participaram do estudo:

- 1 grupo profissional de dança contemporânea;
- 1 grupo profissional de dança jazz;
- 1 grupo amador de dança de salão;
- 1 grupo amador de balé;
- 1 grupo amador de danças urbanas.

O conceito “amador” indica a prática não remunerada da atividade. Dos grupos de dança, nem todos os dançarinos aceitaram participar da pesquisa ou se enquadravam nos critérios de inclusão.

Já com a concordância das instituições envolvidas, para início da coleta de dados foram agendados encontros, com os grupos de dança de salão, dança contemporânea, danças urbanas e dança jazz, a fim de que estes fossem informados sobre a finalidades da pesquisa e convidados a participarem.

Os dançarinos dos grupos de dança de salão, dança contemporânea e dança jazz, foram informados sobre a pesquisa e, em seguida, receberam, leram e assinaram o TCLE e imediatamente responderam ao questionário. Não estavam presentes todos os dançarinos de dança jazz na data agendada, o que limitou o número de participantes desta modalidade; os ausentes tinham outros compromissos no horário agendado pela diretora do grupo.

Os dançarinos do grupo de danças urbanas foram abordados individualmente, segundo solicitação do diretor da instituição; eles haviam sido convocados para que uma costureira tirasse suas medidas para a confecção de um figurino e teriam algum tempo disponível. Porém, embora convidados, vários deles não tiveram interesse em participar da pesquisa, preferindo passar o tempo conversando com os colegas. Os que concordaram em participar, leram e assinaram o TCLE e responderam ao questionário em seguida.

Na instituição da modalidade balé não foi agendado um momento para que os participantes respondessem aos questionários. Essa instituição cedeu apenas o tempo necessário para a apresentação da pesquisa, convite e explicação da forma de participação durante um ensaio do grupo. Os dançarinos levaram para casa o TCLE e, quando o caso, o TALE, para leitura, concordância dos responsáveis e posterior devolução. Deste grupo, foi difícil conseguir a participação dos dançarinos, pois alguns esqueciam de levar os documentos de concordância ou não pareciam ter interesse em participar. Entrei em contato com outra instituição que abriga um grupo de balé clássico, fazendo várias tentativas, mas não obtive resposta. Retornei à primeira instituição e, individualmente, novamente convidei os dançarinos a participarem; destes, alguns imediatamente leram e assinaram o TCLE e responderam na sequência ao questionário, enquanto outros levaram o TCLE ou o questionário para casa, devolvendo-o posteriormente. Foram contatados alguns dançarinos independentes, inclusive de outras cidades, que ou não responderam ao convite ou aceitaram, mas não conseguiram se organizar para participar efetivamente, à exceção de um dançarino independente de danças urbanas.

Dessa forma, responderam ao questionário um total de 66 dançarinos, dos quais 34 do sexo feminino (51,5%) e 32 do sexo masculino (48,5%), com idades variando entre 16 e 55 anos, das cinco modalidades de dança. Uma participante não informou a idade. Os dançarinos ficaram assim distribuídos: 12 participantes das danças urbanas (18,2%), 07 das danças de salão (10,6%), 12 do balé (18,2%), 25 de dança contemporânea (37,9%) e 10 de jazz (15,2%), conforme mostra a Tabela 1. A Tabela 2, em seguida, mostra as faixas etárias dos participantes.

TABELA 1 – PARTICIPANTES POR MODALIDADE

	Frequência	Porcentual
danças urbanas	12	18,2
danças de salão	7	10,6
balé	12	18,2
dança contemporânea	25	37,9
jazz	10	15,2
Total	66	100,0

FONTE: IBM-SPSS 21

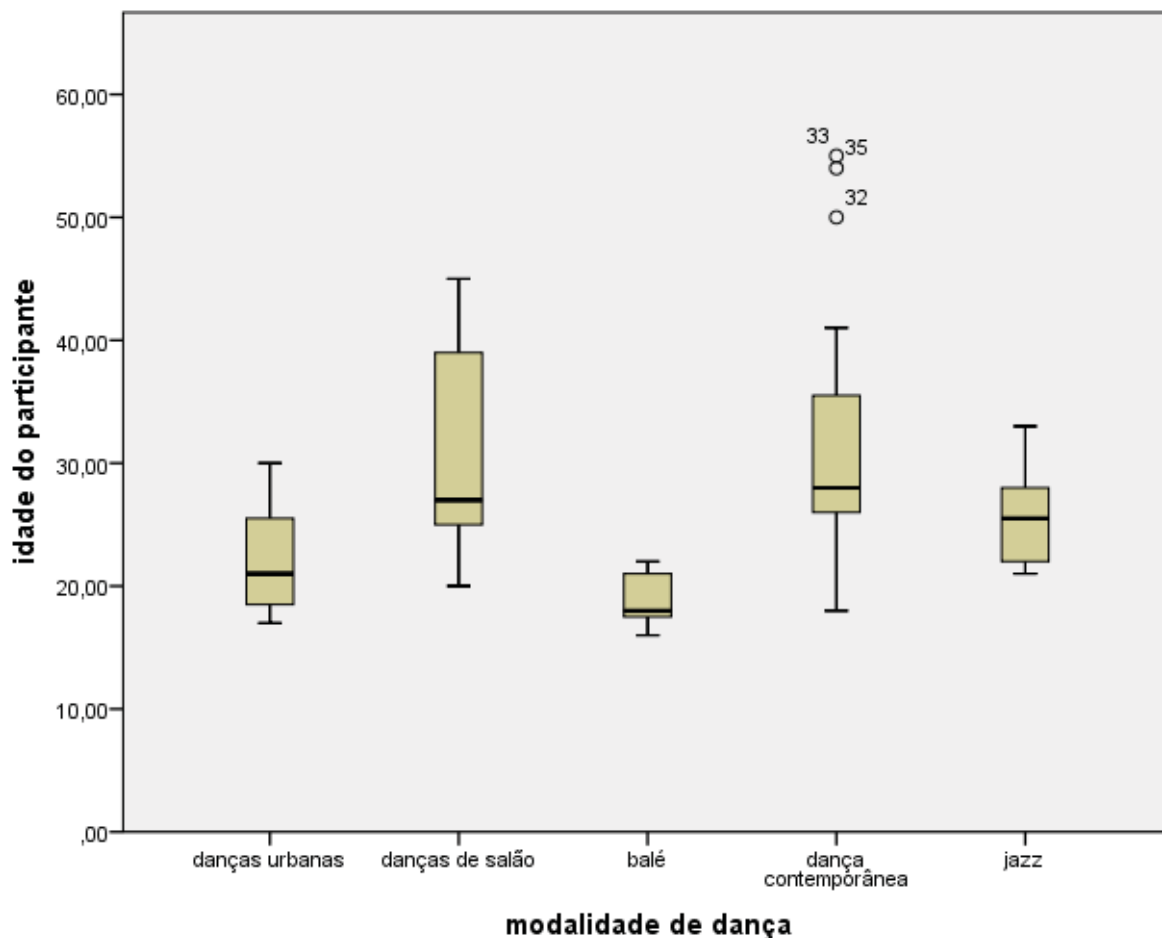
TABELA 2 – FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES

		16 a 25 anos	26 a 35 anos	36 a 45 anos	46 a 55 anos	Total
danças urbanas	fem	3	2			5
	masc	6	1			7
danças de salão	fem	1		3		4
	masc	1	2			3
balé	fem	5				5
	masc	7				7
dança contemporânea	fem	3	6		3	12
	masc	2	7	3		12
jazz	fem	4	3			7
	masc	1	2			3

FONTE: IBM - SPSS 21

Como se observa na Tabela 2, metade dos participantes tinha entre 16 e 25 anos de idade, mais precisamente 50,8%; observa-se que o número de participantes cai à medida que as idades avançam. Houve apenas mulheres com idades acima de 45 anos. Os participantes da modalidade danças urbanas tinham idades entre 17 e 30 anos; das danças de salão, as idades variaram entre 20 e 45 anos; do balé, entre 16 e 22 anos; da dança contemporânea, entre 18 e 55 anos; na modalidade jazz, os participantes tinham entre 21 e 33 anos. O gráfico a seguir traz uma melhor visualização das idades por modalidade de dança:

FIGURA 1 – DIAGRAMA EM CAIXA DAS IDADES DOS PARTICIPANTES POR MODALIDADE DE DANÇA

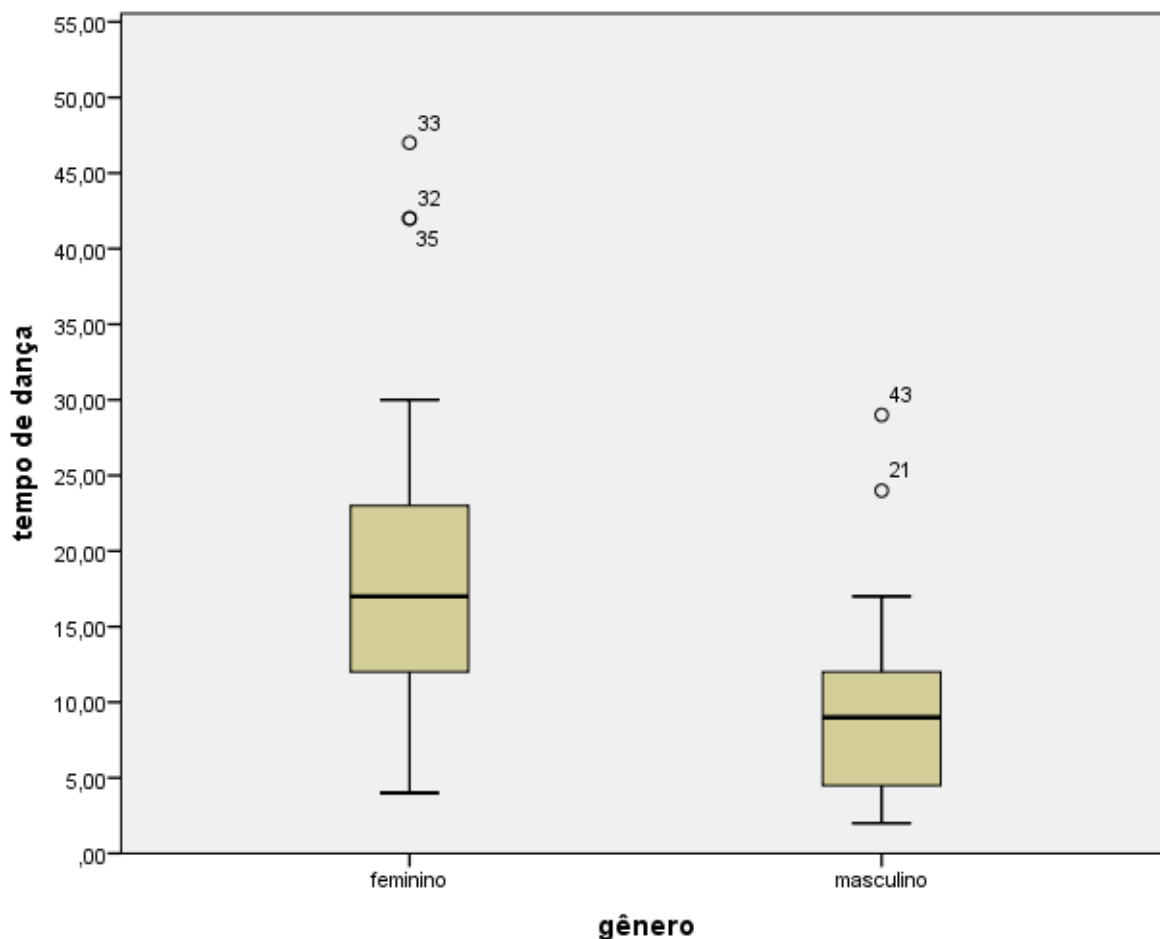


FONTE: IBM - SPSS 21

A Figura 1 mostra os valores discrepantes nas idades de três participantes da modalidade dança contemporânea, comparativamente ao restante do grupo. Porém, as idades variaram também de acordo com a profissionalização ou não dos grupos. Os mais jovens são os dançarinos de balé, seguidos das danças urbanas, dança jazz, dança de salão e dança contemporânea.

O tempo de prática da dança dos participantes variou entre 2 e 47 anos. A média de foi de 14,15 anos de prática; a mediana e a moda corresponderam a 12 anos; 50% dos participantes contavam entre 7,25 e 18,25 anos de prática de dança. O tempo varia bastante entre os gêneros e há valores discrepantes em ambos os grupos. O diagrama da distribuição por gênero (Figura 2) permite uma melhor visualização e compreensão dos dados.

FIGURA 2 – TEMPO DE DANÇA DOS PARTICITANTES POR GÊNERO



FONTE: IBM - SPSS 21

Observamos 3 valores discrepantes altos no grupo feminino, sendo 2 participantes com 42 e 1 com 47 anos de dança, e 2 no masculino, 1 com 29 e 1 com 24 anos; os próximos valores, abaixo desses, são 30 anos das mulheres e 17 dos homens; o tempo mínimo de dança das mulheres é de 4 anos e dos homens 2 anos. Vemos ainda que 50% das mulheres têm de 11 a 21,5 anos de prática da dança, enquanto o mesmo percentual dos homens tem de 4 a 12 anos. A mediana das mulheres situa-se em 16 anos e dos homens em 9 anos de prática da atividade; a moda é de 12 anos para ambos. Excluindo os valores discrepantes, a média de tempo de dança delas é de 16,24 anos e deles 8,16 anos.

A Tabela 3 nos dá uma noção do número de participantes por tempo de dança agrupado e a Tabela 4 mostra o tempo de dança dos participantes por gênero em cada modalidade:

TABELA 3 – TEMPO DE DANÇA DOS PARTICIPANTES (AGRUPADO)

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	2 a 10 anos	27	40,9	42,2
	11 a 20 anos	23	34,8	35,9
	21 a 30 anos	11	16,7	17,2
	31 a 47 anos	3	4,5	4,7
	Total	64	97,0	100,0
Ausente	Sistema	2	3,0	
Total		66	100,0	

FONTE: IBM - SPSS 21

TABELA 4 – TEMPO DE DANÇA POR GÊNERO NAS MODALIDADES

	danças urbanas		danças de salão		balé		dança contemporânea		jazz	
	fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc
2 a 10 anos	3	6	1	3	1	7	1	3	1	1
11 a 20 anos	2	1	1		4		3	7	3	2
21 a 30 anos			2				4	2	3	
31 a 47 anos							3			

FONTE: IBM - SPSS 21

Por modalidade, os participantes tinham entre 2 e 10 anos de dança: 9 dançarinos das danças urbanas, 4 das danças de salão, 8 do balé, 4 da dança contemporânea e 2 do jazz. Entre 11 e 20 anos de dança havia 3 dançarinos das danças urbanas, 1 das danças de salão, 4 do balé, 10 da dança contemporânea e 5 do jazz. Com 21 a 30 anos de prática da atividade, 2 dançarinos das danças de salão, 6 de dança contemporânea e 3 do jazz. Apenas 3 dançarinas da dança contemporânea tinham de 31 a 47 anos de dança.

No grupo do balé, que existe dentro de uma instituição de ensino profissionalizante, os rapazes eram mais velhos que as moças, mas tinham menos tempo de dança. É comum aos meninos iniciarem essa modalidade com idade mais avançada no Brasil (ANDREOLI, 2009).

Ambos os gêneros só podem permanecer no grupo de balé da instituição por mais um ano depois de concluído o curso²⁷.

A propósito, em todas as modalidades as mulheres tinham, em média, mais tempo de dança, como mostra a Tabela 5:

TABELA 5 – ESTATÍSTICA DO TEMPO DE DANÇA POR GÊNERO E MODALIDADE (ANOS)

		danças urbanas		danças de salão		balé		dança contemporânea		jazz	
		fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc
Tempo de dança	Mínimo	4,00	2,00	8,00	5,00	10,00	2,00	10,00	4,00	7,00	7,00
	Máximo	20,00	15,00	30,00	10,00	17,00	8,00	47,00	29,00	26,00	12,00
	Média	11,00	7,14	19,00	8,00	12,60	4,14	25,91	14,17	17,57	10,33
	Contagem	5	7	4	3	5	7	13	12	7	3
	Ausente	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0

FONTE: IBM - SPSS 21

A média de tempo de dança das mulheres é de 11 anos nas danças urbanas, 19 anos nas danças de salão, 12,6 anos no balé, 25,91 anos na dança contemporânea e 17,57 anos no jazz. As moças, começando cedo na dança, tendem a apresentar um tempo de dança total que não corresponde necessariamente ao tempo de dança na modalidade; já os homens provavelmente migraram mais rapidamente para a dança em que estão hoje.

Na dança contemporânea os *outliers* influenciaram a média feminina para cima; excluindo-se esses dados, a média feminina cai para 19,25 anos na modalidade – ainda um número alto. Na realidade, geralmente são as outras modalidades que, exigindo mais vitalidade, fazem com que o dançarino pare mais cedo. Na dança contemporânea a longevidade do dançarino é maior. De qualquer modo, os dados desta pesquisa indicam apenas o tempo de dança dos dançarinos dos grupos participantes no momento da coleta.

Para os homens, a média de tempo de dança é de 7,14 anos nas danças urbanas, 8 anos nas danças de salão, 4,14 anos no balé, 14,17 anos na dança contemporânea e 10,33 anos no jazz. Mas há 2 outliers na dança contemporânea que, se excluídos, fazem a média dos homens cair para 11,7 anos na modalidade. O balé apresenta o menor tempo de dança para os homens, mas lembro que o grupo está inserido em uma escola de dança.

²⁷No Brasil há apenas uma companhia de balé clássico, o Balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, e algumas poucas que apresentam coreografias de balé clássico além das contemporâneas, como a São Paulo Companhia de Dança e o Ballet Cisne Negro. Ou seja, o campo de trabalho para o bailarino clássico é pequeno, o que faz com que muitos deixem o país para trabalhar no exterior ou optem por outra modalidade ou abandonem a dança.

O fato de as médias de tempo de dança das mulheres ser bastante superior às dos homens é explicado pelo fato de que, no Brasil, é comum que as meninas comecem a dançar desde muito pequenas, geralmente no balé, como de fato revelaram muitas das participantes da presente pesquisa. Mais tarde, quando podem escolher, elas buscam aprender outras modalidades. Os rapazes, normalmente começam por outras danças e depois, se lhes interessa, buscam o balé. Hoje, graças ao incentivo das escolas, há uma quantidade um pouco maior de meninos aprendendo cedo o balé.

Dada essa apresentação inicial dos participantes, passo à apresentação e análise dos dados obtidos a partir das escalas, os quais foram processados pelo programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 21. Mais adiante, são apresentados os dados obtidos das perguntas abertas e, por fim, das entrevistas, que foram transcritos e analisados pelo método qualitativo da Análise Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2008), que compreende um conjunto de técnicas que visam a elucidação, a compreensão e interpretação dos dados, e a elaboração de teorizações a partir dos mesmos.

3.4 ESCALA DE BEM ESTAR DO DANÇARINO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A Escala de Bem Estar do Dançarino foi respondida pelos 66 participantes. A análise teve início realizando-se uma verificação psicométrica do instrumento, com auxílio de vários recursos estatísticos. A partir do teste de confiabilidade da escala integral no SPSS foi obtido um coeficiente α de Cronbach de 0,883. Para a subescala da dimensão Autoestima (itens 1, 3, 8, 9, 24 e 26) o coeficiente foi de 0,703; na dimensão Controle (itens 13, 15, 16, 18, 20 e 27) o coeficiente foi de 0,756; na dimensão Felicidade (itens 7, 12, 19, 23, 25 e 28) o coeficiente foi de 0,851. Os grupos de itens das dimensões Equilíbrio e Interação não atingiram coeficientes mínimos de confiabilidade.

Em seguida, passei à análise fatorial no SPSS, a fim de identificar os fatores latentes da escala. O teste KMO indica que o tamanho da amostra é ligeiramente inadequado, com coeficiente=0,662 (o ideal é acima de 7). Porém, a ideia foi fazer apenas uma pré-testagem do instrumento, sem intenção de validação neste momento. O teste de esfericidade de Bartlett apresentou significância $p < 0,01$, indicando haver correlações entre as variáveis.

O teste de correlação entre as variáveis indicou uma única correlação para o item 22 e nenhuma correlação para o item 29. A análise fatorial também mostrou pouca relação para

essas variáveis dentro da escala, o que levou à exclusão desses itens. Depois de várias análises fatoriais com rotação ortogonal (Varimax) no SPSS, os fatores foram reduzidos ao número de 3 para os 28 itens. A Tabela 6 traz a matriz de componentes rotativa, com os valores das variáveis da escala para cada fator:

TABELA 6 – MATRIZ RESULTANTE DA ANÁLISE FATORIAL

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	1	2	3
19.Sinto-me alegre	,843		
12.Fico de bom humor.	,762		
25.Fico mais animado	,748	,333	
7.O dia fica melhor	,745		
10.Sinto que minha vida fica equilibrada	,616		
14.Me relaciono melhor com as pessoas	,603		
28.Sinto-me mais otimista	,581	,452	
11.Tenho mais energia para fazer outras coisas	,577	,417	
8.Sinto-me forte	,431		
21.Sinto-me relaxado	,425	,376	
23.Me divirto	,418		
30.Sinto-me saudável	,375		
15.Fico mais criativo		,680	
20.Consigo enfrentar os problemas da vida com mais confiança	,317	,647	
17.Tenho vontade de aprender mais movimentos de dança		,628	
18.Me sinto preparado para enfrentar desafios		,614	
26.Sinto-me bem com meu corpo		,598	,344
27.Aprendo mais sobre mim mesmo		,564	
16.Tenho mais disposição para enfrentar situações difíceis	,444	,502	
13.Sinto que posso aprender coisas novas		,418	
1.Sinto-me confiante			,727
5.Sinto-me emocionalmente equilibrado			,605
2.Sinto que os outros gostam de mim e que me apreciam			,605
9.Sinto orgulho de mim mesmo	,376		,593
24.Sinto-me bem comigo mesmo	,516	,301	,526
6.Acho que sou eu mesmo			,517
4.Sinto-me útil			,488
3.Sinto-me satisfeito com o que sou capaz de alcançar			,470

a. Rotação convergida em 7 iterações.

FONTE: IBM - SPSS 21

Na análise fatorial, aos itens inicialmente incluídos na subescala da dimensão Felicidade (7, 12, 19, 23, 25 e 28) foram agregados os itens 8, 10, 11, 14, 21, 24 e 30; dessa maneira, o fator explica 29,01% da variância, para o qual foi mantido o constructo Felicidade. Aos itens 13, 15, 16, 18, 20 e 27, correspondentes à dimensão Controle, a análise fatorial adicionou o item 17; o novo fator Controle explica 9,67% da variância. Da subescala inicial

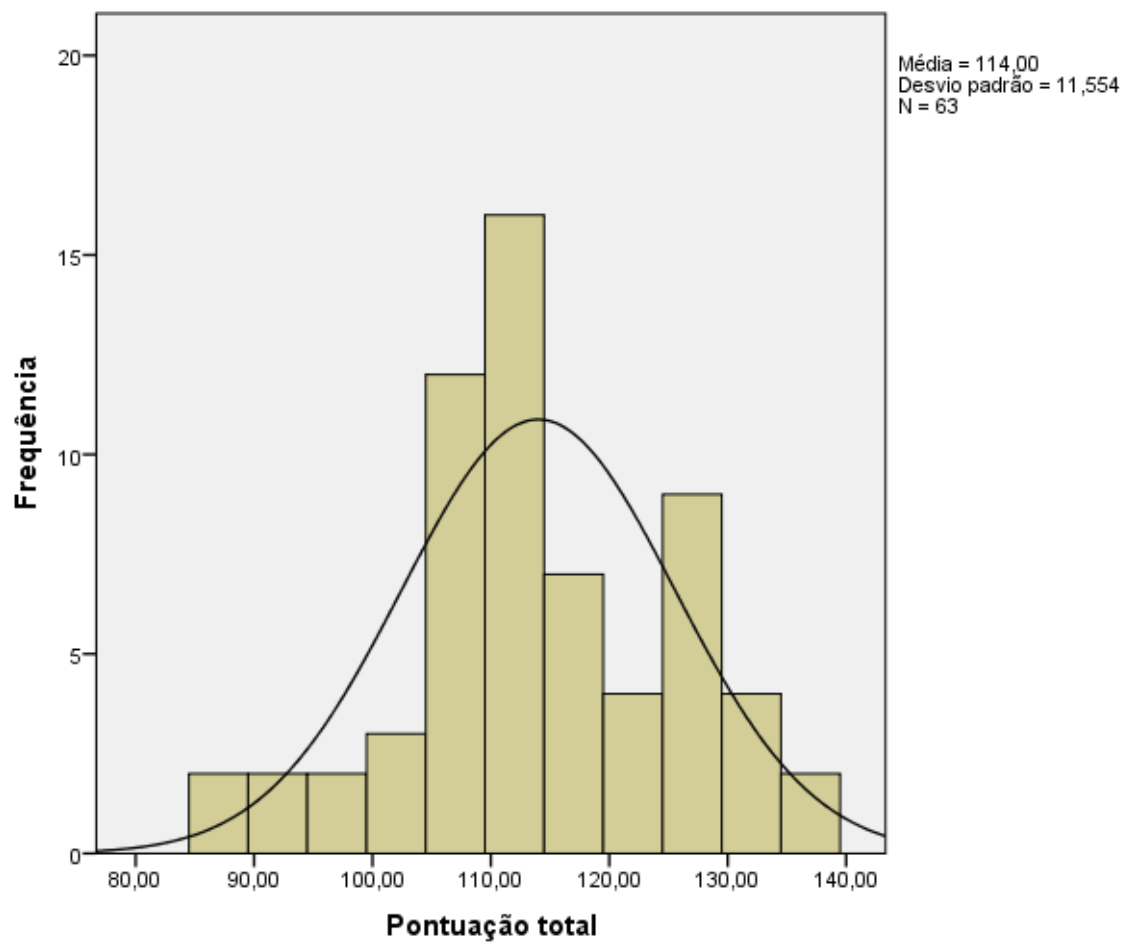
da dimensão Autoestima saíram os itens 8 e 24. O novo fator Autoestima inclui os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 26. Este último, o item 26 [Sinto-me bem com meu corpo] foi inserido neste grupo, ainda que tenha apresentado um coeficiente maior para o novo fator Controle.

O novo teste de confiabilidade da escala (sem os itens 22 e 29) forneceu um coeficiente alfa de Cronbach de 0,896 ($p > 0,5$), considerado um valor desejável para escalas. O teste de confiabilidade para as categorias resultantes da análise fatorial forneceu os coeficientes 0,885 para o fator Felicidade, 0,783 para o fator Controle e 0,728 para o fator Autoestima, todos aceitáveis.

Apresento a seguir a análise quantitativa dos dados coletados pela escala, ou seja, dos resultados propriamente ditos. As pontuações totais da escala dos participantes e cada subescala foi analisada separadamente. Início cada análise realizando um teste de normalidade, seguido de estatísticas de frequência e descritivos. Depois, as pontuações segundo os gêneros, segundo as modalidades de dança e do cruzamento gênero-modalidade de dança. Finalizo com as frequências das pontuações ordenadas em níveis para cada grupo. Os dados são sumariados em tabelas e diagramas e gráficos serão apresentados quando se mostram úteis para melhor visualização dos dados.

Início, portanto, com a análise das pontuações totais, obtidas pela soma das respostas dos participante a todos os itens. Dos 66 participantes que responderam à escala, 3 foram desconsiderados em relação à pontuação total porque deixaram algum item sem resposta. O teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov ($\text{sig}=0,200$, $p > 0,05$) e Shapiro-Wilk ($\text{sig}=0,503$, $p > 0,05$) apontam para um tipo de distribuição possivelmente normal, considerando-se as pontuações totais. A curva tem assimetria de $-0,117$, e curtose de $-1,148$. Os casos 39 (pontuação=87) e 51 (pontuação=88) apresentaram valores extremos, mas foram mantidos por não gerarem diferença significativa na média geral. O histograma (Figura 3) abaixo mostra a distribuição das pontuações totais, seguido de uma tabela de frequências das mesmas (Tabela 7) e uma tabela dos descritivos (Tabela 8):

FIGURA 3 – HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS



FONTE: IBM - SPSS 21

TABELA 7 – FREQUÊNCIA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	87,00	1	1,5	1,6	1,6
	88,00	1	1,5	1,6	3,2
	92,00	1	1,5	1,6	4,8
	93,00	1	1,5	1,6	6,3
	95,00	1	1,5	1,6	7,9
	98,00	1	1,5	1,6	9,5
	100,00	1	1,5	1,6	11,1
	101,00	2	3,0	3,2	14,3
	105,00	2	3,0	3,2	17,5
	106,00	3	4,5	4,8	22,2
	107,00	1	1,5	1,6	23,8
	108,00	4	6,1	6,3	30,2
	109,00	2	3,0	3,2	33,3
	110,00	2	3,0	3,2	36,5
	111,00	4	6,1	6,3	42,9
	112,00	4	6,1	6,3	49,2
	113,00	2	3,0	3,2	52,4
	114,00	4	6,1	6,3	58,7
	116,00	2	3,0	3,2	61,9
	117,00	1	1,5	1,6	63,5
	118,00	1	1,5	1,6	65,1
	119,00	3	4,5	4,8	69,8
	120,00	2	3,0	3,2	73,0
	121,00	2	3,0	3,2	76,2
	125,00	3	4,5	4,8	81,0
	126,00	2	3,0	3,2	84,1
	127,00	1	1,5	1,6	85,7
	128,00	2	3,0	3,2	88,9
	129,00	1	1,5	1,6	90,5
	130,00	1	1,5	1,6	92,1
	132,00	1	1,5	1,6	93,7
	134,00	2	3,0	3,2	96,8
	135,00	1	1,5	1,6	98,4
	138,00	1	1,5	1,6	100,0
	Total	63	95,5	100,0	
Ausente	Sistema	3	4,5		
Total		66	100,0		

FONTE: IBM - SPSS 21

TABELA 8 – DESCRITIVOS DAS PONTUAÇÕES TOTAIS DA ESCALA

Pontuações totais		Bootstrap				
		Estatística	Viés	Modelo padrão	Intervalo de confiança 95%	
					Inferior	Superior
N	Válido	63	0	0	63	63
	Ausente	3	0	0	3	3
Média		114,0000	,2920	1,5488	111,5133	118,1817
Erro de média padrão		1,45561				
Mediana		113,0000	,2424	1,6647	111,0000	119,0000
Moda		108,00 ^a				
Desvio padrão		11,55352	-,20471	,91169	9,69741	13,33012
Variância		133,484	-3,870	21,107	94,080	178,154
Assimetria		-,117	,048	,228	-,461	,530
Erro de assimetria padrão		,302				
Kurtosis		-,148	-,002	,305	-,672	,767
Erro de Curtose padrão		,595				
Amplitude		51,00				
Mínimo		87,00				
Máximo		138,00				
Percentis	25	108,0000	-,3485	1,1434	106,0000	110,2663
	50	113,0000	,2424	1,6647	111,0000	119,0000
	75	121,0000	1,6364	3,1799	117,4675	128,0000

a. Há várias modas. O menor valor é mostrado

FONTE: IBM - SPSS 21

A média dos escores na Escala de Bem Estar do Dançarino foi de 114,00 pontos, com o desvio padrão em 11,55 e erro padrão de 1,45. A pontuação mínima foi de 87 pontos e a máxima de 139 pontos. A mediana encontra-se em 113 pontos, e há quatro modas, 108, 111, 112 e 114 pontos, que aparecem em 4 casos cada. O intervalo de confiança de 95% infere pontuação inferior de 111,74 pontos e superior de 116,92. Do total dos participantes, o primeiro quartil obteve até 108 pontos, o segundo quartil apresenta entre 108 e 113 pontos, o terceiro, entre 113 e 121, o quarto obteve pontuações acima de 121 pontos, indicando que 50% dos participantes somaram entre 108 e 121 pontos. Não houve diferenças estatisticamente significativas em relação à idade ou tempo de dança nas pontuações totais.

As distribuições entre os gêneros podem ser visualizadas na Tabela 9:

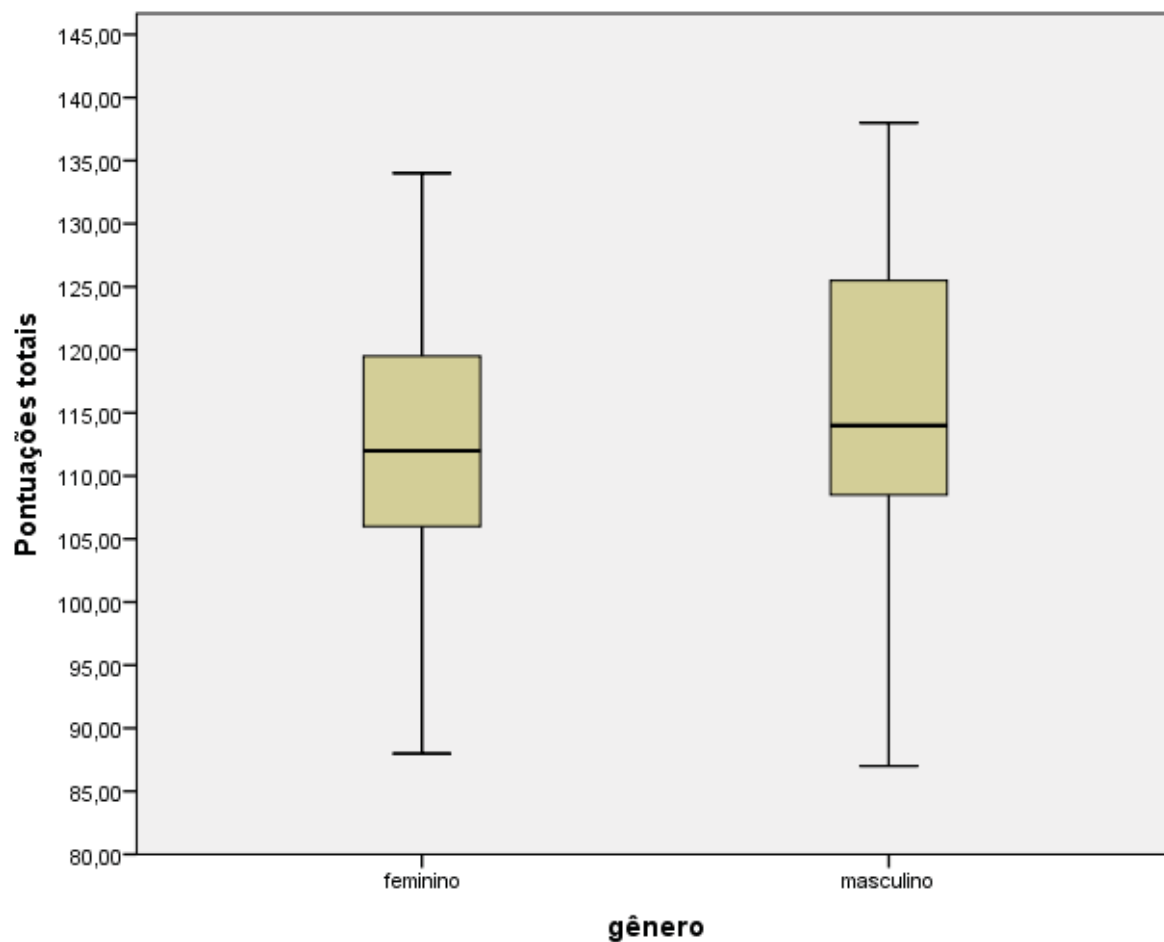
TABELA 9 – RESUMO ESTATÍSTICO DAS PONTUAÇÕES TOTAIS POR GÊNERO

		Gênero	
		fem	masc
Pontuações totais	Mínimo	88,00	87,00
	Máximo	134,00	138,00
	Média	112,84	115,19
	Mediana	112,00	114,00
	Moda	106,00	108,00
	Contagem	34	32
	Ausente	2	1

FONTE: IBM - SPSS 21

Observa-se que as medidas de tendência central das mulheres é levemente menor que as dos homens, mas o teste de amostras independentes não acusa diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações dos gêneros. A média das pontuações totais dos homens é de 115,19 pontos, contra 112,84 das mulheres. Entre o gênero feminino a mediana está em 112 e há três modas com 3 casos para 106, 114 e 119 pontos; entre eles a mediana situa-se em 114 pontos e há várias modas com 2 casos cada, da qual a mais baixa é de 108 pontos e a mais alta de 128 pontos. O diagrama em caixa (Figura 4) mostra a distribuição das pontuações totais entre os gêneros.

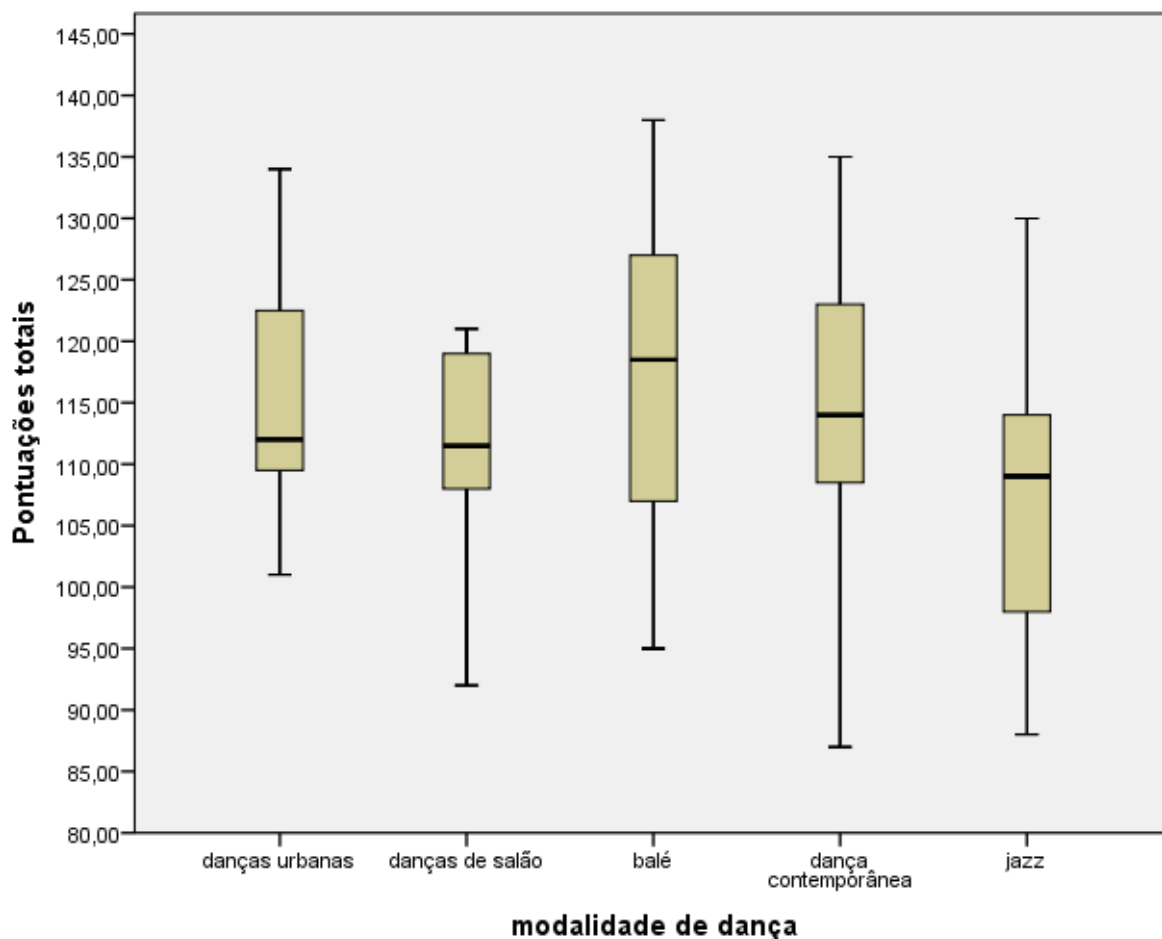
FIGURA 4 – DIAGRAMA EM CAIXA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS POR GÊNERO



FONTE: IBM - SPSS 21

Não há diferenças estatisticamente significativas nas pontuações totais entre as modalidades de dança, segundo o teste ANOVA voltado a um fator. O próximo diagrama (Figura 5) permite visualizar as pontuações totais nas modalidades de dança:

FIGURA 5 – DIAGRAMA EM CAIXA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS POR MODALIDADE DE DANÇA



FONTE: IBM - SPSS 21

Uma relativa homogeneidade nas distribuições é observável considerando-se as posições aproximadas das medianas entre os grupos, bem como a faixa de concentração de 50% das pontuações, sensivelmente diferente na modalidade jazz. A menor média é do jazz com 107,8 pontos, seguido pela dança de salão com 110,5 pontos, dança contemporânea com 114,71, as danças urbanas com 115,73 e o balé com 117,92.

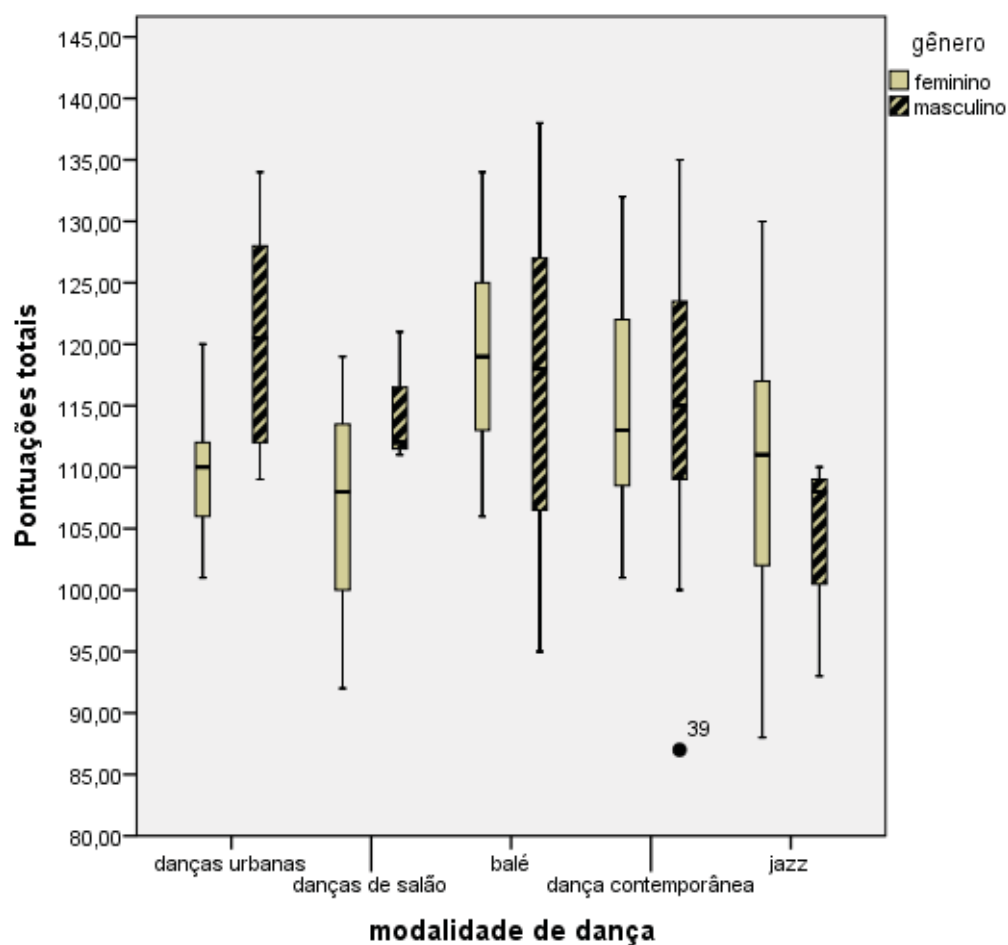
É possível comparar as médias entre os gêneros por modalidade de dança na Tabela 10, enquanto o diagrama em caixa (Figura 6) pode fornecer uma melhor ideia dessa distribuição:

TABELA 10 – PONTUAÇÕES TOTAIS POR MODALIDADE DE DANÇA E GÊNERO

		danças urbanas		danças de salão		balé		dança contemporânea		jazz	
		fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc
Pontuações totais	Mínimo	101,00	109,00	92,00	111,00	106,00	95,00	101,00	87,00	88,00	93,00
	Máximo	120,00	134,00	119,00	121,00	134,00	138,00	132,00	135,00	130,00	110,00
	Média	109,80	120,67	106,33	114,67	119,40	116,86	114,92	114,50	109,57	103,67
	Mediana	110,00	120,50	108,00	112,00	119,00	118,00	113,00	115,00	111,00	108,00
	Moda	101,00	109,00	92,00	111,00	106,00	95,00	114,00	87,00	88,00	93,00
	Contagem	5	7	4	3	5	7	13	12	7	3
Ausente	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	

FONTE: IBM – SPSS 21

FIGURA 6 – DIAGRAMA EM CAIXA DAS PONTUAÇÕES TOTAIS POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA



FONTE: IBM - SPSS 21

Estatisticamente, as pontuações totais entre os gêneros por modalidades de dança não apresentam diferenças significativas, conforme o teste *t* de Student e ANOVA a um fator, mas nada pode ser afirmado conclusivamente tendo em vista a heterogeneidade da amostra. De qualquer modo, podemos observar na tabela que as médias das pontuações das mulheres são próximas às dos homens, exceto nas danças urbanas: 109,80 pontos entre as mulheres e 120,46 entre os homens. No diagrama evidenciam-se as médias dos homens um pouco mais altas nas danças urbanas e nas danças de salão; já as médias de mulheres e homens são praticamente as mesmas na dança contemporânea. A amplitude das pontuações é menor para as mulheres do balé em comparação aos homens, e no jazz eles têm pontuações mais baixas que elas.

Essas diferenças podem decorrer do fato de que as moças, por começarem mais cedo no balé e no jazz (ou começarem no balé e depois mudarem para o jazz), tendo, portanto, maior tempo de prática, estão mais familiarizadas e dominam mais a técnica que os rapazes. Com isso, o bem estar em relação à dança é maior. O balé e o jazz são modalidades em que a técnica conta muito na avaliação daquele que dança; o domínio técnico determina, em grande parte, a qualidade do dançarino e facilita sua atuação. Os rapazes do balé que compõem a presente amostra possuem menos tempo de dança que as moças. Já nas danças de salão e nas danças urbanas a energia, a força, o ritmo, a musicalidade, o virtuosismo e outras qualidades são, às vezes, mais importantes que a técnica em si. Na realidade não existe uma técnica única nestas modalidades, como no jazz e no balé. Existem várias danças de salão, e uma pessoa pode se sair melhor em umas que em outras; o mesmo vale para as danças urbanas. A dança contemporânea não conta com técnicas específicas, pois o dançarino se utiliza de técnicas corporais para atingir modos de mover, densidade, peso e fluidez de movimento e estados corporais.

Os item da escala foram analisados individualmente para verificar se havia diferenças estatisticamente significativas nos resultados entre os gêneros, realizando-se testes de comparação entre médias (Levene e *t* de Student). Os testes apontaram diferença estatisticamente significativa para o item 15 [Fico mais criativo], com coeficiente de significância de 0,03 ($p < 0,05$). As frequências das respostas ao item são mostradas na Tabela 11:

TABELA 11 – FREQUÊNCIA DO ITEM 15 [FICO MAIS CRIATIVO] POR GÊNERO

Gênero		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
fem	raramente	1	2,9	2,9
	algumas vezes	5	14,7	14,7
	frequentemente	23	67,6	67,6
	quase sempre	5	14,7	14,7
	Total	34	100,0	100,0
masc	raramente	1	3,1	3,1
	algumas vezes	6	18,8	18,8
	frequentemente	5	15,6	15,6
	quase sempre	20	62,5	62,5
	Total	32	100,0	100,0

FONTE: IBM - SPSS 21

No item 15, no caso dos homens, 62,5% assinalou a opção *quase sempre*, contra 14,7% das mulheres, como podemos ver na tabela acima. Essa diferença pode significar que a dança contribui especialmente para que os homens desenvolvam sua criatividade. A sensibilidade nas mulheres é mais aceita pela sociedade. Aos homens, a dança oferece o desenvolvimento da sensibilidade que impulsiona sua imaginação criadora, pois esta depende da afetividade, como disse Vygotsky (2014; 1994); e a criação artística apoia-se sobre um “pensamento emocional” (VIGOTSKI, 2001).

Uma escala não mede exatamente a intensidade com que a atividade dança afeta os dançarinos, mas é possível verificar, nas respostas dos participantes, que os homens percebem-se mais positivamente afetados pela dança do que as mulheres. Apesar do limite entre *frequentemente* e *quase sempre* ser bastante sutil, é a percepção pessoal de que algo acontece ‘quase sempre’ revela a diferença. Então, ou as mulheres já se percebem criativas e a dança não altera muito essa capacidade ou os homens são mais afetados pela atividade.

O dançar, mesmo que exija do homem um posicionamento “dominante” (SANTOS, 2009) – porque ele conduz a dama nas danças de salão, porque ele é mais visível nas danças urbanas pela força muscular necessária para executar muitos dos movimentos de mais efeito, ou porque nas outras danças o homem dá suporte à dança da mulher em um dueto –, permite o exercício de sua sensibilidade pelo simples fato de que a arte tem seu teor emocional.

No mundo fora da arte, ao homem essas possibilidades de expressão são menos possíveis que às mulheres; do mesmo modo que a expressão de força e poder, nos esportes ou

nas posições de liderança empresarial por exemplo, é mais negada às mulheres (LIPOVETSKI²⁸ apud ANDREOLI, 2011). O fato é que homens e mulheres gostam de dançar, mas a sociedade limita a atuação masculina nessa atividade.

De acordo com a pontuação total individual dos dançarinos, organizei classificações ordenadas em níveis de bem estar da seguinte forma: bem estar relacionado ao dançar *muito baixo*, para o intervalo entre 30 e 49 pontos; *baixo*, de 50 a 72 pontos; *médio*, de 73 a 95 pontos; *alto*, de 96 a 118 pontos; *muito alto*, de 119 a 140 pontos²⁹. A Tabela 12 mostra as frequências dos níveis de bem estar dos participantes.

TABELA 12 – BEM ESTAR DO DANÇARINO QUANDO DANÇA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	médio	5	7,6	7,9
	alto	36	54,5	57,1
	muito alto	22	33,3	34,9
	Total	63	95,5	100,0
Ausente	Sistema	3	4,5	
Total		66	100,0	

FONTE: IBM – SPSS 21

Como se pode observar nessa tabela, 5 dançarinos (7,6%) apresentaram bem estar médio; 36 dançarinos (54,5%) apresentaram alto bem estar; 22 dançarinos (33,3%) apresentaram bem estar muito alto; 3 casos foram excluídos por falta de dados nesta variável; não houve pontuações para bem estar baixo ou muito baixo. Sendo a escala relacionada ao bem estar do dançarino quando dança, podemos supor que a prática amadora da dança ou a escolha dessa arte como profissão pode estar relacionada ao bem estar gerado pela atividade.

Bille e colaboradores (2013) identificaram uma maior satisfação do artista em relação à sua profissão quando comparado a outros profissionais. Ser profissional da dança ou praticá-la de forma amadora é muito distinto de fazê-lo socialmente, nos clubes e danceterias.

²⁸LIPOVETSKI, Gilles. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

²⁹A escolha da divisão em cinco níveis deve-se ao fato das respostas da escala terem uma amplitude de cinco pontos. De qualquer modo, fiz uma divisão em três níveis para fins de teste, o que fez o número de participantes com nível médio de bem estar cair e o restante enquadrar-se no nível alto de bem estar. Optei, então, pela classificação em cinco níveis também porque discrimina melhor os grupos.

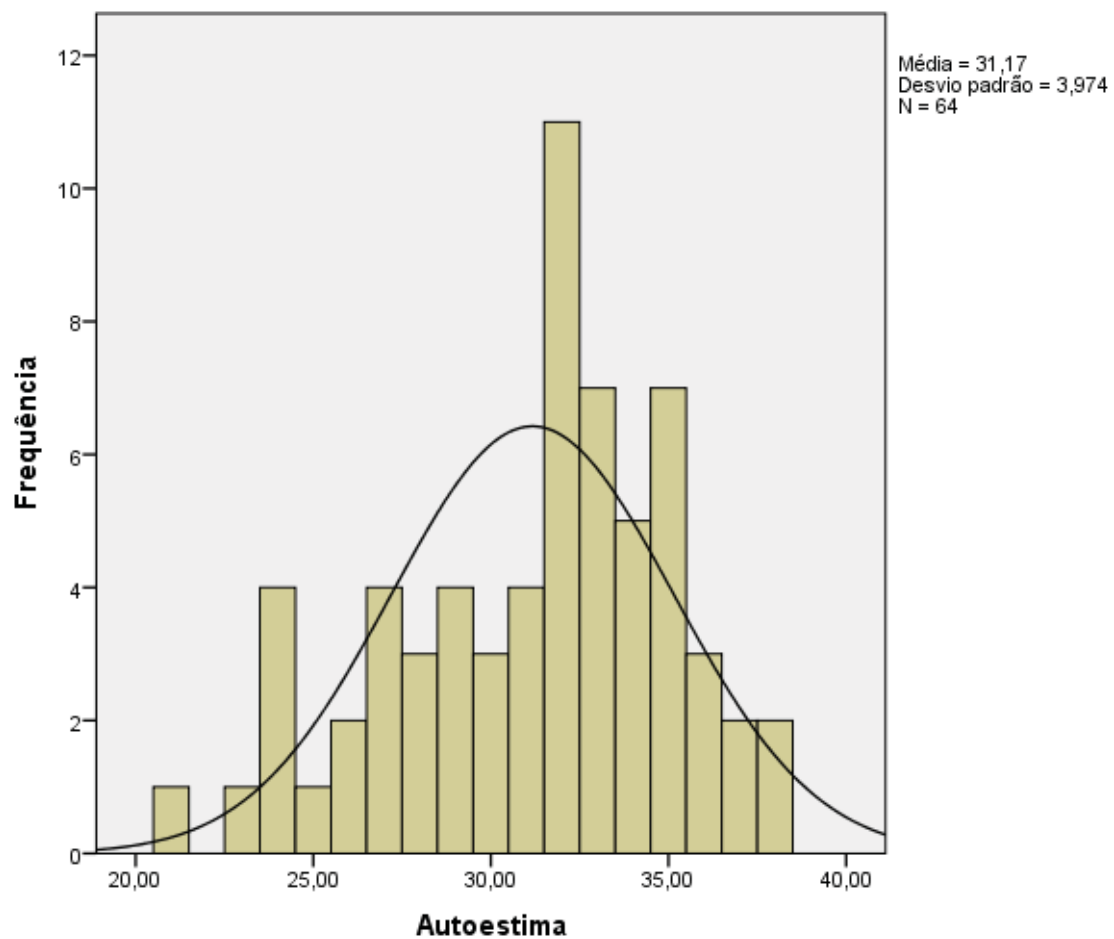
A prática da dança artística, que leva o dançarino à exposição pública no palco, exige alta qualidade no desempenho, muitas horas de ensaio e responsabilidade. É esse o caso dos grupos participantes desta pesquisa.

Os resultados da escala concordam, em certa medida, com estudos realizados na área da saúde, pois sugerem o bem estar relacionado à dança (MEEREIS et al, 2011; SHIBUKAWAI et al, 2011). Aqueles estudos apontam a dança como uma atividade que contribui para a melhora da saúde em vários aspectos: físico – regulação de neurotransmissores e hormônios, batimentos cardíacos, sistema respiratório, equilíbrio corporal, controle motor –, emocional – crenças autorreferenciadas, humor, ansiedade, depressão e outras doenças psíquicas, vítimas de violência e abuso, felicidade, alegria, satisfação pessoal e outros –, cognitivo – conhecimento, imaginação, memória, representação, sensação, percepção – e social – empatia, relacionamento, timidez e outros. Ainda que consideremos que qualquer atividade física frequente regule os níveis de neurotransmissores e hormônios do organismo, as proposições da escala referem-se, em grande maioria, a uma ideia de si mesmo diante do mundo, abrangendo dimensões psicológicas e interacionais.

Os níveis de bem estar podem estar também relacionados às interações dentro de cada grupo, o que poderia explicar as pequenas diferenças entre as modalidades nas pontuações para esta amostra. No grupo do balé, por exemplo, os dançarinos são ainda muito jovens e as relações de amizade são bastante fortes, como pude observar. Já no grupo de dança contemporânea a competitividade é um pouco maior, ainda que haja laços de amizade fortes. Seria necessário levar as escalas a outros grupos das mesmas modalidades e comparar os resultados.

Passo agora à análise da subescala da dimensão Autoestima, que inclui os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 26. Para esta subescala, os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk indicam distribuição não normal, com coeficiente de significância $p < 0,05$ em ambos. Abaixo, o histograma (Figura 7) mostra a distribuição das pontuações desse fator e as tabelas que se seguem mostram as frequências (Tabela 13) e os descritivos (Tabela 14):

FIGURA 7 – HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DA SUBESCALA AUTOESTIMA



FONTE: IBM - SPSS 21

TABELA 13 – FREQUÊNCIA DA SUBESCALA AUTOESTIMA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	21,00	1	1,5	1,6
	23,00	1	1,5	1,6
	24,00	4	6,1	6,3
	25,00	1	1,5	1,6
	26,00	2	3,0	3,1
	27,00	4	6,1	6,3
	28,00	3	4,5	4,7
	29,00	4	6,1	6,3
	30,00	3	4,5	4,7
	31,00	4	6,1	6,3
	32,00	11	16,7	17,2
	33,00	7	10,6	10,9
	34,00	5	7,6	7,8
	35,00	7	10,6	10,9
	36,00	3	4,5	4,7
	37,00	2	3,0	3,1
	38,00	2	3,0	3,1
	Total	64	97,0	100,0
Ausente	Sistema	2	3,0	
Total		66	100,0	

FONTE: IBM - SPSS 21

TABELA 14 – DESCRITIVOS DA SUBESCALA AUTOESTIMA

Autoestima		Bootstrap				
		Estatística	Viés	Modelo padrão	Intervalo de confiança 95%	
					Inferior	Superior
N	Válido	64	0	0	64	64
	Ausente	2	0	0	2	2
Média		31,1719	,0362	,4803	30,2313	32,3499
Erro de média padrão		,49679				
Mediana		32,0000	,0076	,4763	30,7337	33,0000
Moda		32,00				
Desvio padrão		3,97434	-,03768	,35523	3,28527	4,64494
Variância		15,795	-,174	2,847	10,794	21,576
Assimetria		-,546	-,002	,224	-1,068	-,019
Erro de assimetria padrão		,299				
Kurtosis		-,319	,026	,493	-1,061	1,194
Erro de Curtose padrão		,590				
Amplitude		17,00				
Mínimo		21,00				
Máximo		38,00				
Percentis	25	28,2500	,2273	1,0784	26,0000	31,0000
	50	32,0000	,0076	,4763	30,7337	33,0000
	75	34,0000	,0758	,6339	33,0000	35,0000

FONTE: IBM - SPSS 21

Foram considerados 64 casos para a estatística da dimensão Autoestima. Das pontuações, que poderiam oscilar entre os limites de 8 e 40 pontos, a média geral foi de 31,17 pontos como mostra a Tabela 14, variando entre o mínimo de 21 e o máximo de 38 pontos; 50% da amostra apresentou pontuação entre 28,25 e 34 pontos. A moda foi de 32 pontos, com 11 casos, e a mediana também situou-se em 32 pontos. A variância foi de 15,79, gerando um desvio padrão de 3,97. A distribuição apresenta assimetria negativa de 0,546 e curtose negativa de 0,319. O intervalo de confiança (95%) da média está entre os valores 30,23 e 32,35 pontos.

A Tabela 15 mostra a estatística das pontuações na dimensão Autoestima nos subgrupos divididos por gênero:

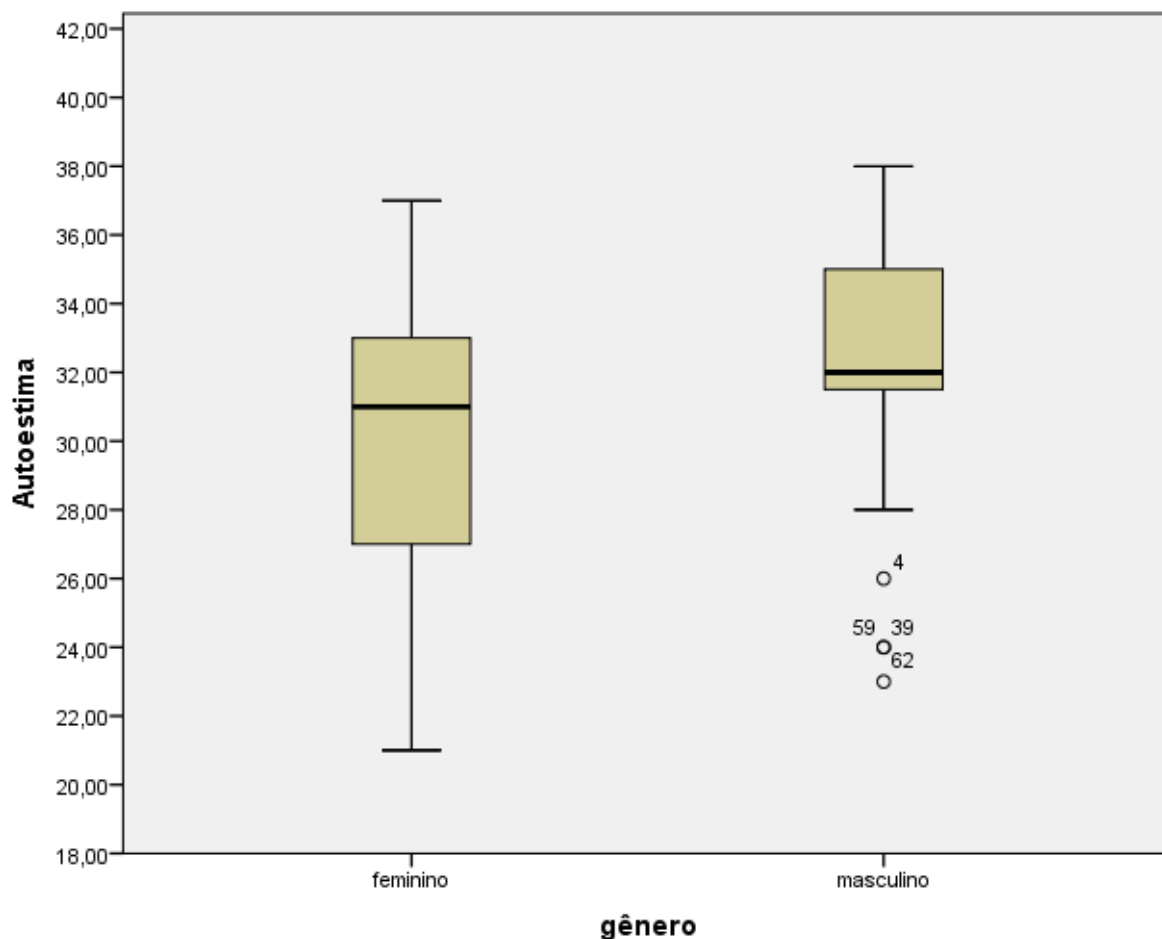
TABELA 15 – RESUMO ESTATÍSTICO DA SUBESCALA AUTOESTIMA POR GÊNERO

		Gênero	
		fem	masc
Autoestima	Mínimo	21,00	23,00
	Máximo	37,00	38,00
	Média	30,21	32,19
	Mediana	31,00	32,00
	Moda	27,00	32,00
	Contagem	34	32
	Ausente	1	1

FONTE: IBM - SPSS 21

As pontuações apenas das mulheres para a dimensão autoestima possuem distribuição normal, com significância de 0,651 no teste Shapiro-Wilk. O teste *t* de Student indicou uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos gêneros (sig=0,045). A média dos homens foi de 32,19 pontos; a mediana e a moda ficam em 32 pontos, sendo que 8 casos computaram esse valor. Para as mulheres, a média foi de 30,21 pontos, a mediana situa-se em 31 pontos e há duas modas, que a tabela acima não mostra: 27 e 33 pontos em 4 casos cada. O diagrama abaixo (Figura 8) possibilita uma visualização da distribuição das pontuações da dimensão Autoestima por gênero:

FIGURA 8 – DIAGRAMA EM CAIXA DA SUBESCALA AUTOESTIMA POR GÊNERO



FONTE: IBM - SPSS 21

Podemos observar no diagrama que as médias dos homens ainda são empurradas para baixo por alguns *outliers*. O caso número 4 computou 26 pontos nessa dimensão, os casos 39 e 59 somaram 24 pontos cada e o caso 62 obteve 23 pontos. A pontuação mais baixa das mulheres para o fator autoestima é de 21 pontos, ainda abaixo do caso 62, e sequer é um valor extremo. Das mulheres, 50% obtiveram de 27 a 33 pontos e 50% dos homens, de 31 a 35 pontos.

Diferenças nas pontuações entre os gêneros podem ser vistas em cada modalidade de dança, como nos mostra a Tabela 16:

TABELA 16 – PONTUAÇÕES DA DIMENSÃO AUTOESTIMA POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA

		danças urbanas		danças de salão		balé		dança contemporânea		jazz	
		fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc
Autoestima	Mínimo	24,00	26,00	26,00	32,00	27,00	23,00	24,00	24,00	21,00	28,00
	Máximo	34,00	38,00	35,00	33,00	37,00	38,00	34,00	37,00	36,00	32,00
	Média	29,60	32,17	30,33	32,33	31,80	31,00	30,92	33,25	28,14	30,67
	Mediana	29,00	32,50	30,00	32,00	31,00	32,00	32,00	33,50	28,00	32,00
	Moda	34,00	26,00	26,00	32,00	27,00	35,00	33,00	32,00	28,00	32,00
	Contagem	5	7	4	3	5	7	13	12	7	3
	Ausente	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0

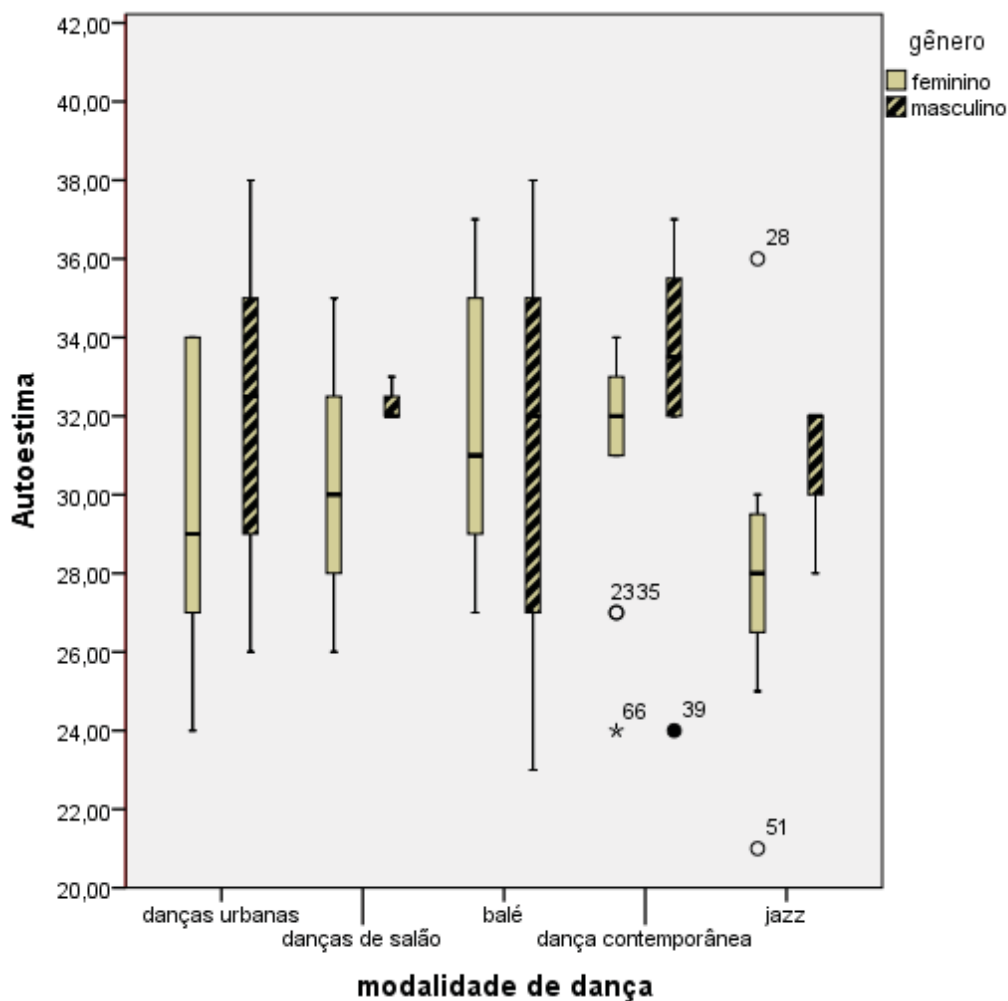
FONTE: IBM - SPSS 21

Podemos observar na tabela apresentada as diferenças nas médias das pontuações da dimensão Autoestima entre os gêneros dentro das modalidades. Os dançarinos da dança jazz mostram-se com as pontuações um pouco abaixo dos outros grupos, principalmente entre as mulheres, inclusive com dois valores extremos opostos. Entre as modalidades de dança, os testes indicam não haver diferença estatística significativa, lembrando que a heterogeneidade da amostra é um problema neste caso.

Se olharmos para as medianas na tabela acima, vemos que as que mais se aproximam são as que representam os dançarinos do balé, situada em 31 pontos para as mulheres e 32 para os homens. Já na dança contemporânea, a mediana das mulheres está em 32 e dos homens em 33,5 pontos; nas danças de salão, a delas está em 30 e dos homens em 32 pontos; nas danças urbanas, em 29 para elas e 32,5 para eles; e no jazz, 28 pontos delas contra 32 deles. As pontuações menores são das mulheres na dimensão Autoestima.

O diagrama em caixa (Figura 9) ajuda a visualizar a distribuição:

FIGURA 9 – DIAGRAMA EM CAIXA DA SUBESCALA AUTOESTIMA POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA



FONTE: IBM - SPSS 21

Vemos alguns *outliers* no diagrama da subescala Autoestima. Entre os valores baixos, das mulheres dois casos com 27 pontos na dança contemporânea e um caso com 21 pontos no jazz; dos homens, um caso com 24 pontos na dança contemporânea. O jazz tem um *outlier* feminino alto de 36 pontos. Porém, em outras modalidades há valores superiores a esse entre os homens. No jazz 50% das mulheres apresentaram de 25 a 30 pontos nessa dimensão.

As pontuações dos itens do grupo Autoestima foram classificadas de acordo com os seguintes níveis: autoestima *muito baixa*, de 8 a 13 pontos; autoestima *baixa*, de 14 a 20 pontos; autoestima *média*, de 21 a 27 pontos; autoestima *alta*, de 28 a 34 pontos; autoestima *muito alta*, de 35 a 40 pontos.

A Tabela 17 mostra os níveis de autoestima dos participantes relacionados ao dançar:

TABELA 17 – AUTOESTIMA DO DANÇARINO QUANDO DANÇA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	média	13	19,7	20,3
	alta	37	56,1	57,8
	muito alta	14	21,2	21,9
	Total	64	97,0	100,0
Ausente	Sistema	2	3,0	
Total		66	100,0	

FONTE: IBM - SPSS 21

Do total de participantes, 13 dançarinos (19,7%) apresentaram pontuação correspondente à classificação de autoestima média, 37 (56,1%) à autoestima alta e 14 (21,2%) à autoestima muito alta relacionada ao dançar; 2 casos foram excluídos. A tabela mostra, portanto, um número bastante alto dos participantes com níveis altos e muito altos de autoestima relacionada à prática da dança, computando 77,3% dos participantes do estudo.

A Tabela 18 mostra, mais uma vez, as diferenças dos níveis de autoestima do dançarino relacionados ao dançar entre os gêneros:

TABELA 18 – AUTOESTIMA DO DANÇARINO QUANDO DANÇA POR GÊNERO

Gênero			Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
fem	Válido	média	9	26,5	27,3
		alta	20	58,8	60,6
		muito alta	4	11,8	12,1
		Total	33	97,1	100,0
	Ausente	Sistema	1	2,9	
	Total	34	100,0		
masc	Válido	média	4	12,5	12,9
		alta	17	53,1	54,8
		muito alta	10	31,3	32,3
		Total	31	96,9	100,0
	Ausente	Sistema	1	3,1	
	Total	32	100,0		

FONTE: IBM - SPSS 21

Como mostra a tabela acima, apenas 4 mulheres (11,8% no gênero; 6,25% do total de participantes) tiveram pontuação de autoestima *muito alta*, contra 10 homens (31,3% no gênero; 15,62% do total); 20 mulheres (58,8% do gênero; 31,25% do total) e 17 homens (53,1% no gênero; 26,56% do total) obtiveram pontuação de autoestima *alta*; 9 mulheres (26,5% no gênero; 14,06% do total) e 4 homens (12,5% no gênero; 6,25% do total) obtiveram pontuação de autoestima *média*. Ainda que tenha havido dois casos femininos a mais na amostra, percebe-se quase uma inversão entre os gêneros: 4 mulheres foram classificadas em autoestima muito alta e 4 homens em autoestima média; 10 homens muito alta e 9 mulheres média.

Verificando separadamente as frequências por gênero, pode notar que as mulheres apresentam 16 casos com pontuações que vão de 21 a 30 pontos, enquanto os homens têm 7 casos de 23 a 30 pontos. A mediana das mulheres está em 31 pontos e elas contam 16 casos que vão de 31 a 37 pontos. Os homens têm 1 caso de 31 pontos; a mediana situa-se em 32 pontos e há mais 7 casos com esta pontuação; 15 casos computaram de 33 a 38 pontos. Portanto, olhando caso a caso, vemos as frequências das pontuações individuais mais altas dessa dimensão no grupo masculino. O que aproxima as médias dos grupos são os 8 casos masculinos de 32 pontos.

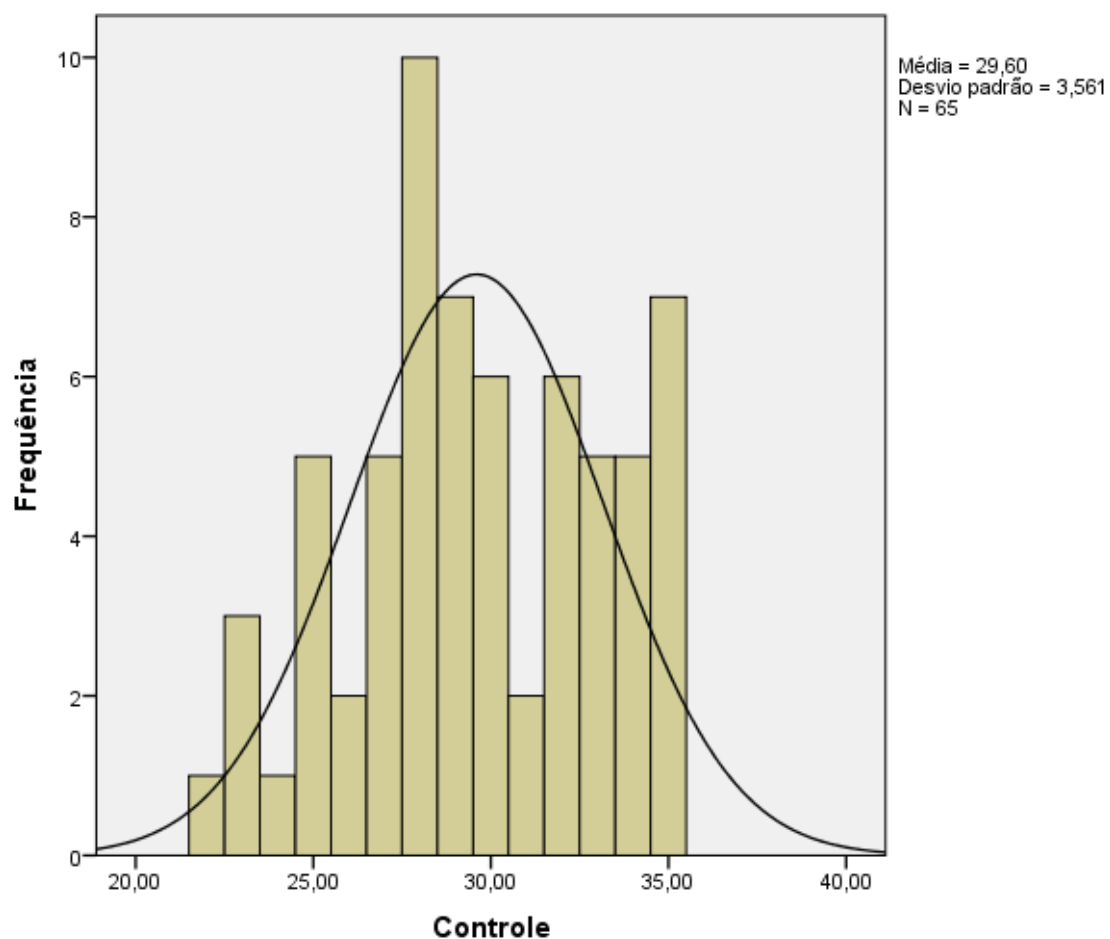
A causa da diferença poderia estar no item 26 [Sinto-me bem com meu corpo], porque as dançarinas aparentemente têm mais preocupação com a figura física que os homens. A partir do teste *t* de amostras independentes excluindo cada um dos itens, no entanto, foi possível constatar que o item 26 não gerava as diferenças entre as médias. Identifiquei que o item 9 [Sinto orgulho de mim mesmo] é o motivo da média e das pontuações mais baixas entre as mulheres.

Apesar dos resultados do teste *t* de Student no SPSS indicarem que as diferenças significativas decorrem do item 9 da subescala, verificando as respostas item a item, notei que os homens marcaram a opção *quase sempre* mais vezes que as mulheres também nos itens 1 [Sinto-me confiante], 4 [Sinto-me útil] e 5 [Sinto-me emocionalmente equilibrado]. As somas das respostas a esses itens nos gêneros mostra que os homens pontuaram mais que as mulheres. Nos itens 3 [Sinto-me satisfeito com o que eu sou capaz de alcançar] e 26 [Sinto-me bem com meu corpo] ambos respondem de modos praticamente iguais. No item 2 [Sinto que os outros gostam de mim e que me apreciam] e no item 6 [Acho que sou mais eu mesmo] as pontuações das mulheres foram levemente superiores às dos homens.

Bleidorn e colaboradores (2015) conduziram um estudo de gênero que contou com a contribuição de pesquisadores de todo o mundo e identificaram que a autoestima das mulheres é mais baixa nos países ocidentais. Os autores concluíram que a autoestima é culturalmente produzida nesses países. Portanto, não é a dança em si que contribui para a autoestima mais baixa do sexo feminino, mas sim fatores culturais associados.

Passo agora para a análise da subescala do fator Controle, que ficou com 7 itens após a análise fatorial, itens 13, 15, 16, 17, 18, 20 e 27. O teste Shapiro-Wilk indica uma distribuição possivelmente normal para as pontuações nessa subescala, com um coeficiente de significância de 0,021 ($p < 0,05$). O histograma a seguir (Figura 10) mostra a distribuição dos dados e a curva normal:

FIGURA 10 – HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DA SUBESCALA CONTROLE



FONTE: IBM - SPSS 21

Para essa dimensão, a pontuação mínima possível na subescala era de 7 pontos e a máxima de 35 pontos. As frequências (Tabela 19) e os descritivos das pontuações (Tabela 20) são mostradas a seguir:

TABELA 19 – FREQUÊNCIA DA SUBESCALA CONTROLE

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	22,00	1	1,5	1,5
	23,00	3	4,6	4,6
	24,00	1	1,5	1,5
	25,00	5	7,7	7,7
	26,00	2	3,1	3,1
	27,00	5	7,7	7,7
	28,00	10	15,4	15,4
	29,00	7	10,8	10,8
	30,00	6	9,2	9,2
	31,00	2	3,1	3,1
	32,00	6	9,2	9,2
	33,00	5	7,7	7,7
	34,00	5	7,7	7,7
	35,00	7	10,8	10,8
	Total	65	100,0	100,0

FONTE: IBM - SPSS 21

TABELA 20 – DESCRITIVOS DA SUBESCALA CONTROLE

Controle		Estatística	Viés	Bootstrap		
				Modelo padrão	Intervalo de confiança 95%	
				Inferior	Superior	
N	Válido	65	0	0	65	65
	Ausente	1	0	0	1	1
Média		29,6000	-,0366	,4628	28,6045	30,5005
Erro de média padrão		,44170				
Mediana		29,0000	,2576	,6400	28,0000	30,2663
Moda		28,00				
Desvio padrão		3,56107	-,01933	,23650	3,07184	4,00619
Variância		12,681	-,082	1,682	9,436	16,056
Assimetria		-,133	,022	,173	-,469	,229
Erro de assimetria padrão		,297				
Kurtosis		-,843	,000	,267	-1,256	-,151
Erro de Curtose padrão		,586				
Amplitude		13,00				
Mínimo		22,00				
Máximo		35,00				
Percentis	25	27,0000	,1894	,7533	25,0000	28,0000
	50	29,0000	,2576	,6400	28,0000	30,2663
	75	33,0000	-,3636	,8253	30,0000	34,0000

FONTE: IBM - SPSS 21

Conforme mostram as tabelas apresentadas, os escores da subescala da dimensão Controle apresentaram valores entre 22 pontos e 35 pontos; a pontuação máxima esteve presente em 7 casos. A média corresponde a 29,6 pontos; a mediana encontra-se em 29 pontos; a moda é de 28 pontos, aparecendo em 10 casos; o desvio padrão é de 3,56 e o erro padrão da média é de 0,44; 50% dos casos computaram entre 23 e 28 pontos. O intervalo de confiança das médias está entre 24,37 e 25,98 pontos, da mediana entre 27 e 33 pontos. A curva de distribuição tem assimetria de valor -0,133 e curtose de -0,843.

A Tabela 21 apresenta um resumo estatístico dessa dimensão por gênero:

TABELA 21 – RESUMO ESTATÍSTICO DA SUBESCALA CONTROLE POR GÊNERO

		Gênero	
		fem	masc
Controle	Mínimo	22,00	23,00
	Máximo	35,00	35,00
	Média	29,27	29,94
	Mediana	29,00	30,00
	Moda	28,00	28,00
	Contagem	34	32
	Ausente	1	0

FONTE: IBM - SPSS 21

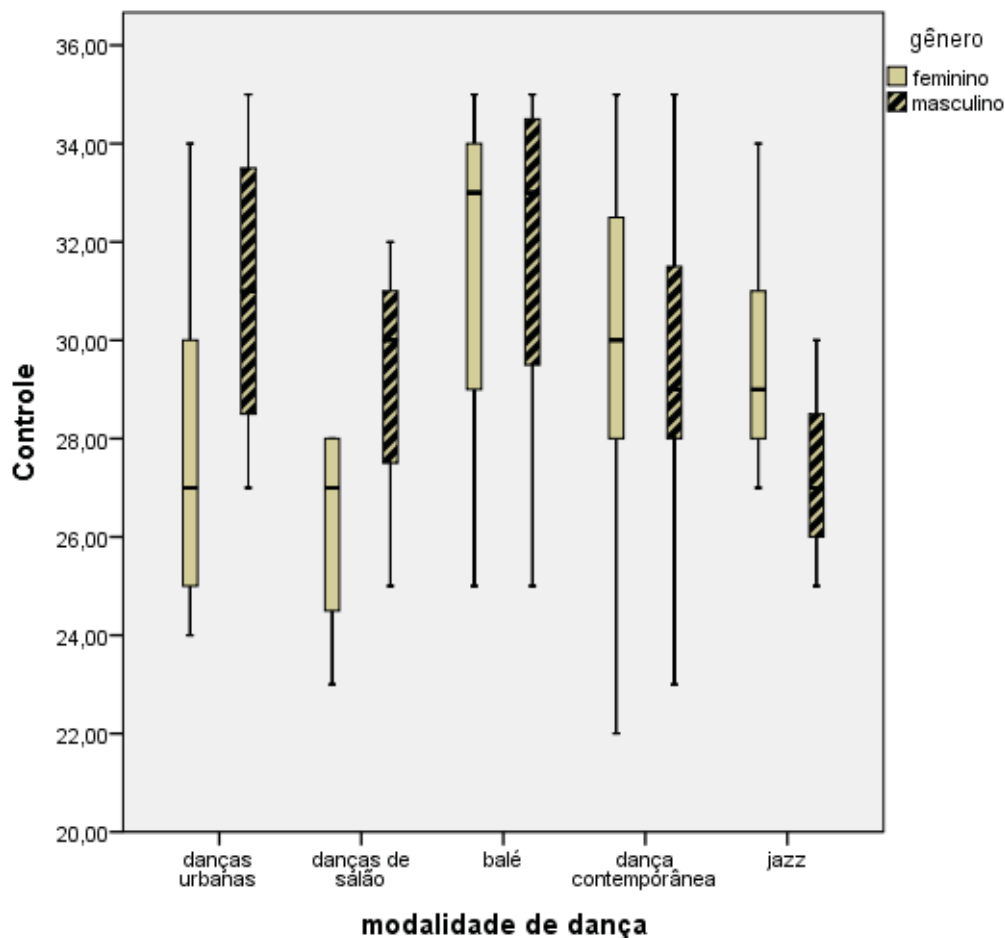
Percebe-se que as pontuações são praticamente as mesmas entre os gêneros, com média de 29,27 pontos para as mulheres e 29,94 pontos para os homens; mediana situada em 29 pontos entre elas e 30 pontos entre eles; a moda é a mesma para ambos. Diferenças entre os gêneros nas modalidades de dança podem ser visualizadas na Tabela 22 e no diagrama que a segue (Figura 11):

TABELA 22 – PONTUAÇÕES DA DIMENSÃO CONTROLE POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA

		danças urbanas		danças de salão		balé		dança contemporânea		jazz	
		fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc
Controle	Mínimo	24,00	27,00	23,00	25,00	25,00	25,00	22,00	23,00	27,00	25,00
	Máximo	34,00	35,00	28,00	32,00	35,00	35,00	35,00	35,00	34,00	30,00
	Média	28,00	31,00	26,25	29,00	31,20	31,57	29,75	29,25	29,71	27,33
	Mediana	27,00	31,00	27,00	30,00	33,00	33,00	30,00	29,00	29,00	27,00
	Moda	24,00	27,00	28,00	25,00	25,00	35,00	28,00	28,00	28,00	25,00
	Contagem	5	7	4	3	5	7	13	12	7	3
	Ausente	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

FONTE: IBM – SPSS 21

FIGURA 11 – DIAGRAMA EM CAIXA DA SUBESCALA CONTROLE POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA



FONTE: IBM – SPSS 21

O teste ANOVA de comparação entre médias não aponta diferenças estatísticas significativas entre as modalidades de dança. Observando os gêneros nas modalidades na Tabela 22 e no diagrama, vemos que as mulheres das danças urbanas e das danças de salão apresentam pontuações levemente menores que os homens dessas modalidades e o inverso ocorre na dança jazz. No balé e na dança contemporânea não há diferenças entre os gêneros na dimensão Controle.

As pontuações individuais do fator Controle foram classificadas da seguinte maneira: controle *muito baixo* relacionado ao dançar para pontuações de 7 a 12 pontos; *baixo*, de 13 a 18 pontos; *médio*, de 19 a 24 pontos; *alto*, de 25 a 30 pontos; *muito alto*, de 31 a 35 pontos. A Tabela 23 mostra as frequências nas classificações:

TABELA 23 – CONTROLE DO DANÇARINO QUANDO DANÇA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	médio	5	7,6	7,7
	alto	35	53,0	53,8
	muito alto	25	37,9	38,5
	Total	65	98,5	100,0
Ausente	Sistema	1	1,5	
Total		66	100,0	

FONTE: IBM – SPSS 21

De acordo com a Tabela 23, 5 dançarinos (7,6%) enquadraram-se no nível de controle médio, 35 (53%) apresentaram controle alto relacionado ao dançar e 25 (37,9%) controle muito alto; 1 caso foi excluído. A Tabela 24 mostra não haver diferenças significativas nessa dimensão entre os gêneros:

TABELA 24 – CONTROLE DO DANÇARINO QUANDO DANÇA POR GÊNERO

Gênero		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	
fem	Válido	médio	4	11,8	12,1
		alto	18	52,9	54,5
		muito alto	11	32,4	33,3
		Total	33	97,1	100,0
	Ausente	Sistema	1	2,9	
Total		34	100,0		
masc	Válido	médio	1	3,1	3,1
		alto	17	53,1	53,1
		muito alto	14	43,8	43,8
		Total	32	100,0	100,0

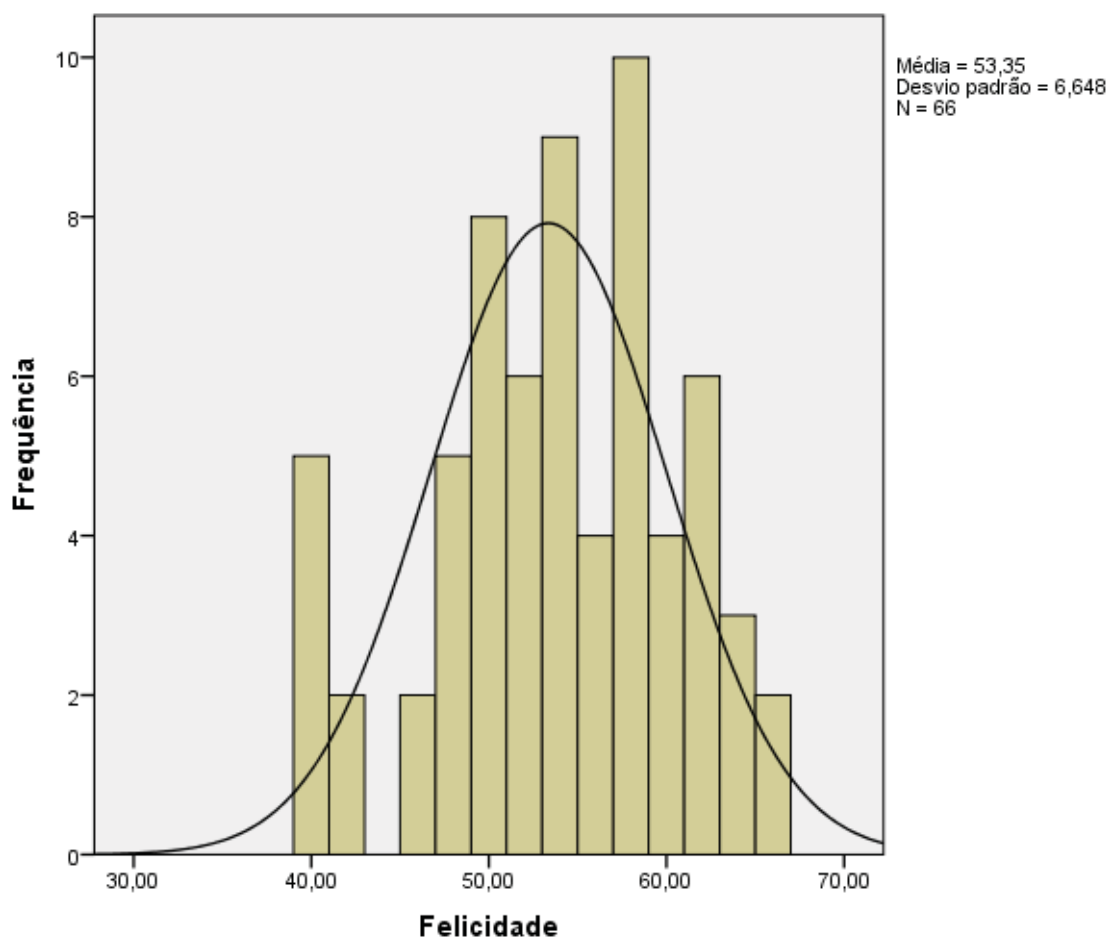
FONTE: IBM - SPSS 21

É possível observar que o número de homens e mulheres é aproximado nos grupos de classificação. Vale lembrar que o item 15 [Fico mais criativo], que apresentou diferença

estatisticamente significativa entre os gêneros, está nesta subescala, o que poderia elevar as pontuações dos homens em relação às das mulheres. Verificando as frequências nos itens da subescala Controle, identifiquei que no item 27 [Aprendo mais sobre mim mesmo] 19 mulheres marcaram a opção quase sempre, 10 a opção frequentemente e 4 a opção algumas vezes; 14 homens assinalaram a opção quase sempre, 10 a opção frequentemente e 8 a opção algumas vezes. Nessa subescala foram considerados os dados de 33 mulheres e 32 homens. Naquele item, respondido por todos os participantes, 34 mulheres somaram juntas 150 pontos e 32 homens somaram 134 pontos; no item 15 [Fico mais criativo], as mulheres somaram 134 pontos e os homens 140 pontos. Essas respostas equilibraram as pontuações entre os gêneros na subescala.

Por fim, apresento os dados da dimensão Felicidade. O resultado do teste Shapiro-Wilk, com coeficiente de significância de 0,055, indica que a distribuição é possivelmente normal. A subescala Felicidade ficou com 13 itens: 7, 8, 10, 11, 12, 14, 19, 21, 23, 24, 25, 28 e 30. Abaixo, o histograma mostra a distribuição das pontuações do fator felicidade com a curva normal:

FIGURA 12 – HISTOGRAMA DE FREQUÊNCIA DA SUBESCALA FELICIDADE



FONTE: IBM - SPSS 21

As pontuações do fator felicidade podiam variar entre o mínimo de 13 e o máximo de 65 pontos. As tabelas abaixo mostram as frequências das pontuações (Tabela 25) e os descritivos dessa subescala (Tabela 26):

TABELA 25 – FREQUÊNCIA DA SUBESCALA FELICIDADE

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	40,00	5	7,6	7,6
	42,00	2	3,0	3,0
	46,00	2	3,0	3,0
	47,00	2	3,0	3,0
	48,00	3	4,5	4,5
	49,00	4	6,1	6,1
	50,00	4	6,1	6,1
	51,00	5	7,6	7,6
	52,00	1	1,5	1,5
	53,00	5	7,6	7,6
	54,00	4	6,1	6,1
	55,00	2	3,0	3,0
	56,00	2	3,0	3,0
	57,00	5	7,6	7,6
	58,00	5	7,6	7,6
	59,00	1	1,5	1,5
	60,00	3	4,5	4,5
	61,00	5	7,6	7,6
	62,00	1	1,5	1,5
	63,00	2	3,0	3,0
	64,00	1	1,5	1,5
	65,00	2	3,0	3,0
	Total	66	100,0	100,0

FONTE: IBM - SPSS 21

TABELA 26 – DESCRITIVOS DA SUBESCALA FELICIDADE

Felicidade		Estatística	Viés	Bootstrap		
				Modelo padrão	Intervalo de confiança 95%	
				Inferior	Superior	
N	Válido	66	0	0	66	66
	Ausente	0	0	0	0	0
Média		53,3485	-,0650	,6856	51,4415	54,4838
Erro de média padrão		,81835				
Mediana		53,5000	,0530	,9573	51,0000	56,0000
Moda		40,00 ^a				
Desvio padrão		6,64829	-,03414	,54253	5,53051	7,83100
Variância		44,200	-,163	7,251	30,587	61,422
Assimetria		-,335	-,018	,161	-,661	-,072
Erro de assimetria padrão		,295				
Kurtosis		-,504	,011	,303	-1,124	,270
Erro de Curtose padrão		,582				
Amplitude		25,00				
Mínimo		40,00				
Máximo		65,00				
Percentis	25	49,0000	-,0417	1,2752	45,3521	51,0000
	50	53,5000	,0530	,9573	51,0000	56,0000
	75	58,0000	,4773	,9310	57,0000	60,0666

a. Há várias modas. O menor valor é mostrado

FONTE: IBM - SPSS 21

De acordo com as Tabelas 25 e 26, todos os 66 casos foram computados na subescala dessa dimensão. A média das pontuações é de 53,34; o intervalo de confiança da média (95%) está entre 51,44 e 54,48 pontos. A mediana situa-se em 53,50 pontos e a distribuição é multimodal, apontando os valores 40, 51, 53, 57, 58 e 61 pontos para 5 casos cada. O desvio padrão é de 6,65 e o erro padrão da média 0,82. A distribuição tem coeficiente de assimetria de -0,335 e curtose de -0,504. Dos participantes, 50% pontuou entre 49 e 58 pontos.

A Tabela.27 mostra a estatística das pontuações por gênero:

TABELA 27 – RESUMO ESTATÍSTICO DAS PONTUAÇÕES DA DIMENSÃO FELICIDADE POR GÊNERO

		Gênero	
		fem	masc
Felicidade	Mínimo	40,00	40,00
	Máximo	63,00	65,00
	Média	53,29	53,41
	Mediana	54,00	53,00
	Moda	54,00	50,00
	Contagem	34	32
	Ausente	0	0

FONTE: IBM - SPSS 21

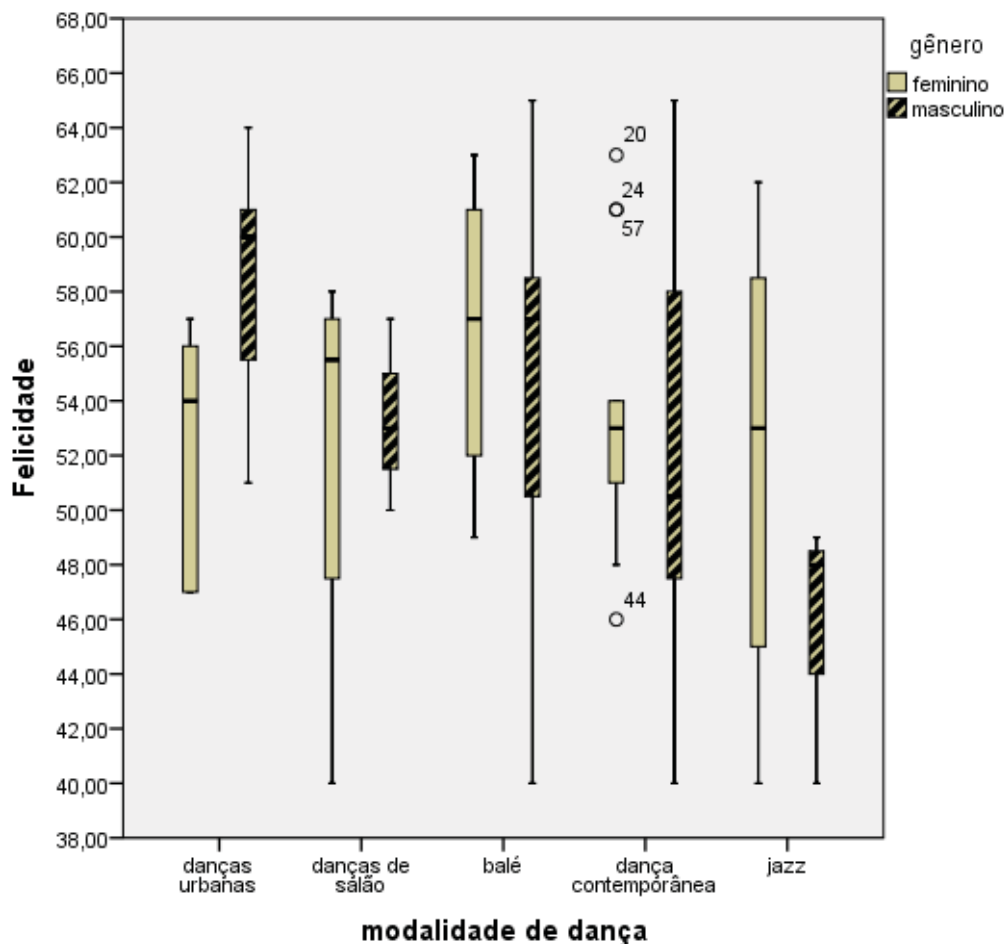
Vemos que as médias são praticamente as mesmas para ambos os grupos: as pontuações mínimas são iguais; a máxima das mulheres é de 63 pontos, a mediana corresponde a 54 pontos, bem como a moda, computada em 4 casos; para os homens a máxima é de 65 pontos, a mediana encontra-se em 53 e há duas modas, 50 e 58 pontos em 4 casos cada. A Tabela 28 e a Figura 13 mostram as pontuações da dimensão Felicidade por gênero nas modalidades de dança:

TABELA 28 – PONTUAÇÕES DA DIMENSÃO FELICIDADE POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA

		danças urbanas		danças de salão		balé		dança contemporânea		jazz	
		fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc	fem	masc
Felicidade	Mínimo	47,00	51,00	40,00	50,00	49,00	40,00	46,00	40,00	40,00	40,00
	Máximo	57,00	64,00	58,00	57,00	63,00	65,00	63,00	65,00	62,00	49,00
	Média	52,20	58,29	52,25	53,33	56,40	54,29	53,69	52,00	51,71	45,67
	Mediana	54,00	60,00	55,50	53,00	57,00	57,00	53,00	50,50	53,00	48,00
	Moda	47,00	61,00	40,00	50,00	49,00	40,00	54,00	50,00	40,00	40,00
	Contagem	5	7	4	3	5	7	13	12	7	3
	Ausente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

FONTE: IBM - SPSS 21

FIGURA 13 – DIAGRAMA EM CAIXA DA SUBESCALA FELICIDADE POR GÊNERO NAS MODALIDADES DE DANÇA



FONTE: IBM - SPSS 21

Podemos ver na Figura 13 como se destacam as pontuações dos homens das danças urbanas, com 50% dos casos entre 56 e 61 pontos. Distribuição similar ocorre com as mulheres do balé, com 50% dos casos situando-se entre 52 e 61 pontos. Os homens das danças urbanas apresentaram as pontuações mais altas na dimensão, porém os testes não acusam diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações. É um resultado interessante, porque a dimensão Felicidade aparece mais alta para os homens que dançam uma modalidade considerada masculina pela sociedade (SANTOS, 2009) e, para as mulheres, aquelas modalidades consideradas femininas (ANDREOLI, 2011). O jazz se mostrou com os escores mais baixos em todos os grupos de pontuações, mas há aqui o problema amostral, como já comentado outras vezes.

Na dança contemporânea as pontuações dos homens têm maior amplitude, variando entre 40 e 65 pontos; nas pontuações das mulheres há 3 *outliers* altos, sendo 2 casos com 61 pontos e 1 com 63 pontos, e 1 *outlier* com valor baixo, 46 pontos. O restante das mulheres desta modalidade somam individualmente entre 48 e 54 pontos.

As pontuações na subescala Felicidade receberam a seguinte classificação ordenada: felicidade *muito baixa* para pontuações de 13 a 22 pontos; *baixa* de 23 a 33; *média* de 34 a 44; *alta* de 45 a 55; *muito alta* de 56 a 65 pontos. A Tabela 29 mostra as frequências das classificações da dimensão Felicidade entre os participantes:

TABELA 29 – FELICIDADE DO DANÇARINO QUANDO DANÇA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Válido	média	7	10,6	10,6
	alta	32	48,5	48,5
	muito alta	27	40,9	40,9
	Total	66	100,0	100,0

FONTE: IBM - SPSS 21

Apenas 7 dançarinos (10,6%) obtiveram pontuações correspondentes à classificação *média* na dimensão Felicidade; 32 dançarinos (48,5%) foram enquadrados em nível *alto* de felicidade e 27 dançarinos (40,9%) em nível *muito alto*. Podemos considerar que 89,4% dos participantes percebem-se felizes quando dançam.

Para completar a análise estatística, realizei um teste de correlação de Spearman entre as subescalas, que pode ser observada na Tabela 30:

TABELA 30 – CORRELAÇÃO ENTRE AS SUBESCALAS

		Autoestima	Controle	Felicidade	
Rô de Spearman	Autoestima	Correlações de coeficiente	1,000	,326**	,446**
		Sig. (2 extremidades)	.	,009	,000
		N	64	63	64
	Controle	Correlações de coeficiente	,326**	1,000	,578**
		Sig. (2 extremidades)	,009	.	,000
		N	63	65	65
	Felicidade	Correlações de coeficiente	,446**	,578**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,000	,000	.
		N	64	65	66

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

FONTE: IBM - SPSS 21

Observamos correlações positivas entre as dimensões: o coeficiente mais baixo (0,326) está na correlação positiva Autoestima-Controle (0,326), seguido da correlação Autoestima-Felicidade (0,446) e, com coeficiente mais alto (0,578), a correlação Controle-Felicidade.

A correlação entre autoestima e controle, pode ser entendida como a atuação mútua entre o fortalecimento do eu interior (*self*), pela nutrição da autoestima e do senso de eficácia, aumentando os recursos internos para lidar com o ambiente através da identidade. Um pouco maior que a correlação Autoestima-Controle, é a correlação Autoestima-Felicidade.

A alta correlação Controle-Felicidade sugere que o fato de o dançarino sentir-se capaz de conduzir-se no ambiente, de controlar das situações geradas pelo dançar, é o que gera maior sentimento de felicidade. Talvez porque o desenvolvimento em termos de habilidades exigidas pela dança fortaleça o senso de autoeficácia do dançarino. É interessante aventar tal possibilidade, porque em princípio se poderia pensar que quanto mais alta a autoestima, maior seria a felicidade, mas os dados indicam que a felicidade do dançarino está mais relacionada ao seu senso de competência.

O resultados gerais da escala, portanto, apontam para a dança, nos grupos profissionais e amadores investigados, como uma atividade que propicia bem estar. Este relaciona-se ao sentimento de felicidade, à autoestima positiva e ao senso de controle de si e do ambiente promovidos pela atividade. Porém, a escala não foi ainda oficialmente validada e nenhuma afirmação definitiva e que ambicione generalizações pode ser feita. Os dados das

perguntas abertas servirão para complementar os dados apresentados e ajudarão a elucidar melhor essas suposições.

3.5 ANÁLISE DAS PERGUNTAS ABERTAS

A segunda parte do questionário apresentava duas perguntas abertas. Analisei as informações obtidas por meio das respostas pelo método qualitativo da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009; STRAUSS; CORBIN, 2008). Relembrando, as perguntas eram: 1 [Por que você dança?] e 2 [O que a dança traz para sua vida?]. A primeira propõe desvelar os motivos dos dançarinos para dançar e, a segunda, os aspectos que eles percebem como trazidos pela dança. Os objetos representados cognitivamente, que satisfazem determinada necessidade, tornam-se emocionalmente significativos para uma pessoa e tornam-se a motivação de uma atividade (LEONTIEV, 1978). As duas perguntas ofereceram a possibilidade de compreender melhor o ponto de vista dos dançarinos, porque poderiam explicar as mesmas ideias de outra maneira, confirmando-as, ou trazer nova luz sobre os dados. Cada questão dispunha de seis linhas para a resposta. Uma pré-análise de cada pergunta foi realizada inicialmente, para, em seguida, proceder a uma análise geral. Utilizo alguns dados quantitativos para observar os dados de diferentes ângulos e apoiar a interpretação.

A primeira leitura integral das respostas forneceu-me uma ideia geral. Nas respostas à Pergunta 1 [Por que você dança?], a grande maioria dos participantes apontou mais de um motivo para a prática da dança; alguns começaram falando do que os levou a começar a dançar e continuaram explicando porque ainda dançam; outros foram mais diretos, explicando porque estão na dança. Os participantes expuseram principalmente: *o que eles sentem em relação à dança; o que a dança faz neles ou com eles; o que a dança faz nos outros; o que acontece quando eles dançam; o que a dança é*. Algumas dessas categorias sobrepõem-se, sem ficar claro se há alguma hierarquia entre elas.

Depois dessa leitura inicial, fiz uma primeira codificação explorando, linha a linha, os possíveis significados das palavras e expressões usadas pelos participantes, buscando colocar-me no lugar do dançarino e ler o não dito. Essa etapa de certa forma amplia os dados, porque é preciso expor as múltiplas significações das palavras. No segundo momento estabeleci codificações axiais às quais agrupei as primeiras codificações. Por fim, estabeleci

três categorias principais que abrigam várias subcategorias, as quais são apresentadas no Quadro 3:

QUADRO 3 – CATEGORIAS DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 1

Categorias da Pergunta 1.[Por que você dança?]	
Categorias principais	Subcategorias
<i>Danço porque sinto</i>	Porque gosto/amo Porque me proporciona bem estar Por causa dos sentimentos e sensações Porque me faz feliz Porque sinto vida
<i>Danço porque me constituo</i>	Porque sou Porque me conheço Porque é pelo meu corpo Porque me desenvolvo Por necessidade Porque me liberta
<i>Danço porque me relaciono com o mundo</i>	Para me expressar Para interagir Para conhecer Para pertencer Para fugir Porque a dança é

FONTE: O AUTOR

A categoria *Danço porque sinto* abarca a afetividade do eu, percebida pelos dançarinos como gerada ou desencadeada pelo dançar; expressões frequentes das subcategorias são: *porque eu gosto, porque eu amo, porque me sinto bem, porque me faz feliz, porque me dá prazer, porque me divirto, porque sinto alegria, por causa do sentimento, porque me sinto vivo, porque me sinto livre.*

Danço porque me constituo engloba a percepção do processo de formação de si mesmo com a participação da dança; expressões dessa categorias são: *me faz crescer, me completa, me desafia, me dá percepção, faz parte de mim, me conheço, me sinto confiante, me sinto útil, me realizo, me integra, é minha profissão, porque tenho necessidade, no meu corpo.*

A categoria *Danço porque me relaciono com o mundo* diz respeito aos processos de interação propiciados pelo dançar e de integração do dançarino ao mundo; as ideias colocadas pelos participantes incluem as seguintes expressões: *posso me expressar, aprendo, conheço,*

encontrei um lugar, me traz momentos, posso mostrar, as pessoas, o outro, o mundo. O Quadro 4 mostra as palavras usadas com mais frequência e o número de respostas em que foram utilizadas na Pergunta 1:

QUADRO 4 – PALAVRAS MAIS USADAS NAS RESPOSTAS À PERGUNTA 1

Pergunta 1: Palavras Mais Usadas		
Categoria	Palavra	Número de respostas
<i>Danço porque sinto</i>	Sinto	18
	Amo/amor	14
	Feliz/felicidade	11
	[me faz/me sinto] Bem	11
	Gosto	8
	Sentir	5
	Prazer	4
<i>Danço porque me constituo</i>	Desafio/desafiado(a)	9
	Escolhi/a	5
	Me completa	4
	[faz/é] Parte de mim	4
<i>Danço porque me relaciono com o mundo</i>	Mundo	11
	Pessoas	6
	Expressar	5

FONTE: O AUTOR

Vemos que o amar e o gostar somam 22 respostas, e o sentimento e o sentir estão em 23 respostas. As emoções positivas parecem ser um dos principais motivos pelos quais os participantes dançam. Outras palavras e expressões que apareceram muitas vezes, mas de diversas formas foram: conhecer/ conhecimento/ reconhecimento; aprendo/ aprendizagem/ aprender/ aprendi.

Na Pergunta 2 [O que a dança traz para sua vida?], os participantes foram mais objetivos. Alguns poucos repetiram de outro modo o que escreveram na primeira resposta. Lendo as segundas respostas, pareceu-me que as primeiras foram mais espontâneas e afetivas, o que veio logo à mente dos participantes, enquanto para a segunda eles pensaram a respeito a

fim de identificar o que a dança lhes trazia, porque várias apresentaram estrutura de lista. À primeira vista, os dançarinos expressaram que a dança lhes traz: coisas boas, conhecimentos, sentimentos e relacionamentos. Após as codificações inicial e axial das respostas à Pergunta 2, emergiram as seguintes categorias:

QUADRO 5 – CATEGORIAS DAS RESPOSTAS À PERGUNTA 2

Categorias Pergunta 2.[O que a dança traz para você?]	
Categorias principais	Subcategorias
<i>A dança traz o sentir</i>	Traz bem estar Traz sensações Traz emoções e sentimentos Traz felicidade
<i>A dança traz possibilidades de ser</i>	Torna-me Traz autoconhecimento Traz desenvolvimento Traz desafios Traz realizações Traz liberdade Afeta meu corpo
<i>A dança traz relacionamento com o mundo</i>	Traz pessoas Traz inserção social Traz conhecimentos Traz possibilidade de me expressar

FONTE: O AUTOR

No conteúdo das respostas à Pergunta 2 os participantes revelaram que a dança não traz apenas coisas boas. Dores e “machucados” foram os problemas mais apontados; os participantes citaram também frustrações e o fato de precisarem abrir mão de outras coisas importantes de suas vidas em função de se aprimorar na dança. A motivação é expressa nas respostas desta pergunta em diferentes termos: a dança traz motivação para fazer outras coisas e para tornar-se uma pessoa melhor.

Na categoria *A dança traz o sentir*, novamente os dançarinos apontaram sentimentos como alegria e amor, sensações de bem estar, prazer, felicidade gerados pelo dançar; outras sensações e sentimentos, que não apareceram nas primeiras respostas, foram dores, motivação, disposição, frustração.

Na categoria *A dança traz possibilidades de ser* os participantes apontaram que a dança tem exigências que os transforma. Ela traz desafios que o dançarino precisa vencer, ganhando com isso autoconfiança, autoestima, disciplina, autoconhecimento, tornando-se mais forte.

Na categoria *A dança traz relacionamento com o mundo* os participantes falaram, como na resposta à Pergunta 1, das interações com os outros, com o mundo, propiciadas pela dança. A seguir transcrevo as palavras mais usadas pelos participantes nas respostas à segunda pergunta:

QUADRO 6 – PALAVRAS MAIS USADAS NAS RESPOSTAS À PERGUNTA 2

Pergunta 2: Palavras Mais Usadas		
Categoria	Palavra	Número de respostas
<i>A dança traz o sentir</i>	Alegria	14
	Felicidade	8
	Satisfação	8
	Prazer	6
	Dores	6
	Conforto	3
	Disposição	3
<i>A dança traz possibilidades de ser</i>	Desafio	17
	Saúde	10
	Autoconhecimento	8
	Apredizado/aprender	7
	Disciplina	6
	Confiança	6
	Realização	5
	[um novo/outro] olhar	5
	Forte/força	4
	Liberdade	3
<i>A dança traz relacionamento com o mundo</i>	Amigos/amizades	9
	Conhecimento	7
	Experiências	4

FONTE: O AUTOR

Comparando-se os dois grupos de respostas, na Pergunta 1 o que mais salta à vista são os sentimentos: dançar porque se ama a dança, porque faz feliz, porque causa bem estar. Na Pergunta 2 os dançarinos ainda falaram dos sentimentos em alguma medida e completaram com características que eles alcançam ou desenvolvem através da dança.

As respostas escritas confirmam, portanto, o estado de bem estar propiciado pela dança apontado pela escala. Os termos *sentimento, alegria, prazer, bem estar, me sinto bem, realização, satisfação* e similares são citados por 38 participantes na primeira pergunta e mais 13 na segunda, no total 26 mulheres e 25 homens. Aparecem, ainda que raramente, as palavras *tristeza* (3 vezes), *ansiedade* (1 vez) e *frustração* (2 vezes) nas respostas. Esses termos se misturam, mostrando que sentimentos opostos são gerados na prática da dança.

As palavras *feliz e felicidade* foram usadas com bastante frequência para responder a ambas as perguntas, apontando para os níveis de felicidade encontrados na subescala. Já a palavra autoestima foi usada apenas duas vezes. Porém, expressões como *confiança, me faz uma pessoa melhor, coragem e determinação* indicadas como qualidades que a dança traz aos participantes revelam autoconceitos que podem afetar positivamente a autoestima. A dimensão controle emerge quando os dançarinos falam de como se inserem e se relacionam com os outros e do domínio de si mesmos, utilizando termos como *superação, autoconhecimento, aquisição de conhecimentos* e outros.

As categorias que emergiram das duas perguntas foram reunidas nas seguintes categorias-síntese:

QUADRO 7 – SÍNTESE DAS CATEGORIAS DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS 1 E 2

Categorias-Síntese
<i>Dançar para sentir</i>
<i>Dançar para se constituir</i>
<i>Dançar para relacionar-se com o mundo</i>

FONTE: O AUTOR

A categoria *Dançar para sentir* expressa a unidade mente-corpo e o impulso da emocionalidade que a dança possibilita. A afetividade é inerente à forma artística, que na dança é experienciada no corpo. Usamos muito a ideia de integração corpo-mente, mas eles

constituem uma unidade, nós é que os desintegramos indevidamente. Na dança, especialmente, as sensações, os sentimentos e os pensamentos estão coordenados com os movimentos dos músculos e articulações; talvez seja essa coordenação que dá ao dançarino a sensação de integração. A possibilidade de sentir e de criar impulsiona a emocionalidade, necessária ao fazer artístico. As emoções e sentimentos estão entre as principais razões citadas pelos dançarinos pelas quais permanecem na dança. A sensibilidade do dançarino é uma qualidade que integra sua arte e a dança é a atividade que proporciona os meios e o contexto para colocá-la em prática e desenvolvê-la.

Os sentimentos de bem estar e felicidade são estados alcançados pelo dançarino por meio da arte:

E isso para proceder ao desenlace do devir que todo ser vivo que, aliás, toda coisa ou fenômeno, conforme suas características, persegue: o bem viver ou o adequado existir – homeostático, a autopreservação; a qual, muitas vezes é negligenciada – dependendo igualmente da preservação do todo, que é onde e com o que a vida se autopreserva. (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c, p. 2).

No exercício de afetar e ser afetado, a dança propicia aos praticantes a harmonia consigo mesmos, leva a estados de equilíbrio interno. A homeostase é condição necessária para o desenvolvimento, o que significa que a atividade contribui nesse sentido (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c). Em parte esse equilíbrio é gerado pelos processos de catarse vivenciados na atividade artística.

Dançar para se constituir indica o potencial de desenvolvimento individual que essa arte oferece. As emoções positivas geradas pela atividade permitem resolver as exigências que se apresentam com menor tensão (VIGOTSKI, 2004). O ato artístico enriquece a personalidade com novas possibilidades e orienta o comportamento (VIGOTSKI, 2001).

Marques (2012) aponta para a prática da dança enquanto possibilidade de reflexão sobre si e sobre o mundo, que conduz ao conhecimento e transformação do sujeito. A disciplina pessoal, a capacidade de concentração, a dedicação, o respeito pelo outro são resultados de processos que envolvem conjuntamente o conhecimento, a produção e a fruição em arte. “Criar traz a oportunidade de transformar, experimentar, sentir prazer; apreciar/ler traz a possibilidade de estabelecer relações com o mundo.” (MARQUES, BRAZIL, 2014, p. 43).

Suprindo a necessidade de movimento e a necessidade criadora do ser humano, em seu próprio corpo, o dançarino torna-se tanto criador como produto de sua criação; pelos movimentos de seu corpo, recria-se em cada dança. O momento final da criação artística consuma-se no processo de catarse, que privilegia a integração das funções fisiológicas e psicológicas, afetivas e cognitivas, impulsionando a reorganização interna e o desenvolvimento do dançarino:

No foro privilegiado da Arte, a catarse pode vir a se tornar elemento desencadeador de desenvolvimento socioemocional, ao fomentar nos indivíduos a movimentação dos constructos psíquicos que o auxiliarão a melhor compreender seus sentimentos, afetos, a melhorar o uso do conhecimento acerca das coisas humanas. Daí o seu caráter educativo, pois ao propiciar esse maior entendimento de si e da realidade que o cerca, principalmente do que lhe afeta a ponto de incomodá-lo, desejando a sua purgação, *clarifica os seus sentidos* em relação a si, ao outro, ao ambiente que o cerca. (CEBULSKI, 2014, p. 386, grifo da autora).

É um constante refazer-se e um infinito vir a ser que essa atividade possibilita. O *self* redefine-se na medida em que novos recursos são acrescentados: confiança, autoestima, autoconhecimento. É como o desenvolvimento em espiral pensado por Vygotsky (1989), porque o eu é o mesmo, passa pelo mesmo lugar, mas ascendendo a níveis superiores.

A palavra *desafios*, por exemplo, aparece de maneira positiva nas respostas às questões abertas, e uma palavra correspondente usada foi *superação*. Os desafios que a dança coloca ao dançarino o motivam a superá-los, pois um dos seus objetivos é conseguir fazer aquele passo, aquela coreografia, e galgar novos patamares de qualidade. Ser desafiado na dança é ter a oportunidade de provar a própria capacidade, para si e para o outro. Superar desafios é crescer, transformar-se, desenvolver-se. Na dança, é ainda vencer as próprias limitações.

A superação de desafios também implica em autoconhecimento, porque o dançarino percebe uma condição que pode ser melhorada e busca formas de fazê-lo. Isso envolve alguma consciência do corpo, do processo pessoal de aprendizagem e domínio do movimento e da própria atuação sobre o meio, que devolve ao dançarino informações e conhecimentos pelos quais pode reorientar suas ações.

Dançar para relacionar-se com o mundo, aponta para a alteridade, para processos de comunicação e de inserção social realizados por meio da arte ou nos contextos em que ela existe. A dança é entendida pelos participantes como uma linguagem expressa pelos movimentos do corpo e, o ambiente onde acontece, como um espaço de interação no qual

fala-se a mesma língua. Não quer dizer que nos grupos de dança todas as interações sejam "em ordem", mas que os modos de ser, sentir e pensar da pessoa que dança concorda com aqueles dos contextos em que as modalidades são praticadas.

Como dizem Marques e Brazil (2014), a arte não garante convivência pacífica, nem ética, respeito, compromisso. Mas no processo de aprendizagem e prática das linguagens artísticas é possível viver relações significativas.

Para que a interação com o mundo se concretize, é preciso haver um meio de comunicação inteligível entre as partes. Uma das ênfases da categoria *Dançar para relacionar-se com o mundo* está no desejo de expressão e comunicação dos participantes por meio da dança:

Porque acredito que seja uma forma de me expressar; relacionar; compreender melhor minhas capacidades, as do coletivo (relação sociedade), aplicar de outras formas, linguagem aquilo que penso, que sinto.

Porque eu tenho a necessidade de expressar a energia que eu tenho de alguma forma.

A dança é a melhor forma para colocar tudo o que sinto, penso e vivo para fora.

Ela com certeza me tornou mais forte e me permitiu expressar diversos sentimentos!

A dança me ajudou a expressar meus sentimentos através do corpo, dos gestos e com isso eu me reconheci como pessoa.

[...] escolhi dançar pela importância da sensibilização, culturalização e humanização utilizando a dança como o meio de expressar isso.

O processo para expressar através da dança requer um processo de autoconhecimento e de manter essa vigilância por toda uma vida.

Porque encontrei na dança o lugar onde posso colocar tudo aquilo que sou, onde posso comunicar através dos sentidos.

[...] é uma maneira de poder mostrar um pouco da minha história. Pode ser considerada até como uma nova linguagem, onde consigo me comunicar com as pessoas e até mesmo tocá-las através da minha dança.

Quando danço, consigo mostrar toda minha essência.

Os dançarinos têm na dança um meio para expressar o que são, o que sentem, o que pensam. Por esta arte eles se dão a conhecer ao outro; a dança é a linguagem que utilizam para relacionar-se com alteridade. E sendo um sistema simbólico, são também transformados por ela. Comunicar é, para Mota (2006, p. 174), “[...] a ação de tornar comum, ideias e

significados conceituais, sentimentos, sensações, emoções, com a menor ambiguidade possível” e o meio para que se concretize pode ser de naturezas diversas: sonoro, gestual, gráfico ou outra. Esse processo interacional de compartilhamento precisa de pelo menos duas pessoas. O dançarino utiliza a linguagem da dança para dizer algo ao público, ao outro:

Nossa capacidade para criar e apreciar música e dança baseia-se no nosso impulso para alcançar os outros na interação contingente através do tempo; baseia-se em nosso desejo por tomar parte nos gestos de companheirismo coordenado e simpatizar com os contornos de vitalidade embutidos nos gestos dessa companhia. (MALLOCH, 2005, *on-line*).

Essa necessidade de expressar é também um desejo de fazer o outro sentir e pensar, de gerar uma resposta, de afetá-lo de alguma maneira; é o desejo de imprimir um pouco de si no outro, mais uma vez, desejo de unificação. Afetando o outro, obtenho uma resposta, sou afetado por ele; daí vêm novos sentimentos, pensamentos, reconstituição de si.

As categorias de acordo com as quais foram classificadas as respostas dos participantes são, portanto, interdependentes: a interação com a dança e com as pessoas do contexto geram emoções, positivas e negativas, bem como os processos de catarse, que impulsionam o desenvolvimento do dançarino; ele constrói novos recursos que serão alocados no *self*, refletindo-os na sua identidade, sendo comunicada ao outro, que será afetado. Os afetamentos produzidos entre o dançarino, a dança e os outros elementos presentes no processo, ou seja, da alteridade são contínuos e recíprocos. A dança propicia a inserção do dançarino no mundo, a interação com pessoas que participam de seu desenvolvimento e de suas emoções. Discorro, a seguir, sobre alguns dados trazidos pelos participantes por meio dos quais podemos perceber o imbricamento das categorias.

A relação com o mundo implica alteridade, espaço e tempo. Um aspecto que apareceu na Pergunta 1, por exemplo, foi a dança como um lugar, vista como um mundo à parte, melhor que aquele externo a ela, como podemos ver nas transcrições abaixo:

A dança começou a proporcionar um lugar agradável [...] no qual eu sempre queria estar.

[...] mas como eu vi realmente como é de verdade esse outro mundo da dança eu quis mais desse mundo.

Porque encontrei na dança o lugar onde posso colocar tudo aquilo que sou.

[...] é onde eu consigo esquecer os problemas e viajar para um lugar maravilhoso.

Porque eu me sinto incluso em um ambiente que me identifico.

[...] como eu vi realmente como é de verdade esse outro mundo da dança eu quis mais desse mundo.

O lugar diferenciado proporciona bem estar e motivação para a prática. O que faz da dança um espaço onde se quer estar? A vivência corporal e tudo que a acompanha parece ser um dos fatores. O lugar agradável que a dança proporciona é despojado, onde todos sentam no chão e de qualquer jeito, onde não há barreiras para aproximar-se, onde o corpo pode mover, tocar e ser tocado. Onde as trocas são necessárias e a participação de cada um faz diferença, para o bem ou para o mal. O espaço da dança é um espaço coletivo, de convivência com pessoas reais, simultaneamente comuns e especiais.

Isso se diferencia dos espaços virtuais, por exemplo, que se privam dos corpos, ou de contextos como a escola e outros tipos de trabalho, onde há limites entre o meu corpo e o do outro, na dança os espaços entre os corpos são diluídos. Porque, por um lado, os corpos movem-se próximos uns dos outros e é preciso cuidar para não se chocar e não machucar a si mesmo ou a outrem; se isso ocorre, vejo-me responsável, porque o trabalho de todo o grupo é prejudicado. Por outro lado, os corpos precisam integrar-se para dançarem juntos, para haver o conjunto, a unidade.

Então o lugar agradável da dança é aquele da unidade, da interdependência, da corresponsabilidade e, ao mesmo tempo, o lugar onde a individualidade é destacada, porque cada um é necessário, é importante. As diferenças individuais são exploradas e podem dar-se a conhecer. A dança é um lugar onde é difícil não ser quem se é, onde é difícil fingir, porque o corpo e as emoções são postos em evidência constantemente.

A dança é também um lugar “refúgio”:

[...] para esquecer do stress do dia-a-dia.

[...] me faz esquecer do mundo.

[...] é onde eu consigo esquecer dos problemas.

[...] não sei se se tornou uma válvula de escape.

O mundo comum tem regras, exigências, imposições às vezes difíceis de suportar. Os participantes têm na dança o tempo necessário para se reequilibrarem internamente. A sensação de válvula de escape é dada pelo processo de catarse vivenciado na atividade.

Sentimentos angustiantes são superados transformando-se em emoções e sentimentos positivos, o amor, a alegria, o prazer, a felicidade. No lugar agradável da dança, o dançarino recupera as forças para manter-se firme, para não sucumbir diante das dificuldades do mundo "lá fora".

Nesse sentido, a dança contribui para o desenvolvimento da resiliência, funcionando como um processo particular de lidar consigo mesmo e com lutas da vida comum, de acordo com o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (SANT'ANA-LOOS, LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Porém, a dança não oferece sempre um lugar agradável. Há também espaço para competitividade, conflitos, injustiças, acidentes, frustrações; tudo isso acontece no meio da dança, como em qualquer outro lugar. Alguns participantes explicitaram a tristeza e frustração que a dança traz em meio às alegrias e outros aspectos positivos:

[...] ela acaba sendo algo libertador, energia, sensações, alegria, tristeza, desafios, estudo, conhecimento, relações, aplausos, reconhecimento.

Neste caminho ela já foi hobbie, família, emprego, estudo, diversão, tristeza, oportunidade, amor, engajamento, suporte, ponte, desenho, música, flor, amizade, dor, cansaço, realização, etc. Sendo de tudo um pouco a vejo tal qual, um estilo de vida, vivo, um modo de ver e existir.

Saúde física, convivência social, realizações, desafios, alegrias, tristezas e criatividade.

Muitas coisas como frustração, realização, dores, felicidade e satisfação. Prazer. Me sinto especial.

Alguns dos sentimentos não muito desejáveis decorrem mais das situações no meio da dança que impedem o dançarino de dançar ou afetam negativamente seu trabalho. É frustrante e causa tristeza não se conseguir o papel desejado, não ser escolhido pelo coreógrafo para um novo trabalho ou não poder dançar por algum motivo. Vemos, contudo, nas respostas dos dançarinos que esses sentimentos negativos estão ao lado de muitos outros positivos, motivadores. Se o dançarino permanece é porque, para ele, o “saldo da dança [...] é positivo”, como expressou um dos participantes.

Nos exemplos logo acima, vemos dois comentários a esse respeito, um que aponta para o reconhecimento, os aplausos – e não foi o único a apontá-los – e outro para a consequência disso, o sentir-se especial. O artista que consegue viver da sua arte tem o privilégio de se sentir valorizado, admirado por muitas pessoas. A arte detém um dos modos de afetar e ser afetado em sua forma mais harmoniosa e intensa. Porque, a menos que o artista

seja vaiado, e isso dificilmente acontece, o artista dá ao público um momento de sonho e êxtase e o público responde com palmas cuja intensidade pode significar desde “gostei da sua dança” até “nunca vi nada igual na minha vida, você é fantástico”.

No Brasil ainda há o “aplausos pós-espetáculo”, quando o público se dirige pessoalmente ao artista para parabenizá-lo pelo trabalho. Esse reconhecimento é um complemento à realização, à felicidade do artista: receber o carinho do público em troca do resultado de seu esforço amoroso objetivado na sua arte. É uma interação pela qual o artista constrói novos conceitos sobre si e ganha autoestima, que são armazenados no *self*. A interação com o outro, portanto, contribui para o desenvolvimento do dançarino.

A dança também apareceu nas respostas na relação com o tempo existencial:

A dança me traz calma, tranquilidade e sempre me ajudou a me sentir melhor em vários momentos.

Danço porque me sinto bem, é o momento que tiro o foco dos meus problemas.

A dança também me traz os melhores momentos, sentimentos e amizades.

[...] me acompanha junto com as músicas marcando momentos importantes em minha vida, fazendo assim, com que eu tenha mais momentos felizes e fazendo com que mais pessoas também estejam.

[...] horas de ensaio.

[...] por me sentir feliz nos momentos da dança.

Digo sim que a dança, de 100%, 50% ela me ajuda muito e 50% acaba me atrapalhando, questão de tomar bastante tempo do meu dia, da minha vida social, mas é o que me faz bem e é o que eu mais amo.

Para experimentar momentos de fruição.

Momentos bons, de felicidade e mesmo de fuga. A dança é vista por alguns participantes como um tempo-lugar diferenciado, destacado da vida comum. Um lugar e tempo nos quais a vida é diferente, ganha qualidades especiais. A dança toma tempo, porque exige dedicação e muitas horas de ensaio, mas para o artista o esforço é compensador. Esse tempo-lugar, o ambiente onde se vive momentos bons, é um espaço de construção de vida do dançarino, é onde ele se modifica.

Sua história vai sendo escrita com a atividade e na ligação com outras pessoas; é um trabalho diário de recriação de si mesmo. Todos os dias na dança são dias de atenção a si, ao

próprio corpo, às sensações, e de busca por modificação, superação, por adquirir novos contornos; e também de atenção ao outro, ao seu corpo, às informações que lhe permitem conhecer-se e se recriar. Os participantes falaram ainda das possibilidades de se testarem, estudarem a si mesmos. Coloquei nos quadros acima as palavras tais como foram citadas, mas *autoconhecimento* apareceu em diferentes versões, como *conhecimento sobre mim mesmo*, *conhecer o meu "eu"*, *me conheço*, *me percebo*, *me estudo*, *me descubro*.

Na dança o autoconhecimento é imprescindível para que o dançarino se desenvolva como tal e decorre da atenção que precisa dar a si mesmo em contraste com seu entorno. Para dançar é preciso estar atento ao próprio corpo e ao corpo do outro, estar atento aos próprios sentimentos e emoções e ainda recriar tudo isso sob uma nova forma. O corpo precisa ser dirigido para mover com determinada intenção, fluxo, peso, tempo e espaço, o que leva a atenção do dançarino para suas sensações enquanto realiza os movimentos. O autoconhecimento é a consciência de si como agente, como ser único diante do mundo, o que leva a uma maior consciência do outro, porque o eu existe sempre em oposição ao não eu.

Strazzacappa (2006, p. 47-48) diz que pensamos “o outro com base em nosso próprio referencial. Observamos o corpo do outro tendo como referência nosso próprio corpo.”. De certo modo, vendo-nos no outro podemos perceber como somos.

O conhecimento de si e do outro é possível na prática e na aprendizagem da dança, segundo Marques (2010), quando há reflexão sobre o eu no mundo bem como sobre a relação eu-mundo. A aprendizagem e o domínio motor exigidos pela dança, impulsionam o desenvolvimento da autoconsciência, da consciência corporal e da empatia - através da imitação e coordenação de movimentos conjuntos - levando à maior consciência do outro. Com isto um dançarino pode desenvolver uma maior capacidade de identificar e interpretar as ações dos outros e seus significados.

Essa nova consciência é o que gera o olhar diferenciado sobre as pessoas e o mundo que os dançarinos citaram como “algo que a dança traz”. Quanto mais conheço minhas qualidades e fraquezas, melhor posso compreender o outro. É a sensibilidade que a arte impulsiona e desenvolve nas pessoas.

E talvez a sensação de liberdade, que aparece em seis das respostas coletadas, também decorra, em parte, desse trabalho intenso de conhecimento e construção de si mesmo. As determinações externas existem em alguma medida, mas o dançarino precisa desenvolver sua autonomia, fazer suas escolhas. Sem autonomia ele não se desenvolve, fica só na imitação. O dançarino precisa ser ele mesmo e para isso precisa saber quem é. A sua dança, sendo uma

construção social e mesmo coletiva, torna-se individual quando é síntese e meio de expressão da subjetividade do artista.

É um processo dialético contínuo que passa pela transformação de si através da dança, pela consciência da transformação ou autoconhecimento; pela troca com o entorno que, por meio da ação do dançarino, é modificado e responde com novos dados modificando o dançarino, que percebe o novo eu, que dança, que transforma, e assim infinitamente, como propõe o STAA (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013).

Em algum momento esse processo tem seus limites tão fluidos que os dançarinos têm a sensação de que a dança já é parte deles, como revelaram alguns participantes:

A dança hoje me faz feliz, me completa e é onde me sinto útil.

A dança faz parte de mim, como se ela tivesse me escolhido e me dado uma missão de passar esse sentimento para o próximo.

[...] e faz parte de mim.

Porque faz parte de mim.

Já se tornou parte do que sou e faço todos os dias. [...] Danço a fim de me sentir inteira.

A dança [...] faz parte de mim já.

Porque a dança me completa.

Me sinto completa e contente com a vida.

Porque me sinto plena, confiante e desafiada.

Dentre os dançarinos cujos extratos de protocolo foram selecionados e apresentados acima, apenas uma dançarina pratica amadoramente a atividade. Os outros já escolheram a dança como profissão, sendo que alguns estão na profissão há bastante tempo. Fazer parte de algo é integrar-se a, é tornar-se um; e se a dança faz parte ou completa, sem ela deve haver a sensação de falta, de incompletude. Essa faceta da pessoa, do dançarino, não é apenas uma configuração externa para esses participantes; esses dançarinos revelam perceber a arte da dança integrada profundamente ao que são, ao seu *self*. Ser dançarino é mais que sua profissão, é um modo de ser, pensar, sentir e experienciar a vida.

Outros participantes usaram expressões que, contrastadas com as de completude, também dão a ideia de algo que toma parte no 'eu':

Mesmo quando corpo e mente já estão esgotados de “dançar”, o dia onde me “afasto”, seja por motivo de descanso, pausa ou alguma intervenção, é como se algo na rotina das atividades do dia não se tivesse concluído.

Porque a dança já é algo essencial para a minha vida. [...] E não consigo mais ficar sem dançar.

Hoje sou professora e bailarina e não consigo fazer outra coisa.

Porque a dança falou mais alto em minha vida, quando percebi já estava envolvido.

[...] para mim a dança sempre me fez bem e fico mal apenas sem ela.

A dança se revela como uma força, um campo de energia, que vai ocupando espaço e, com o passar do tempo, integra o ser. Dois participantes disseram ser como um *vício*. Essa ideia vai ao encontro daquela de Neves (2013), que, tomando as palavras de um dançarino da Ópera de Paris, diz que o palco tem o efeito como de uma droga. No espetáculo, o dançarino não sente aflição, agonia, muitas vezes não sente nem as dores. Ainda na coxa, sente o frio na barriga pelo desafio, e logo que entra em cena, tudo o mais desaparece para dar lugar ao processo de catarse.

Contudo, não é só o palco que conquista o dançarino. Ir à cena é o clímax da vivência com a dança, mas, ainda assim, é apenas uma parte de tudo o que o mundo da dança oferece. Alguns dançarinos disseram que dança é vida:

Me faz sentir viva.

[...] isso me liberta e me faz mais vivo.

Realização, desafio, satisfação e me faz sentir vivo.

Sendo de tudo um pouco a vejo tal qual, um estilo de vida, vivo, um modo de ver e existir. A dança traz o movimento de ser, de estar, de existir.

Porque me sinto mais viva.

O mundo sem a dança, para esses dançarinos, é “morto”. Sentir-se vivo é sentir que a própria vida tem sentido e propósito. A dança dá sentido à vida dos dançarinos. Talvez porque as vivências são intensas, porque cada nova coreografia gera expectativas e motivações. Cada ida do bailarino à cena é uma vivência de êxtase, de troca de emoções com o público. E cada vez no palco constrói sua história: naquele dia, naquele momento, aconteceu tal coisa, um

imprevisto, alguém caiu, alguém esqueceu de tirar a perneira rosa, me deu branco, fulano não entrou! Até mesmo na sala de ensaios essas vivências são intensas, porque o dançarino tem diariamente a chance de se superar, de se emocionar e de crescer.

Um participante falou de como cada mínima coisa presente na arte da dança passa por ele, é importante para ele, na resposta à Pergunta 2.

Vida. Os sentimentos mais profundos; desde ansiedade até alegria, cada uma delas sentidas ao máximo. Cada detalhe, o som, as pessoas e quem você é no mais íntimo tudo colocado pra fora. A cada passo um novo conhecimento sobre mim em busca de sintonia com o todo.

Tudo sobre o que ele fala o toca intensamente: os sentimentos *mais profundos* sentidos ao *máximo*; quem você é *no mais íntimo* colocado para fora; *a cada passo* um novo conhecimento sobre mim; em busca de sintonia *com o todo*. Evidencia-se nessa resposta a “afetividade ampliada” trazida pela dança. Na conexão com o todo a pessoa deixa-se afetar por cada elemento a fim de alcançar o bem estar, a sintonia, a harmonia.

Na dança, como no teatro, vive-se muitas vidas em uma. O dançarino vive as vidas dos outros e, assim, conhece o mundo por outros ângulos. Isso principia quando precisa realizar em si o movimento de outro – do coreógrafo, do professor, do diretor. O processo de incorporar o movimento do outro é também de conhecer esse outro e, assim, unificar-se com ele. E quando precisa dançar com outras pessoas ou em par, passa a conhecê-las mais intimamente: sua energia, suas formas, seu modo de ser, seus estados. A palavra *conhecer* tem origem nas palavras ‘saber+com’; conhecer é “saber junto”. Assim, conhecendo sou afetado pelo outro. Para alguns dançarinos a dança traz ainda:

[...] olhar artístico, um olhar mais humano sobre todas as coisas.

[...] a sensibilidade e olhar diferenciado das pessoas

[...] a partir dela me tornei uma pessoa mais madura e com um outro olhar.

Autoconhecimento, prazer, confiança, novos olhares e percepções.

O novo olhar que citaram alguns dançarinos é fruto da transformação da pessoa, de seu desenvolvimento, no conhecimento do outro e do mundo. É um olhar mais humano, mais atento, mais perceptivo, mais afetivo; a pessoa torna-se mais sensível ao outro, ao mundo, percebe outros pontos de vista, passa a enxergar o que antes não enxergava. E é esse novo

olhar que possibilita ao dançarino ser mais empático. Pillar (2012) diz que a educação estética desenvolve a capacidade de leitura do mundo, que implica ir além do olhar para ver:

Cada linguagem artística que conhecemos – vivenciamos, fruimos, compreendemos – possibilita-nos outro olhar e formas diferentes de vivenciar o mundo. [...] as diversas leituras de mundo via diferentes linguagens – não somente a verbal – possibilitam conhecer, reconhecer, ressignificar e, sobretudo, impregnar de sentidos a vida em sociedade. (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 30).

E talvez seja esse novo olhar, gerado no exercício da observação e da sensibilização, um dos fatores que contribui para a melhora da saúde mental nas atividades terapêuticas com dança. Porque conseguir colocar-se no lugar do outro possibilita que eu enxergue minhas dificuldades como comuns a todos os homens. Apesar de no meio da dança profissional haver dançarinos que sofrem de depressão, alguns participantes citaram especificamente a saúde mental como algo que a dança lhes traz.

A importância do outro também aparece de forma bastante evidente nas respostas dos participantes. Começar a dançar tem quase sempre a participação de alguém. Seja porque a família dançava, ou porque levou, insistiu ou sugeriu; ou porque a pessoa conhecia alguém que dançava, viu alguém dançando; ou porque ouviu dizer que era bom para a saúde, para começar a dançar é necessária uma interação prévia que levou a pessoa até lá. E uma vez que começou a atividade, a interação é um dos pontos essenciais, segundo os dançarinos, que trouxeram em suas respostas ideias de participação social e de pertencimento, ou seja, de troca.

Hoje eu posso dizer que danço porque me sinto bem, me sinto fazer parte de algo maior.

[A dança traz] relações.

Porque eu me sinto incluso em um ambiente que me identifico.

E poder levar arte para as pessoas é algo reconfortante, mudar por alguns minutos que seja a realidade delas com o meu trabalho.

Os participantes percebem, na dança, a possibilidade de contribuir e de se integrar ao mundo. Dançar é comunicar, interagir com outras pessoas. Os participantes usaram termos como *expressar, mostrar, descarregar, colocar para fora, transmitir*, para significar que eles

se comunicam com o mundo, revelando o que são, o que sentem e o que pensam através da dança.

A dança é a melhor forma para colocar tudo o que sinto, penso e vivo para fora.

Poder ter a possibilidade de demonstrar com minha dança sentimentos, sensações e a energia que sinto quando estou dançando.

A dança me ajudou a expressar meus sentimentos através do corpo, dos gestos e com isso eu me reconheci como pessoa, em um grupo social e com um objetivo a ser alcançado.

[...] onde consigo me comunicar com as pessoas e até mesmo tocá-las através da minha dança.

Porque acredito que seja uma forma de me expressar; relacionar; compreender melhor minhas capacidades, as do coletivo (relação sociedade), aplicar de outras formas, linguagem, aquilo que penso, que sinto.

Porque encontrei na dança o lugar onde posso colocar tudo aquilo que sou, onde posso comunicar através dos sentidos.

Porque eu tenho a necessidade de expressar a energia que eu tenho de alguma forma, e eu amo dançar.

A dança apareceu e aconteceu na minha vida. Continuei e persisti porque acredito que ela manifesta da melhor maneira as minhas poéticas de viver.

Expressar-se é comunicar ao outro, é revelar-se. Para os dançarinos, com a dança é possível revelar-se sem pronunciar palavras. E como é possível “expressar tudo o que sou”, “colocar pra fora tudo o que sinto, penso e sou” sem palavras? Como um dançarino consegue comunicar-se por meio da dança? Como o corpo vira uma ferramenta para tocar o coração das pessoas? Isso é possível porque a arte é uma das formas de sistematização do sentimento (VIGOTSKI, 2001) e o corpo “é para o artista cênico o veículo de comunicação entre a obra de arte e o público, é a ponte entre o palco e a plateia” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 47-48). Os sentimentos impregnam o corpo e o público pode interpretar, recriar esse sentimento para si de acordo com suas próprias experiências.

Nos processos de interação, o ser humano busca estados de harmonia com o todo (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d) e parece ser esse um dos propósitos do dançarino ao expressar-se pela dança: ligar-se ao outro, estabelecer a ligação eu-tu. “Para o STAA, *interação harmoniosa* pressupõe, portanto, a qualidade das palavras, ou seja, da

linguagem, do diálogo entre as partes, no intuito de que cada um dos envolvidos traga em si a abertura para o outro, um exercício que demanda alteridade e querer.” (CEBULSKI, 2014, p. 129, grifos da autora).

No caso do dançarino, sua linguagem é o gesto, o movimento. Talvez uma das peculiaridades da dança que a torna atraente para algumas pessoas seja essa: não ser necessário falar. Alguns dançarinos têm muita dificuldade para falar em público, mas não têm o menor problema em dançar no palco. A interação em ordem, para eles, é alcançada com a expressão pelo movimento do corpo inteiro.

A abertura do dançarino e a receptividade do público dão margem ao diálogo e à interação harmoniosa que traz equilíbrio para ambas as partes e, portanto, o bem estar. Nesse sentido, também a qualidade da dança do artista pode produzir diferentes resultados na comunicação e à medida que o dançarino avança no domínio de suas habilidades técnicas e artísticas, melhor comunica-se através da arte.

Ter a “possibilidade de demonstrar” nos lembra que essa oportunidade existe pouco na vida fora da arte. Principalmente a expressão de sentimentos é podada em muitos ambientes, particularmente aos homens. A racionalidade ganhou status de poder: quem é racional tem poder; quem é emocional é visto como irracional, é destituído de poder. O artista deseja sentir e expressar seus sentimentos.

Chamou-me a atenção que à Pergunta 1, 5 homens e 3 mulheres responderam que dançam para “expressar algo aos outros”. Já a palavra *forte* ou *força* foi usada apenas por mulheres. O feminino e o masculino na dança tem outros parâmetros, outras características, em grande medida distintas daquelas da sociedade “comum”. Porque as mulheres adquirem qualidades normalmente atribuídas aos homens – força, músculos, agilidade – e os homens desenvolvem características geralmente atribuídas às mulheres – leveza, delicadeza, emocionalidade (NEVES, 2013). Então a dança propicia uma outra forma de viver, de vivenciar o gênero, diferente da comunidade não artística, daqueles que não dançam.

A dança contribui para suprir uma necessidade de expressar os sentimentos e quem se é, em especial dos homens, pois socialmente eles têm menos chances de fazê-lo. Quando o rapaz não se encaixa nos modelos padrão de masculinidade ele encontra na dança uma forma de vida que lhe permite sentir, expressar e ser. Existe uma ideia de que todos os dançarinos são homossexuais, ou pelo menos do balé. Mas na realidade há tanto homens homossexuais como heterossexuais, como em todos os lugares. Os homens da dança são, geralmente, indivíduos mais sensíveis, para quem é doloroso assumir um padrão de comportamento que

lhes agride, fere interiormente, que exige rejeitar o próprio *self*. Os dançarinos, via de regra, não se encaixam no modelo socialmente determinado de masculinidade.

A sexualidade do corpo também adquire, com a dança, outra dimensão. O corpo e o movimento em si são sensuais, e a sensualidade é um aspecto atraente dessa arte. Os dançarinos tocam-se mutuamente, abraçam-se, sentem um ao outro, sentem o calor do corpo, o corpo nas mãos, tocam as formas do outro, e todo esse contato físico tem intenções diferentes dos mesmos atos realizados na vida comum. Em uma dança em que os dançarinos não se tocam fisicamente, o contato dá-se pelo olhar. A troca, o compartilhamento, a expressão são inerentes à dança.

Hoje muitas pessoas usam as redes sociais para se expressarem, mas sequer conseguimos garantir a veracidade por trás de suas “postagens”. A arte pode ser ilusão – no sentido que trabalha prioritariamente com a semiótica –, mas não é mentira. Ela é uma verdade plausível, um ponto de vista do artista, uma alternativa de existência. Para alguns dos dançarinos, expressar-se por meio da dança é revelar-se verdadeiramente, conforme já comentado e trazido por mais alguns participantes:

Quando danço, consigo mostrar toda minha essência, o mais puro “eu”.

Cada detalhe, o som, as pessoas e quem você é no mais íntimo tudo colocado pra fora.

O dançarino agrega o seu eu à coreografia e ao dançá-la, o revela. A dança permite a pessoa ser quem ela realmente é. E, ao mesmo tempo, o dançarino pode ser tudo na dança. O recriar-se muitas vezes é experimentar e vivenciar possibilidades de vir a ser. Eu não preciso ser um Otello de Shakespeare na minha vida real, mas sê-lo na dança me dá a experiência do que é ser Otello, sentir e pensar como ele e traduzir isso em movimento. A essência da arte, especialmente nas modalidades do teatro e da dança, comporta a semente do *vir a ser*. Pode-se ser qualquer coisa, pode-se ser duplo e, nesse processo, contrastar-se consigo mesmo. Para a percepção da arte “é necessário observar ao mesmo tempo o verdadeiro estado de coisas e o desvio desse estado de coisas (VIGOTSKI, 2001, p. 328). E nessa oposição eu-não eu, o eu ganha contornos mais claros.

A vivência de um personagem leva a um deslocamento da própria identidade,

[...] dando lugar às identidades dos personagens (por meio do processo de alteridade, de viver o ‘outro’), desequilibrando momentaneamente

a estabilidade do ser e o levando à movimentação. Esta movimentação aciona a resiliência (ampliada, de caráter criativo) e possibilita um novo processo de (re)configuração do indivíduo, pois acaba por transformar e ampliar os recursos ligados ao *self*, integrando-os, assim, na célula psíquica. (POMBO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 132).

Na dança, o corpo está em evidência e o corpo é parte do eu. Não é, portanto, apenas o exterior que é mostrado ou moldado; o exteriorizado é moldado a partir de dentro, tudo que constitui o dançarino passando pela propriocepção, pela sensação, pela emoção, pelo pensamento. O movimento começa a ser aprendido de fora para dentro, mas em algum momento, quando o dançarino se apropria do movimento, este começa a fazer parte do dançarino e passa a ser uma expressão do seu interior; a coreografia já não é só do coreógrafo, é recriação do dançarino, tanto que uma mesma obra muda dependendo daquele que a dança. E ao mesmo tempo em que é a expressão de seu eu interior, reconfigura-o porque novos conhecimentos acerca de si e do mundo são desvelados e construídos.

A dança é uma atividade em “cuja atuação de 'corpo e alma' permite a superação da condição de existência, a conquista de uma nova identidade, a experimentação e a vivência de sexualidades que se concretizam no poder e no prazer de levar o corpo cada vez mais além de seus limites físicos ou sensíveis.” (NEVES, 2013, p. 236).

Assim, o domínio mesmo do movimento de dança é uma das causas da satisfação, do prazer, da realização, da alegria do dançarino. Dançar representa um alto grau de domínio dos próprios movimentos, ou seja, de domínio de um aspecto de si mesmo. Com isso, quanto melhor o dançarino controla seu corpo, mais sua autoestima cresce, dependendo da orientação que toma a prática da atividade. É como quando ficamos confiantes e a nossa autoestima se eleva ao passarmos numa prova difícil, ao conseguirmos o emprego desejado, ao conquistarmos uma pessoa que amamos; o mesmo ocorre quando aprendemos a dançar “aquele passo difícil”, quando nos entrosamos com o *partner*, quando conseguimos dançar aquele movimento naquela música.

Isso aumenta quando há um público assistindo que ao final nos aplaude, agradece pelo esforço que fizemos. O palco é isso, é o lugar onde o dançarino mostra o seu melhor na dança naquela fração de momento da sua vida. Quando as luzes da plateia se apagam e as luzes do palco se acendem, os olhares se dirigem à cena e o público, que queria fazer o mesmo, coloca-se ali para “ouvir” o que o dançarino tem a comunicar, para apreciar a beleza da dança, para sentir e dançar junto, mover-se internamente através de seus neurônios espelho.

Portanto, na dança há uma atenção constante direcionada ao corpo, às sensações, dando ao artista maior conhecimento de seu próprio corpo, como apontaram os dançarinos em suas respostas. Essa atenção os faz perceberem-se internamente. Até que um movimento se torne “automático”, ou melhor, seja incorporado, muito ensaio é necessário. E mesmo quando a sequência coreográfica foi colocada no corpo, a atenção às intenções e dinâmicas do movimento, bem como ao uso do espaço, a interação com o outro na cena, é constante. Um dançarino não entra em cena totalmente automatizado, não é um robô. O desenvolvimento da atenção é bastante peculiar na prática da dança, porque é preciso estar atento a muitas coisas ao mesmo tempo e, ainda assim, estar totalmente presente, dizer a que veio, revelar o personagem; até em trabalhos em que não há interpretação de um personagem, a configuração de si que o dançarino leva à cena não é a mesma daquela com que age em outros âmbitos. É uma configuração alternativa, que uma vez levada à cena, concretiza-se, passa pelo *self* e deixa marcas.

A identidade cênica é múltipla. Os seguintes trechos dão suporte a essa ideia:

Ao longo de minha carreira fui aprendendo que não somente a dança, mas tudo o que a faz ser um produto final, como os coreógrafos, música e todos os envolvidos nela me mostram a capacidade de ser múltiplo.

[...] oportunidade de viver outros mundos, outros seres, ser personagens dos seus sonhos.

Nas respostas dos dançarinos ficou claro que quanto mais percebem seu desenvolvimento pessoal e o fortalecimento do eu, maior é seu domínio do ambiente (controle e interação social), o que aumenta sua confiança e o capacita a ir além. A mobilização do corpo pela dança impõe o uso e a interação entre as funções psicológicas, tanto afetivas como cognitivas, dando à pessoa maior domínio de si, maior senso de controle do ambiente e das interações, maior sentido pois cumpre com o sentido da vida de desenvolver-se, de criar, de produzir e produzir-se (MARQUES, 2012).

A produção de si mesmo é um alto nível de poder que a pessoa pode atingir. E na dança é isso que as pessoas experimentam, o uso de suas faculdades de modo integrado e intenso. Isso exige esforço, leva ao cansaço, provoca dores, mas, ao mesmo tempo, por causa da catarse e da afetividade implicadas na atividade, ela resolve com menor gasto de energia as situações que o meio coloca ao indivíduo; como explica Vygotsky (2004), a pessoa adapta-se ao meio com menor tensão. Com a dança, no uso das funções cognitivas, quanto mais

positivas as emoções envolvidas, mais o dançarino pode usar a imaginação, a memória, o pensamento criativo, a percepção, e menos energia psíquica lhe é exigida, mesmo havendo alto gasto físico de energia.

Conforme Vygotsky (2001), o poder da arte consiste em transformar a água em vinho. O corpo, na dança, é transformado de água para vinho, de barro para escultura. Transformar-se pela dança, refinando as formas que o próprio corpo assume, refinando a motricidade, o domínio de cada músculo, o controle das articulações, é refazer-se adquirindo novas e melhores características, maior qualidade. É, portanto, desenvolver-se.

Em síntese, de acordo com as respostas dos participantes às perguntas abertas e à escala, podemos dizer que a prática da dança gera principalmente sentimentos de bem estar e felicidade, que se tornam motivação para a permanência nessa atividade artística. Esses sentimentos positivos decorrem das conquistas alcançadas pelo dançarino, dos processos de catarse subjacentes à criação artística e de sua inserção em um grupo social. A superação dos desafios no processo de controle e domínio do próprio corpo dá origem a novos recursos que são agregados ao *self*, ampliando-o. A cada superação do dançarino, cresce seu senso de controle de si e do meio, o que gera novos autoconceitos e eleva a autoestima; estes, aliados à experiência catártica, dão ao dançarino a confiança para continuar enfrentando os desafios. Todavia, a dança faz parte da cultura e de uma rede de interações, a qual o dançarino passa a integrar, unindo-se a outros que pensam e sentem como ele. Pela dança, o dançarino interage com um mundo “à parte”, onde se percebe mais livre para expressar seu ser, seus pensamentos e seus sentimentos. Com a dança, o dançarino parece suprir tanto uma necessidade de vivenciar sua individualidade – realidade interna, em autonomia, sentimentos e agência – como de vivenciar a alteridade integrando-se ao todo, à realidade externa, compondo com esta uma unidade.

Isabel Marques diz que o “[...] pensamento educacional iluminista encaixotou a dança, impondo-lhe moldes de criação e desenvolvimento.” (MARQUES, 2011, p. 85). Entendo que a autora critique a ideia de molde, de se dizer previamente como criar e se desenvolver, mas também não se pode deixar de lado os aspectos de desenvolvimento do ser humano que ainda são propiciados pela arte. Porque os processos educativos visam formar para a cidadania, e em um mundo pluricultural a sensibilidade é uma necessidade. A autora critica especialmente a “dança criativa” nas formas que é muitas vezes trabalhada:

Estão também presentes nos discursos e justificativas educacionais da “dança criativa” a necessidade e a possibilidade de uma educação do ser

integral, completo, total. Os discursos de seus adeptos revelam uma busca constante de transcendência, harmonia e integração do homem todo através da dança. Os discursos presentes na literatura da “dança criativa” são, em grande parte, contundentes sobre a possibilidade de um *autodesenvolvimento* da criança/ adolescente: autoexpressão, autoconhecimento, autoliberação, autocontrole, autoeducação, para que as personalidades dos alunos sejam trabalhadas. Em outras palavras, a educação centrada no aluno é o que mais vem caracterizando os princípios educacionais dessa modalidade de dança. Por último, a afirmação de que ‘*toda criança/ adolescente tem o direito de dançar*’ é um dos princípios praticamente inabaláveis da “dança criativa”. Por trás da afirmação está a justificativa da inclusão da dança como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Não mais somente para os “eleitos” pertencentes a uma elite (referência de muitos autores ao ensino do balé clássico), a “dança criativa” seria para *todos*, por direito humano. (MARQUES, 2011, p. 89-90, grifos da autora).

A autora não concorda com modelos educativos racionalistas, mas defende a dança na educação por ser um conhecimento importante a ser adquirido; como consequência, tal conhecimento modifica aquele que o adquire de alguma maneira, em alguma direção ou aspecto. Porém, uma criança pequena dificilmente vai dançar por interesse no conhecimento construído. Sua dança tem conotação emocional, ela dança porque gosta e porque tem necessidade de movimento. E o adulto que continua dançando o faz por opção, normalmente por razões afetivo-emocionais. Então por que focar apenas nas relações entre a sociedade, a dança e a criança quando o que leva alguém a mover-se é a necessidade? O que leva uma criança a aprender a falar ou a ler? Não é o uso pessoal que faz dessas linguagens? E o dançarino, que escolhe essa linguagem como uma das principais formas de comunicação para sua vida, tem no conhecimento construído apenas uma parte de suas motivações.

Precisamos pensar na educação e na arte/dança na educação como um processo que dura toda a vida. Começando na educação infantil, a arte vivenciada não é a arte do adulto; é outra coisa, que não se sabe exatamente o que é. Entretanto, já lá na educação infantil é possível começar a desenvolver capacidades cognitivas, críticas e artísticas e, sobretudo, tentar prevenir que a criança perca a sensibilidade. Tais capacidades estão imbricadas naquilo que a pessoa se torna em seu desenvolvimento, na sua personalidade em termos vygotskyanos. Por mais que eu compreenda a visão de que a arte não é só expressão pessoal, seu objetivo na educação não pode ser apenas adquirir conhecimento e desenvolver a capacidade crítica da realidade: cada aspecto afeta o outro. A aprendizagem das linguagens oral e escrita hoje, na escola, tem por objetivo possibilitar ao estudante utilizar-se apropriadamente dessas linguagens de acordo com suas necessidades e os contextos. Ou seja, pretende-se possibilitar,

além da compreensão do mundo, melhores formas de expressão e inserção no mundo. E se a arte é uma forma de dizer o que não pode ser dito em palavras, aprender arte é dar ao sujeito mais possibilidades de expressão e, claro, de compreensão da realidade. Não me parece cabível menosprezar as justificativas de formação integral do ser humano. Até porque a arte nasce de uma necessidade que integra expressão e domínio (conhecimento) da realidade. Tudo é uma coisa só! Ensina-se arte porque é conhecimento acumulado pela sociedade, para preparar a pessoa para o mundo do trabalho, mas, também, para seu desenvolvimento integral.

3.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para a definição dos participantes da entrevista, os critérios de inclusão foram:

- Ser um dançarino com nível de excelência;
- Ser um profissional da dança;
- Não corresponder a padrões socialmente estabelecidos para o dançarino de talento.

O critério "ser um profissional da dança" foi definido por duas razões: tal profissional possui, normalmente, maior tempo de dança e, decorrente disso, mais maturidade artística; a segunda razão refere-se ao fato de que esse dançarino não pratica a dança apenas como diversão ou atividade física; a dança é para ele seu meio de vida, de obtenção de sustento financeiro.

Para cumprir o critério "excelência", o dançarino deveria ser reconhecido como tal pela crítica especializada e/ou por pessoas do meio da dança profissional (professores, coreógrafos e diretores) e/ou pelo público.

Já o critério "não corresponder a padrões socialmente estabelecidos para o dançarino de talento" foi definido na presente pesquisa porque um de seus propósitos foi, justamente, compreender o que faz uma pessoa que não tem o tipo físico ideal ou a técnica extrema desenvolvida no decorrer da prática tornar-se um bom dançarino. Na realidade, o balé é a modalidade que exige um tipo físico ideal, condições físicas geneticamente determinadas vistas como mais apropriadas à prática da dança. Nas outras modalidades isso não é tão forte, ainda que existam alguns pré-conceitos sociais sobre o corpo que dança; mas, ainda assim, o critério mostrou-se necessário. Nesse estudo eu desejava compreender o que essas pessoas tinham ou faziam que, apesar de não corresponderem aos estereótipos ideais, atingiram nível de excelência na dança.

Não foi fácil encontrar dançarinos que cumprissem os critérios de inclusão, por vários motivos. Antes de mais nada, encontrar a excelência mesma, integrando os critérios que eu procurava. Na dança contemporânea há muitos dançarinos excelentes. Já dançarinos profissionais de danças urbanas e danças de salão na cidade de Curitiba, que correspondam aos critérios, são raros. As outras modalidades de dança, como o jazz e o balé, carecem de companhias profissionais no Brasil. O jazz é uma modalidade mais praticada profissionalmente nos Estados Unidos, onde nasceu. Aqui, a sua prática acontece mais no âmbito amador. O balé tem no Theatro Municipal do Rio de Janeiro a única companhia profissional exclusivamente dessa modalidade, como já comentei anteriormente. A São Paulo Companhia de Dança apresenta algumas coreografias de balé clássico ou neoclássico, mas em ambas as companhias os dançarinos contratados têm perfis em acordo com os padrões socialmente estabelecidos. Há as exceções, mas houve também a dificuldade em acessar e/ou conseguir o aceite dessas pessoas. Contatei uma instituição profissionalizante do país, na qual há um grupo constituído por bailarinos formados na escola, mas não obtive resposta do diretor do grupo. Do balé ainda, convidei uma bailarina nacionalmente reconhecida, que inicialmente mostrou-se aberta a participar, mas por fim acabou deixando sem resposta os meus convites. Outra bailarina, também reconhecida nacionalmente, aceitou participar, mas não conseguiu tempo entre as atividades diárias, que preenchem todo seu dia. Por fim, não foi possível realizar a entrevista com ela. Não tive, portanto, um participante dessa modalidade.

Todas as entrevistas aconteceram nas residências dos participantes e tiveram entre 2:30 horas e 4:00 horas de duração. Os dançarinos são pessoas bastante ocupadas, que fizeram a gentileza de me cederem algumas horas preciosas de seu dia. Várias vezes, uma e outra entrevista foi adiada por causa da disponibilidade de sua agenda. Viagens a trabalho, ensaios, lesões corporais, falta de horário disponível foram alguns dos motivos que estenderam o prazo da coleta de dados. Finalmente, participaram das entrevistas:

- uma dançarina de jazz;
- duas dançarinas da dança contemporânea;
- um dançarino das danças de salão;
- um dançarino das danças urbanas.

A dançarina de jazz era solista de uma companhia profissional da modalidade e ganhou vários prêmios em festivais. No Festival de Dança de Joinville, conquistou a primeira colocação por três vezes. Uma das dançarinas de dança contemporânea já dançou fora do país, inclusive em uma renomada companhia jovem da Espanha. Ganhou várias menções e prêmios

em festivais de dança no Brasil. No momento da entrevista dançava em uma companhia profissional no Paraná, onde era solista principal de quase todas as coreografias do repertório. A segunda dançarina contemporânea também trabalhava em uma companhia profissional do Paraná, e era quase sempre solista nas coreografias. O dançarino das danças de salão integrava um grupo dessa modalidade e havia sido, até o momento da pesquisa, bicampeão brasileiro na modalidade forró. O dançarino de danças urbanas era um artista independente, frequentemente solicitado por diferentes coreógrafos contemporâneos para dançar em seus trabalhos e projetos.

Os cinco dançarinos tinham o reconhecimento de sua excelência pelo público e pelo *metiér*. As dançarinas do jazz, da dança contemporânea e o dançarino de danças de salão tinham também o reconhecimento da crítica especializada expressa em artigos de jornais e revistas especializadas, bem como nos pareceres e resultados de competições na sua modalidade de dança.

A seguir, passo à apresentação e análise dos dados obtidos nas entrevistas. Primeiramente, teço uma análise individual de cada entrevista, com o objetivo de apresentar a trajetória de vida de cada um dos entrevistados, estabelecendo relações entre os fatos narrados, e a minha interpretação dos dados, finalizando com uma explicação, tanto da motivação que os levou a praticar a dança e a se tornarem dançarinos, como do que os impulsionou e contribuiu para que atingissem excelência em sua arte.

Nesse relato não explicitarei categorias específicas de análise. No processo, tomando por base as categorias que emergiram das respostas às perguntas abertas do questionário, recortei trechos de cada entrevista que se mostraram mais significativos para construir uma interpretação teórica que respondesse aos problemas da pesquisa: identificar características, desenvolvimento, interações, vivências que cada dançarino havia tido e que explicasse, de algum modo, sua excelência na dança. A ordem da apresentação das entrevistas é aleatória.

Após as análises individuais, apresentarei um panorama das entrevistas em conjunto, definindo então categorias mais pontuais obtidas a partir dos dados e das interpretações das entrevistas, relacionando-os também àqueles oriundos dos questionários.

Todos os nomes de pessoas citados nos relatos das entrevistas foram alterados a fim de preservar em sigilo as identidades reais dos participantes. Nomes de coreografias, personagens e cidades foram omitidos ou substituídos por nomes fictícios com o mesmo objetivo.

3.6.1 Rebeca

Rebeca nasceu na região metropolitana de Curitiba e tinha 28 anos na data da entrevista, que foi realizada em um domingo pela manhã na espaçosa sala do apartamento onde residia, na região central da cidade. A entrevista durou exatamente 3 horas, avisadas de tempos em tempos pelo som de um relógio de pêndulo que fazia parte da decoração do espaço. Rebeca morava com sua mãe e uma tia.

Ela contava com aproximadamente 25 anos de prática de dança, pois começou aos três anos de idade a fazer balé na pré-escola perto de onde morava na época. A vida inteira, praticamente, ela dançou. Ela disse que a dança sempre a puxou, apesar de ter tentado fazer outras coisas. Ela começou um curso de Direito aos 16 anos em uma faculdade particular de Curitiba:

Eu sabia que eu queria dançar. Então eu dancei a vida inteira e eu não sabia o que fazer, fui pra fazer Direito. Daí fiz três anos de Direito, quase pra me formar, desisti. Não queria mais... foi até o pico, assim. Hoje eu me arrependo um pouco porque eu poderia estar formada. Mas também por outro lado eu penso que ia ser só uma formação, eu não ia exercer, não ia conseguir viver disso, não ia dar certo. Então acabei desistindo e fui partir pra outra coisa.

Ficou sabendo do curso de dança da Faculdade de Artes do Paraná³⁰ (FAP) e fez o vestibular. Mas, sendo o foco da FAP a teoria e a pesquisa, começou a perder o interesse. Rebeca queria dançar, fazer aulas práticas de dança para se aperfeiçoar tecnicamente e conhecer outras linguagens. Também, na época, o curso era integral e impedia que fizesse aulas práticas em outros lugares. Contando esses fatos, Rebeca revela sua motivação intrínseca para buscar sempre conhecer mais sobre dança:

Porque a minha visão de, de... de entender a dança, de pesquisar a dança, eu consigo fazer tudo isso em aula. Eu consigo pesquisar, ou às vezes a Raquel fala alguma coisa que eu não ent..., não sei, eu vou pesquisar. Eu vou atrás.

³⁰ A Faculdade de Artes do Paraná foi criada em 1991. Sua história começa com a criação do Conservatório de Música do Paraná em 1916 por Leonard Kessler, que tornou-se em 1931 a Academia de Música do Paraná. Em 1956 foi criado o Conservatório de Canto Orfeônico do Paraná, instituição que ocupava o mesmo espaço da Academia. Em 1966 ambas foram unidas na Faculdade de Educação Musical do Paraná e finalmente em 1991 esta tornou-se a Faculdade de Artes do Paraná. O curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança foi criado em 1984 em convênio entre a então Fundação Teatro Guaíra e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Em 1993 o curso passou a integrar a Faculdade de Artes do Paraná. Desde 20014 a FAP faz parte da Universidade Estadual do Paraná.

Ficou um tempo sem saber o que estudar, mas acreditava que precisava ter uma formação fora da dança. Partiu então para Arquitetura em outra universidade particular de Curitiba:

Daí fiz arquitetura, que eu gosto bastante, mas não me adaptei com... a forma de estudar. Porque tinha dias que eu saía da faculdade, daí eu ia pra dança, daí eu saía às onze [da noite], porque eu saio às onze, das duas às onze eu fico na escola todos os dias, e daí vinha pra casa fazer projeto. Daí quando eu via já era quatro, cinco horas da manhã. Daí eu já tinha que ir, que ir de novo pra faculdade. Então acabou que eu não me adaptei com essa rotina de não ter tempo pra estudar, não ter tempo pra... né?

Rebeca demonstra não gostar de fazer as coisas “de qualquer jeito”, tudo o que faz procura fazer bem feito. Tem autonomia e disciplina para organizar seus horários e cumpri-los, mas o curso de Arquitetura exigia mais tempo do que ela dispunha:

Então, assim, eu tenho um intervalo lá na, na escola, tudo certinho, que eu estudo. Que é o horário que eu tenho pra estudar. E daí não me adaptei por causa disso, porque não tinha como fazer projeto ali, né, não tem espaço pra isso. Então acabei que... não, eu não me adaptei. Não consegui continuar, fiz dois anos, fui, aguentei ali, assim, mas tinha dias que a minha saúde já não tava aguentando.

Quando o curso de Arquitetura começou a colocar sua saúde em risco ela saiu, mas disse que ainda não desistiu completamente do curso e que pretende concluí-lo no futuro. Contudo não parou por aí:

E minha mãe é da área da saúde. Minha mãe é enfermeira que trabalha aqui no [nome do hospital]. E eu sempre gostei. Dessa área da saúde. Sempre, sempre, sempre, sempre. Mas cresci sempre ouvindo que não era bom, que era, é... desgastante, que é uma profissão muito difícil de lidar... Então acabou que eu fui deixando meio que de lado, assim, fui ignorando, ignorando, ignorando. Sempre gostei muito de veterinária... Daí a minha prima faz veterinária, daí ela sempre falava que não, não era um campo bom, daí eu fui deixando de lado. Fui crescendo e deixando de lado, assim. E daí quando eu vi que nada tava dando certo eu falei “Vou fazer na área da saúde.” Falei: “Eu quero fazer...” Voltei, esse sentimento lá, de muito tempo, e falei “Vou fazer!” E foi a melhor escolha que eu fiz. Foi a melhor escolha. Tarde, porém foi a melhor escolha. E daí hoje eu faço Fisio, na Dom Bosco, adoro... Adoro, adoro, adoro. É a área certa, associei totalmente com a dança. Totalmente, totalmente, juntei tudo, assim, os pontinhos se ligaram completamente com a dança.

Então uma questão importante é que Rebeca não se tornou dançarina porque não sabia fazer outra coisa ou porque não tinha capacidades. Ela contou que se saía muito bem

academicamente, em especial no ensino médio, e pelo número de vestibulares que prestou, em cursos e universidades de prestígio, ficou claro que tem capacidades cognitivas desenvolvidas. Porém, ela não se identificou plenamente com nenhum daqueles cursos, exceto o da área de saúde, porque viu a relação do curso com a dança: conhecer e trabalhar o corpo humano; relacionar-se com e ajudar outras pessoas.

Já podemos perceber nisso outro ponto bastante importante e presente na vida de Rebeca. Além de ter tido contato com a área da saúde por meio da mãe e da prima, o papel dessas pessoas importantes afetaram suas decisões ao longo da vida. Enfim, no momento da entrevista Rebeca estava cursando Fisioterapia e bastante satisfeita com o curso. Ela disse ter muita facilidade com a aprendizagem da parte prática, mas que com a teoria precisa esforçar-se mais; o fato de precisar ficar sentada muito tempo em sala de aula, segundo ela, atrapalha sua atenção e concentração, ela precisa sair da sala de vez em quando para se sentir melhor. Mover-se, portanto, é para Rebeca uma condição para pensar melhor.

Na área da saúde, como explicou, ela pode ajudar os outros e isso faz bem para si mesma. Em um de nossos encontros, Rebeca atrasou cinco minutos porque estava no estágio. Para ela atrasos são inconcebíveis, porque significam desrespeito com as pessoas. Ela disse que chega a passar mal quando se atrasa. Mas, explicou-me que no estágio os pacientes são atendidos pelo SUS, que são pessoas geralmente sós que precisam conversar, falar de sua dor física, contar um pouco de si. Por razões desse tipo ela passou a se permitir atrasar-se em seus compromissos (no máximo cinco minutos...). E contou acerca de uma situação em que, como ela disse, “chegou a mentir” para não se atrasar. Ainda na escola, com aproximadamente 13 anos de idade, tinha uma prova e, quase no mesmo horário, um ensaio. Ela inventou para a professora que tinha médico para sair mais rápido da sala de aula e chegar no ensaio no horário marcado. Por causa disso, fez a prova de qualquer jeito e foi reprovada no 1º ano do ensino médio. Porém, disse, não por causa das notas, pois havia ido mal apenas naquela prova, mas porque havia mentido.

Todas as histórias que Rebeca foi contando sobre si mesma e seu entorno revelaram um grande senso de responsabilidade, disciplina, organização e preocupação com as pessoas, mas também um total envolvimento com o movimento e a dança desde muito pequena. Cresceu entre o apartamento na cidade e a chácara onde nasceu. Nesta, brincava muito explorando o espaço e, como consequência, machucava-se com frequência; mas disse que sempre foi forte fisicamente e superava rapidamente os machucados, dando um jeito de

continuar brincando. Como a mãe era enfermeira, sabia lidar com as feridas das “estrepulias” da filha.

Suas memórias de infância eram de que brincava muito, subia em árvores, corria com o cachorro, inventava faz-de-contas com as bonecas, gostava de vídeo-games e dançava todo o tempo. Não gostava de ficar parada; livros, só se fossem extraordinários para prender sua atenção. Gostava dos espetáculos de teatro, aonde era levada pela mãe ou pela avó com frequência. Aliás, as lembranças relatadas contavam frequentemente com a participação da avó, que era uma pessoa muito próxima e importante para ela, da mãe e da tia, e eram relacionadas a fatos em que ela havia “aprontado” alguma coisa.

Rebeca disse que moravam em um apartamento grande porque ela era uma criança muito ativa, que precisava de espaço. Certa vez, dançando na sala, o que fazia com frequência, bateu com o pé em uma estátua de mármore e a quebrou. Rebeca continuou inteira. Este fato foi peculiar, porque nesse dia a mãe percebeu que o maior castigo para Rebeca, o que ela mais temia, era que fosse tirada dela a dança.

Porque eu quebrei aquela estátua. Porque, porque onde eu tava eu dançava. E a minha antiga casa tinha uma sala gigantesca, e essa estátua ficava na ponta da sala, assim, e era uma salona assim comprida. Então eu colocava música e ficava dançando. E eu quebrei ela, com um battement³¹. E ela é de mármore. Então, assim, até lembro que minha mãe ia, ela ia me por de castigo e ela falava assim “Vou tirar teu vídeo game...” E eu não ligava. “Ah, eu vou ter que tirar essa televisão...” Eu não dava bola. Ai um dia ela descobriu o que que ela tinha que tirar, era a dança. Porque eu quebrei a estátua, nesse dia ela falou “Já sei o que eu vou tirar de você. A dança!” E daí esse dia ela tirou. Daí ela falou “Você não vai... a semana inteira você não vai pra dança.” Ah, daí... morri. Morri, morri. Eu saía do colégio, ela tava pronta pra me pegar já. Porque às vezes eu ficava no colégio, ela me deixava lá. Né, ela me mandava almoço e eu ficava lá, a tarde inteira. E daí nesses dias da semana ela me pegava e me trazia pra casa. E eu ficava... enlouquecida, assim.

A dança, assim, começou muito cedo para Rebeca e passou a fazer parte de sua vida. Após começar o balé no clube foi para o ensino fundamental, provavelmente aos seis anos, dada a idade com que entrou na primeira faculdade. Por uns dois anos ficou fazendo aulas extras de esportes, até que a escola contratou uma professora de dança. Rebeca era a única aluna:

É, por ali, é, primeiro ano, né, primeira série. E daí ali não tinha nada. Então acho que eu fiquei um ano parada, sem fazer nada... Tinha só

³¹Passo do balé de elevação da perna.

educação física, né, tipo, de... extra curricular de futebol, vôlei. Mas eu não, gostava de vôlei, joguei vôlei e tal, mas não... não era o que eu queria. Daí eu lembro que entrou uma professora de dança, um ano depois, ou dois anos, e daí eu fui pra dança. Daí eu era a única aluna de dança. Eu fui a única aluna de dança dela e fiquei ali fazendo dança. Pegava a chave da sala antes, acabava minha aula, eu já ia pra lá, ficava lá... E dali eu fui vendo que não tinha como fugir mais. Ali, eu já era pequena e já, já... tinha, assim. Apresentação da escola era eu que fazia... sabe? Tipo, ai, aniversário de Curitiba, eu que tava dançando pra todo mundo... Então, ali foi indo, assim, sabe?

Tendo em vista o relato, Rebeca deveria ter entre 7 e 8 anos quando começou a dança no contraturno da escola. Aparentemente, o fato de Rebeca praticar atividades no contraturno era, em parte, também uma necessidade da mãe, que trabalhava o dia todo; mas isso não ficou claro na entrevista. Rebeca só comentou que era um período difícil, ela ficava bastante com a avó e a madrinha.

Durante o ensino fundamental Rebeca percebeu que a dança era algo importante para ela. E ali percebi que também já começou um aprendizado para a função de solista, porque sendo a única nas apresentações da escola, dançando para todos, não passou pelo medo da cena ou de ser a única a segurar a atenção do público: isso, de certa forma, tornou-se para ela lugar comum, porque conheceu o estar sozinha na cena muito cedo, na realidade, desde o início. Esse é um fato que, sem dúvida, influenciou seu desenvolvimento artístico posterior.

Quando se aprende a dançar em uma escola de dança, há degraus que o aprendiz vai escalando e normalmente os que já estão na dança há mais tempo são aqueles que fazem os solos. Na dança escolar, ao contrário, o solo raramente existe; geralmente as coreografias são dançadas em grupo e é a mesma para todos.

Rebeca não passou por essa etapa na escola, talvez antes na pré-escola, mas lá era muito pequena para que se lembrasse da experiência, ainda que a deva ter afetado de algum modo. Ela tem fotos daquela época, que são tanto sua referência da dança aos três anos como de sua vida nessa fase. Ela relatou, inclusive, que todas as fotos dela nessa idade são dançando. Enfim, a dança já satisfazia suas necessidades de movimento, e talvez mesmo de atenção de outras pessoas, desde criança. Na dança, todos os olhares voltavam-se para ela, desde o olhar da professora, de quem era a única aluna, até da plateia na escola – porque era a única no palco.

Rebeca desenvolveu um vínculo especial com essa professora de dança. Quando as aulas do contraturno foram fechadas, porque não havia alunos, Rebeca seguiu a professora, foi fazer sua aulas na escola de balé. Lá começou a ter contato com outras crianças que

dançavam e a participar de viagens com o grupo de dança. Em uma dessas excursões conheceu Anderson, que a convidou para tomar parte em seu grupo de hip hop. Devia ter uns dez ou onze anos nessa época. Deixou, então, o balé e foi para o hip hop, que, segundo Rebeca, não era bem um hip hop: “era uma coisa meio Anderson”.

Ficou nesse grupo até que ele se desfez. Mas o porquê do mesmo ter se desfeito é crucial para entender Rebeca. Anderson a convidou para seu grupo e logo criou para ela um solo. Rebeca não tinha conhecimento de hip hop, mas aprendia rápido, como ela mesma disse.

E daí eu sei que o Anderson gostou muito de mim e me fez um solo. Daí ali começou as intrigas dentro do grupo. Porque eu era a mais nova, e tinha acabado de chegar e ele já tinha me botado num solo. Ele viu alguma coisa que n...eu nunca, nunca dei muita bola. Então acho que ele viu alguma coisa que... abrilhantou e ele colocou pra fazer o solo. E ali começou uma, um pouquinho de intriga, já, no grupo, porque... Criança já viu, né?

Os demais integrantes do grupo, que estavam ali há mais tempo, pareceram sentir-se injustiçados pela escolha do diretor. Mas, ao invés de resolverem o problema direto com ele, começaram a atacar Rebeca indiretamente. Rebeca tinha apenas duas amigas no grupo e o resto contra ela. O *bullying* foi um fato vivenciado por ela também desde pequena:

Sai de dentro dali da, do grupo dele pra fazer solo em Cascavel, que era o lugar que a gente mais ia, e ali começou um monte de intriga. Então a partir dali que eu comecei a ver a dança de um outro, de outra forma. Que eu vi que dança não era só felicidade. Não era só dançar. Não era só ver os amigos sorrirem pra você. Ali eu comecei a ver um outro lado da dança. Um lado de pessoas que não... nem sempre vão gostar do que você tá fazendo, ou não sempre vão te apoiar. E daí ali começou. E eu sempre fui branquinha do cabelo cacheado, sempre sofri bullying. Sempre. A vida inteira, desde criancinha. E ali começou um pouco mais, dentro da dança. Ali foi o momento que foi dentro da dança. E daí ali eu comecei a pensar, tipo, em, de outra forma, comecei a ver dança de outra forma, comecei a ver que nem tudo isso é alegria. Né, já desde pequena, assim.

Rebeca tem os traços comuns à pessoa branca e cabelo comum à pessoa negra. Da escola, lembra-se de sempre ter sofrido *bullying*: primeiro com os ataques ao seu cabelo e, mais tarde, quando apareceram os cremes para os cachos, com ataques à sua magreza. Rebeca sentia-se feia:

O patinho feio. Muito, tipo, muito, muito, muito, muito feio. Me sentia feia, me sentia... Horrível! Eu nunca fui tipo uma menina gordinha, assim. Nunca, eu sempre fui muito magra, muito magra. E eu lembro que, no colégio, já era um outro motivo, né. Já era a do cabelo ruim, já era a do bombril, e

ainda era muito magra. Então, assim... O, eu me sentia feia, me sentia, eu queria engordar e não, nunca engordei. Nunca. Como feito uma louca, nunca engordei. Nunca, nunca.

Assim, Rebeca foi uma criança sem amigos e, por conta de tudo isso, bastante fechada em si mesma. Não queria contato com os outros, fechava-se em seu mundo e brincava sozinha.

A mãe percebeu que havia algum problema e a levou a um psicólogo, com quem ela começou inclusive a brincar. Após algum tempo na terapia, ela passou a entender que nem todas as pessoas queriam machucá-la e começou a se abrir para novos relacionamentos. Passou a enfrentar seus opressores e a reação de Rebeca aos ataques dos colegas na escola fez diminuir o *bullying*, mas a história voltou a se repetir em outros momentos de sua vida. E um desses momentos foi o tempo no grupo do Anderson.

Porém, Rebeca tinha apoio das duas amigas e do próprio Anderson, que percebeu o que acontecia e propunha alternativas a Rebeca. Para mim, que inclusive conheço o Anderson, ficou claro que ele enxergou o potencial de Rebeca e a estimulava a seguir adiante. Ele sugeria que fizesse aulas de outras técnicas de dança e mantinha seu posicionamento firme diante do grupo:

E o Anderson falou “Olha...”, como eu tava já com muita intriga dentro do grupo, ali, eu tinha duas amigas e o resto do grupo era meio que contra mim, assim, meio que não gostava, fazia muita intriguinha e tal, o Anderson falou “Faça um pouco de aula no [nome do grupo]. Faça um pouco de contemporâneo”. Dança moderna, né? “Faça um pouco de dança moderna, veja se você gosta, se aprofunde um pouco mais na dança...” Ele falava assim...” Você tem muito futuro, você não vai ficar comigo”. Ele falava “Você não vai ficar comigo.”

Anderson sabia que Rebeca tinha um potencial que a levaria mais longe do que ele poderia oferecer e tentou prepará-la corporalmente para tal. Rebeca, contudo, não tinha interesse em outra técnica, disse que não eram “naturais” para ela, que é uma bailarina de força e explosões³². Porém, parece-me que na realidade ela sentia-se bem com Anderson e não queria afastar-se dele:

[...] nem me interessava por outra dança... Porque daí como eu já tinha essa visão de que as pessoas não iam gostar de mim... E daí eu não queria fazer

³²Rebeca falou da explosão como uma capacidade de colocar grande força e energia no movimento, e, de repente, mudar de um movimento menos energético e mais suave para outro energético e intenso.

outra coisa. Então eu queria fazer só com o Anderson. Então eu só fiquei com o Anderson, fiquei com o Anderson, com o Anderson.

Naquele período, a motivação para permanecer no grupo e no hip hop era a pessoa em quem Rebeca confiava. Ela sentia-se bem ali, com aquela pessoa que demonstrava gostar dela e de sua dança, alguém que acreditava no seu talento, que a valorizava. Assim todo o desenvolvimento de Rebeca na dança, enquanto esteve naquele grupo, deu-se com o auxílio de Anderson, porque ele possibilitou a autoestima e a autoconfiança necessárias para que ela pudesse continuar crescendo como dançarina e, mais ainda, subsistir como pessoa. Um dia, simplesmente as pessoas do grupo deixaram de ir, desapareceram. Em um ato de revolta contra as decisões do diretor, combinaram secretamente que não iriam e o abandonaram.

A lembrança resgatada por Rebeca mostrou mais uma vez a importância do outro para ela. Anderson esteve sempre ao seu lado e ela não falou de si, de ter se sentido atacada de alguma forma pela atitude dos desertores, mas da expressão do Anderson, do desapontamento e tristeza *dele*:

Com essa confusão no grupo... o grupo acabou. Sem mais, sem menos, assim. Teve um dia que eu fui pra aula, cheguei lá, tava só eu e as minhas duas amigas e mais ninguém. E daí o Anderson falou "Ué, mas ninguém vem? O que aconteceu?" O povo se uniu... e foi embora. Exatamente assim. Eu lembro até hoje e não me sai da memória, assim, o Anderson, sabe? Tipo, a cara dele, assim, a expressão...

Desse momento já se denota a empatia de Rebeca por Anderson, uma de suas qualidades especiais que afetam sua dança. Achei interessante que em nenhum momento Rebeca criticou duramente os colegas, ela pareceu relevar as ações deles, dizendo ser coisa de criança. Sua preocupação voltava-se para o que o Anderson enfrentava. E viu na insistência dele em continuar trabalhando, apesar do desmantelamento do grupo, o sentimento e respeito por quem permaneceu:

E ficou eu e essas duas meninas, e durante um tempo o Anderson, por amor à gente, e por amor a ele, porque ele gostava muito daquilo ali, e ele dançava na companhia da Raquel... Então ele se prendeu à gente e ficou com a gente durante um tempo, puxou algumas meninas, algumas pessoas que queriam dançar, e ficou por um tempo nisso, assim. Mas ele não, não conseguia, porque o grupo, o grupo dele, não... não existia mais, né... O grupo que ele criou, que ele uniu desde sempre, não existia mais. Então ele desistiu.

Rebeca revelou sensibilidade e empatia bastante aguçadas para, na época, uma adolescente de talvez 14 ou 15 anos. Em todas as vezes que falou das pessoas ao seu redor apontou as qualidades das pessoas a quem ela amava e que a amavam e demonstrou compreender as razões que as moviam a agir de determinada forma.

Nessa época em que o grupo se desfez estava instalado nas dependências de uma escola de dança em Curitiba. Foi quando Anderson conduziu Rebeca ao jazz e foi embora. Rebeca viu sua permanência na dança como fruto da articulação de Anderson em seu favor:

[...] eu falei “Anderson, pra onde que eu vou?” Falei “Eu não, não sei pra onde ir.” Porque daí eu me fechei, eu parecia tipo... aquele cavalo com cabeça, assim, sabe? E eu me fechei naquilo ali. Eu não conhecia dança, eu não tinha quem me impulsionasse pra outras coisas, só ele! Ele que me impulsionou pro [nome do grupo], “Vai ali experimentar.” Eu fui lá, experimentei e não gostei! Daí ele foi me impulsionando pra outros lugares mas não, assim, nunca nada muito... que me chamasse a atenção.

Rebeca disse que na época não havia muitas possibilidades na cidade para dançar hip hop. Mas parece que ela não conseguia ver a si mesma em outros grupos, em outras escolas, provavelmente porque imaginava que não havia outro lugar de aceitação como aquele, ao lado de Anderson. Ela chegou a trabalhar com outro coreógrafo, logo após a saída de Anderson, mas novamente experimentou a indiferença:

Então, a gente saía da, dali, e como eu era muito ruim, muito ruim, o Paulinho não dava moral pra mim, não dava bola. Eu era muito ruim. Então eu sempre ficava no fundo e no canto. Mais próximo da coxia possível. Pra já fugir: [...] E ali eu era um nada! Eu não existia! Eu não existia, eu não, não tava ali. Sabe, assim? Tipo “Ai, quem é nessa pauta?” Tipo, eu tava do lado, assim. “Oi, sou eu!” Sabe? Tipo aí “Ai, vamos fazer assim, assim e assim. Pegaram?” Tipo, e eu pegava! E daí eu mostrava. E... Não era nada. [...] É, não era nada. Enquanto a guria do lado tava se batendo pra fazer, eu já tava fazendo. Mas a guria era mais importante. “Ai, não! Vem aqui que eu vou te ensinar!” Tipo “Oi!” Entende? Então foi muito traumático, assim, pra mim.

As palavras de Rebeca mostram que nesse outro grupo, mesmo gostando da dança, ela queria fugir. E talvez ela não fosse tão ruim quanto pensava; é possível que tenha sido o julgamento que fez de si pelo olhar do coreógrafo que a tratava com indiferença e das pessoas que lhe eram contrárias. Com Anderson ela percebia-se importante, digna de atenção, respeito, afeto. E através dele, que a encaminhou a uma professora de jazz, da qual aliás Rebeca tinha

medo, conheceu mais profundamente essa modalidade de dança e acabou entrando em um grupo amador.

Quando começou a aprender jazz, Rebeca contou que chorava muito nas aulas. Segundo ela, até então dançar tinha sido fácil, com ou sem técnica ela dava um jeito de conseguir fazer os passos que lhe mostravam. No jazz isso não acontecia:

Porque eu não sabia fazer. E eu via as pessoas em volta, fazendo. Porque ela não me colocou numa turma iniciante. Ela me colocou no nível quatro... Não, nível três na época... Porque ali na escola a gente tem do nível um ao nível cinco. Cinco é o mais forte. E lá na [...] é, era do um ao quatro, e o quatro era o mais forte. Eu tava no três! Porque o um e o dois não eram com ela. Então ela me jogou direto no três. E daí eu não sabia fazer nada! E as meninas em volta faziam tudo maravilhoso! Então eu olhava, eu acho que eu chorava mais de emoção e de, de tristeza... por não conseguir fazer, e de emoção porque via elas fazendo bonito! Então, assim, é, eu chorava toda aula! E assim foi. Eu fui fazendo aula com ela, fazendo aula com ela, fazendo aula com ela. Menina, eu chorava toda santa aula. Não tinha uma aula que eu não chorasse.

Ela chorava por não conseguir fazer o que via as colegas fazendo, mas também porque achava belo o que faziam. Rebeca o tempo todo deixou claro o quanto ela se deixava afetar, o quanto os sentimentos e as emoções estavam presentes em tudo que vivia e que faziam parte de quem era, de seu desenvolvimento como pessoa e dançarina. A preocupação com o outro, sua dança, tudo refletia a intensidade de seu sentir.

Outro fato que fica claro em sua fala é que ela durante um bom tempo se viu um pouco fora do grupo de jazz, aquém das capacidades dos outros dançarinos, revelando um autoconceito um tanto negativo naquele momento e, com isso, uma autoestima baixa.

Gradativamente, porém, no jazz Rebeca descobriu a dança de sua preferência, a que melhor se adequava às suas características próprias, ao seu jeito de ser e de se mover. Daí para frente, disse, nunca mais parou de dançar. Na realidade nunca havia parado, mas ela tem a sensação de que algo diferente aconteceu quando entrou no grupo de jazz, convidada por Raquel:

Então eu acho que a minha história se remete mais a partir daí, assim. De dança mesmo, de conhecer e de entender, de... pesquisar dança, de querer mais. Então a partir dali eu comecei a querer balé... Daí fui pro balé, daí fui, fiq... entrei em outras turmas de jazz, daí entrei no grupo, daí foi indo... Daí foi crescendo, crescendo, e sempre gostando muito.

Depois de algum tempo trabalhando e dançando naquele espaço onde se despediu de Anderson, a professora de jazz abriu sua própria escola e levou Rebeca com ela, chamando-a também para dar as aulas para as crianças pequenas, além de dançar. Foi nesse momento que Rebeca passou a fazer outras aulas, aprender outras técnicas, buscando aprimorar-se mais. Ela diz ser a “gulosa das aulas”; acha importante fazer muitas aulas para aprimorar a técnica, para se tornar uma bailarina melhor, e só não fazia mais porque precisava dar aulas para se sustentar.

No grupo de jazz, ainda relativamente uma iniciante na modalidade, Rebeca foi escolhida para interpretar a personagem principal de uma nova coreografia. E com o papel em vista, queria melhorar rápido e “correu atrás”, como mencionou. Nessa situação, havia uma certa professora de balé que passou a fazer *bullying* contra Rebeca.

Quando a Raquel me chamou pra ser [personagem principal], é... eu fiquei meio assim “Ué? Tá. Ok. Danço horrivelmente, mas tudo bem.” E eu tinha que fazer mais balé. Porque eu ia dançar o espetáculo em todas as turmas, praticamente. Eu ia ter participação em todas as turmas. Então eu tinha acabado de começar o balé e no final do ano era [personagem principal]. E como é que eu ia fazer isso? Então eu entrei numa turma avançada. Não entrei numa turma básica, entrei numa turma avançada porque o horário da turma básica eu dava aula. Então eu tive que ir pra essa turma. E a Bernadete não gostava muito de mim. E ela... pegou e fazia bullying. Dentro da sala, assim, sabe? Tipo, por exemplo. É... ela dava o, ela mostrava uma sequência, a gente fazia a sequência, ela parava a música pra fazer a esquerda, ela falava assim “Venham ver como é o jeito errado de se fazer.” E era eu. Mas lógico que eu ia fazer errado. Eu estava numa turma avançada, aonde a professora tava tocando a aula, o que eu, ok, eu não, não, não a julgo. É uma turma avançada, não tem porque ela vir parar, diminuir a aula porque tem uma pessoa que tá na turma errada. Não acho errado que ela tenha feito isso. Mas eu acho errado que, também, ela poderia ter me, me direcionado. [...] Ou ensinar como é que se fazia aquilo ali. Ela nunca me ensinou como fazer. Então eu ia muito de olho. Eu ia muito no olhómetro. Eu olhava pras pessoas na minha frente, via elas fazendo, e copiava. Tipo, falava “Ok. Pra fazer um coupé eu tenho que passar por meia-ponta e colocar o pé...” Eu ia assim. E eu fui aprendendo balé sozinha, entendeu? Porque sempre eu tava errada. E lógico que eu ia ta errada, eu sempre ia ta errada.

Rebeca talvez tenha exagerado um pouco considerando a si mesma muito aquém em suas capacidades. Assisti ao vídeo da participante e ela havia se saído muito bem, não era horrível como se auto denominou; como colocado anteriormente, ela parecia ter um autoconceito inadequado, achando-se pior do que na realidade era. Anderson viu seu potencial, Raquel também.

Rebeca tinha consciência de suas limitações e buscou sempre fazer algo a respeito. Não obteve, contudo, o suporte necessário para se desenvolver por parte da professora de balé. Esta, agindo negativamente sobre a autoestima de Rebeca, dificultou seu desenvolvimento. Pelo relato de Rebeca, a professora não ensinou o que deveria e parece que tentou desestimulá-la. Naquele ano Rebeca suportou a humilhação nas aulas de balé, talvez por causa da proximidade do espetáculo. No ano seguinte ela não conseguiu mais levar aquelas aulas adiante e foi fazer balé em outro lugar.

Rebeca, que se mostrou uma pessoa muito emotiva, reviveu várias vezes na dança a dor do *bullying* que a perseguiu desde criança. Enquanto o espetáculo esteve em primeiro plano e ela tinha motivos fortes para permanecer nas aulas de balé, suportou o *bullying* da professora. No ano seguinte, não. Mas essas situações lhe trouxeram aspectos positivos, porque Rebeca tornou-se forte, como ela mesma reconhece, e aprendeu a ensinar tomando todo cuidado em respeitar as diferenças entre seus alunos:

Porque... às vezes as pessoas falam assim “Ah, você é bailarina, é só dançar.” Mas não é só ir ali dançar. Ali eu tenho que lidar com todo mundo. Eu tenho que lidar com cada gênio, cada signo, cada um é de um jeito. Então, o que me agrada não vai agradar o outro. Ou, às vezes, pode agradar! Então eu acho que a dança me trouxe experiências de vida. De pessoa, como pessoa. Sabe, como lidar com as pessoas. Como professora você tem que saber lidar com todo mundo! Você tem que saber lidar com o aluno autista, com o aluno hiperativo, que toma remédio controlado, que é, que é o meu caso... Eu tenho uma aluna, que ela é autista e um aluno que é hiperativo. Como que eu lido com os dois numa mesma turma? Entende? Então, assim, se não fosse a dança, eu não ia aprender em outro lugar isso. Porque não existe escola pra isso, né? Como lidar com um aluno autista e um aluno hiperativo? Né? Ou como lidar com um aluno que vive de mau humor e um aluno que tá sempre de bem com a vida, e não se batem? Isso, não tem um livro que te explica isso. Então eu acho que a dança me trouxe, além das minhas experiências, é... comigo, assim, né, de viagem, que é o, é o máximo viajar, ou das competições de, de ganhar, e tudo mais, ou de perder, eu acho que o principal da dança foi essa, essa coisa de lidar com as pessoas. De você ir, e conhecer cada um e, e respeitar cada um da maneira como ele é. E não impor o que você quer. Porque eu acho que ser mestre, ser professor, é muito além de você ir ali, e ensinar, e acabou. Se vire. Aprenda, já te ensinei! Eu acho que é muito além. Porque cada aluno vai ter uma limitação, uma dificuldade ou até mesmo uma facilidade. Então, em uma turma de treze, catorze alunos, eu tenho alguns alunos que pegam rápido, alguns alunos que pegam, demoram mais pra pegar, alguns alunos que não pegam... Né? E cada um tem um gênio!

A dança lhe trouxe essa capacidade de estar atenta ao outro, de se colocar no lugar do outro. Porque como ela sofreu na própria pele a exclusão, o preconceito, a humilhação, ela desenvolveu um olhar sensível e perceptivo sobre as outras pessoas. De um lado, ela tinha

consciência de que houve pessoas que a ajudaram e que, sem elas, não teria ido muito longe. Sentiu na própria pele que não é possível avançar quando “o mundo está contra você”, se não houver o apoio de pelo menos uma pessoa. Com isso, ela aprendeu também a compreender o outro, a apoiar, a ver a dificuldade do mundo do outro a partir do ponto de vista de outra pessoa. Aliás, Rebeca desenvolveu uma capacidade de empatia tão grande que ela se percebe afetada quando alguém ao seu redor não está bem; quando ela ficava mal sem razão, era porque alguém à sua volta estava mal, explicou.

Ora, essa capacidade é fundamental para o bom dançarino. Porque sem conseguir colocar-se no lugar do coreógrafo, por exemplo, é impossível entender o que ele quer propor em um espetáculo e colocar seu movimento no próprio corpo; ou do público, que precisa ver-se de algum modo refletido no dançarino para se emocionar com ele. Quando o dançarino não desenvolve a empatia, percebendo apenas a si mesmo, não consegue apreender e sistematizar o sentimento social em seu corpo, não tem como criar o sentido que pode ser comunicado através do movimento tanto a um como a outro. As referências de Rebeca vinham de todos, vinham do mundo.

Ao mesmo tempo parece ser um paradoxo, porque Rebeca teve uma infância relativamente solitária, sem amigos. Mas, talvez por isso mesmo, consiga olhar para o outro e ver-se em seu isolamento e em suas dificuldades, isolamento que ela mesma viveu. Porque Rebeca fala do autista, do hiperativo, do aluno de mau humor que não se entende com aquele de bem com a vida. Parece que aprendeu a perceber e a compreender um eu isolado do entorno e a buscar trazer esse eu para a integração com o meio.

As pessoas são muito importantes para ela, como mencionado acima. A família tem um lugar especial em sua vida e ela preferiu seguir carreira na cidade onde a família morava. Por causa da dificuldade em viver a partir da arte no Brasil, a mãe e a avó de Rebeca queriam que ela buscasse outra formação, uma que lhe “desse mais futuro”. Ela estava no curso de Direito quando ia fazer seu primeiro papel principal. A avó passou a insistir que ela abandonasse a dança e se incomodava porque sequer conhecia Raquel, a pessoa que a estava “levando para aquele caminho”. Raquel foi conversar com a avó e explicou do que Rebeca era capaz, como ela era dançando, e a avó começou a perceber que a dança era mais importante para Rebeca do que imaginava.

Raquel também lhe disse que, naquele primeiro personagem de destaque de Rebeca, o suporte da família seria importante e que poderia confirmar com os próprios olhos o que lhe havia contado. A avó foi vê-la dançar e, imagino que impressionada com seu talento, tocada

pela sua força em cena, mudou o modo de ver a dança na vida da neta, passando a aceitar a escolha da profissão de dançarina e a incentivá-la a fazer cursos. O impacto da arte de Rebeca na avó retornou sobre Rebeca como um impacto na sua formação em dança e um impulso para continuar e crescer:

E daí aí que eu comecei a... a, começou que eu realmente falei “Agora eu vou ser bailarina de verdade!” Entende, eu já sabia que eu ia ser. Mas eu não sabia de que área. Então ali foi a hora que eu falei “Ah, eu vou pra esse lado!” Falei “Agora que eu vou ser bailarina.” E daí eu já gostava do jazz. Falei “Agora eu vou ser bailarina do jazz.” Então foi daí que eu comecei a... a ter um impulso mesmo. Pra ver como a parte familiar é importante. Entendeu? Apesar de eu me virar a vida inteira. Tipo... eu não ia parar de dançar! Independente de mãe, vó, periquito, papagaio, quem fosse. Eu não ia parar de dançar! Só se a vida me, não me, não me propusesse isso. Né? Mas, enquanto eu tô indo, eu tava indo. E daí eu fui... e foi aí que eu realmente, tipo... assumi.

No momento em que Rebeca passou a ter o apoio da família, sentiu que sua busca por qual caminho seguir na dança havia terminado. Provavelmente porque Raquel se dispôs a conversar com a avó e disso resultou na aceitação por parte da avó. Rebeca admitiu que Raquel teve um papel fundamental na sua permanência na dança, junto com Anderson. Ela vê ambos como as pessoas que sem as quais teria parado de dançar.

Porque, assim, a Raquel e o Anderson, na verdade, né, são os dois que, o Anderson, se tivesse próximo, seria a mesma coisa. A Raquel e o Anderson eu, eu, eu tenho muita gratidão. Eu sempre falo que minha palavra é gratidão. Sou muito grata, mas, assim, demais, absurdamente grata, aos dois. Porque quando ninguém mais acreditava em nada ou quando eu achei que... não ia mais ter um, um futuro, foram os dois que me impulsionaram. Entende? Então, assim... E acreditaram em mim. Então eu, eu, minha vó sempre me ensinou, minha vó e minha mãe sempre me ensinaram que você tem que dar valor pra essas pessoas. Sabe, tem que valorizar as pessoas que te ajudam, que te apóiam, que te dão o braço, sabe? E ter essas pessoas lado a lado com você. Então a Raquel, ela, pra mim, é tipo mãe, assim. Ela é muito, ela é companheira mesmo, assim. Ela é amiga mesmo, assim, sabe? Porque... Ela briga. Briga mesmo, não tá nem aí, quando tá errado tem que brigar. Então eu acho que ela, assim, ela me impulsionou demais na dança. E ela nunca... [...] em momento nenhum a Raquel virou e falou assim “Você é exclusivamente minha.” Nunca! Nunca, nunca. Ele sempre, falou assim “Vai fazer curso no [outra escola]!” Ela tava me mandando embora, entre aspas”. Sabe, ela mesma falou assim “Vá pro [outro grupo], você não vai mais voltar. “Porque ela sabia que ali eu ia ter um futuro melhor.

Anderson e Raquel mostraram a Rebeca uma nova versão dela mesma, porque é com a ajuda do outro que o ‘eu’ se constitui. Até os dois entrarem em sua vida, ela se via como

uma pessoa de menor valor, especialmente por causa do *bullying* que sofria. O outro é um espelho pelo qual o indivíduo se vê; os conceitos que o outro tem a seu respeito são as referências pelas quais o ‘eu’ é dado a conhecer e o indivíduo passa a se reconhecer naquilo.

Anderson foi quem primeiro enxergou o potencial de Rebeca e fez para ela um solo. Do ponto de vista de um dançarino, o coreógrafo o escolher entre todos os outros para dançar seu solo indica que ele viu algo especial para ser mostrado. O difícil é os colegas também verem isso, porque comparam a si mesmos com o escolhido; o coreógrafo pode olhar a todos com um olhar “de fora”, mas o dançarino enxerga sua própria dança a partir de dentro, de si mesmo. Então, em minha vida na dança, percebi que o olhar do artista sobre si mesmo não é exatamente acurado. Bons dançarinos costumam achar-se não tão bons e dançarinos que não desenvolvem muita qualidade costumam achar-se bons. Enfim, o fato é que Anderson demonstrou sua preocupação com Rebeca quando a encaminhou para outra pessoa, alguém que poderia dar a ela um futuro na dança que ele próprio não poderia.

E Raquel não apenas reconheceu em Rebeca o talento do qual Anderson falou, mas também se empenhou em ajudá-la sempre, provavelmente porque sabia que tinha potencial para grandes conquistas, inclusive enviando-a a outras escolas e buscando para Rebeca um lugar em outra companhia de dança. A tentativa não deu certo por questões alheias à capacidade de Rebeca: “não era pra ser”, disse. Rebeca preferiu ficar onde estava, porque sentia-se feliz e desafiada o bastante e ainda pôde ficar com a família. Talvez porque ela valoriza as pessoas que a valorizam e quer estar próxima a elas.

Para Rebeca as pessoas mais importantes eram sua família e os dois profissionais que a ajudaram a concretizar sua carreira de bailarina. Parece que ela desejava, de alguma forma, fazer o bem que lhe fizeram ajudando outras pessoas, fossem seus alunos de dança, fossem seus pacientes do estágio de Fisioterapia.

A empatia que Rebeca desenvolveu é também o que lhe possibilita ser quem ela quiser em cena. Uma capacidade por meio da qual ela imagina o que é o sentir daquele personagem, daquele ser e que ela fundamenta nas próprias vivências, como contou. Para dançar, ela disse buscar em suas próprias memórias situações em que ela, de algum modo, pode relacionar com o que está dançando em determinado momento:

Que nem o solo do, do ano passado, do banco, me remet... me lembrava muito a minha vó. Então eu dancei pra ela. Foi muito, assim, de, de... imaginar ela sentada no banco. Sabe? Comigo, assim. Então foi, é uma coisa de vid..., da vida! É uma coisa que eu trouxe da minha vida e coloquei na dança. Sabe, assim? Ou do dia-a-dia, tipo, brigas com o namorado, e tal.

Sabe? Encaixo, eu sempre, de alguma forma tá relacionada à dança. Eu não, não consigo mais ver a minha vida externa sem a dança. Eu tenho que ter as duas coisas. Entende? Internamente, externamente, tem que ter a dança. Tudo eu associo. Não vejo sem. Tudo, tudo, tudo.

Tudo o que ela aprende, conhece, vê, observa, ouve, ela leva para a dança. E tudo o que a dança lhe traz é levado para a vida cotidiana. Rebeca tem uma presença cênica muito forte, que ela acredita estar ligada à sua emocionalidade; ela mostrou-se uma pessoa que sente intensamente tudo que vive; durante a entrevista, mesmo seu modo de falar foi, todo tempo, carregado de energia e emoção. Ela explicou:

Ah, eu não sei, é que eu sou muito da emoção, né? Eu já tinha falado. Então acho que eu, eu, me tornei uma boa bailarina por isso, assim. Por além de ter tido uma boa base, pessoas que acreditavam, e pessoas que abraçaram isso, eu acho que essa parte das emoções e tudo, eu acho que foi, o que mais me ajuda, assim.

Rebeca não conseguiu explicar de modo definitivo como ela comunica os sentimentos na cena ou como ela coloca isso em seu corpo, no movimento, mas ensaiou algumas possibilidades:

Eu acho que deve ser por, por, por conta dessa memória que eu talvez traga também. Talvez pela forma como eu coloco a minha dança em memórias que eu já tive, ou vivências que eu já tive. Porque se torna mais natural! Eu sou uma pessoa que, eu não gosto de coisa fake. Coisa falsa, sabe? Tipo “Ai, você tem que ser uma fadinha.” Eu nunca vou ser uma fadinha, porque eu não sei ser uma fadinha. Mas eu vou tentar, de alguma forma, transformar aquela fada numa coisa natural. Mesmo sabendo que fadas não existem. Entende? Mas que me, lembranças que eu tenho, que sejam suaves como uma fada? Entende, então, daí, a partir daí que eu transformo. Porque eu acho que... quanto mais natural, melhor. Quanto mais verdadeiro... [...] E eu transformo isso no meu corpo. Eu acho que é essa maneira. Não sei, nunca pensei, posso parar e pensar. Mas eu acho que essa é a única maneira. Porque quando é algo falso, você vê que a pessoa não se motiva. Quando a coisa é muito forçada, a pessoa fica, tipo, meio assim, assustada. E quando é natural a pessoa vai junto. A pessoa te segue. A pessoa se... tranquiliza e vai junto.

A emoção e as memórias são levadas para suas atividades de dança. Suas vivências tornam-se material para seus personagens, concordando com o apontado por Vygotsky (1932), e para a construção da verdade interna que o autor propõe como necessária à arte (VIGOTSKI, 2001). Porém, Rebeca não estudou teatro, sua interpretação dos personagens que dança, a

emocionalidade de seus movimentos, de sua dança, são alcançados intuitivamente e ela parece sempre ter tido essa capacidade.

Rebeca disse que mesmo uma aula de dança é um momento em que se entrega ao sentir e que ensina isso aos seus alunos:

Mas eu acho que é um processo, o processo de aula é esse daí. Você não pode... Eu acho, eu acho que a pessoa, o bailarino que entra em uma aula e começa a dançar a partir do adágio, a partir do, do centro, né, numa aula de jazz no caso, a partir do centro, da parte que você realmente dança, tá errado. Já perdeu um tempão ali que você podia tá explorando outras partes, poderia tá estudando, tipo, aperfeiçoando o artístico... Porque a gente precisa do artístico, não é só dançar. Tem que ter o artístico, tem que ter o facial. [...] As pessoas às vezes até olham pra mim e falam “Ai, olha, você faz uma expressão sorrindo quando você tá no adágio. Ah, no adágio você faz uma cara...” É que a música vai me remetendo a uma expressão facial diferente. Entende? Então, eu não consigo entrar na aula e dançar sempre com a mesma cara. Tipo, pastel, assim. Ou só sorrindo a aula inteira. Ou só... Não, não consigo, eu tenho várias expressões durante a aula inteira. Eu tenho vários sentimentos na aula inteira. Às vezes é de dor [risos]. Mas aí aqui você não, você não passa, sabe, mas... Tô com dor, mas daí você não... Sabe, mas é o tempo inteiro, o tempo inteiro. Desde que você se coloca pra fazer até o momento que você sai... e tá na lateral pra descansar. Mas eu, ali durante, é o tempo inteiro. Eu acho muito, tem que ser do começo ao fim da aula. Uma hora e meia ali... trabalhando. Como dizia até... eu tinha uma professora de balé que falava que se você não tá suando já no grand plié³³, você já não usufruiu tua aula o suficiente. É a mesma coisa com o jazz. Sabe, tem que aproveitar a aula do começo ao fim senão você não... Perdeu um pouquinho.

O que chamou a atenção e me parece essencial nessa fala é o nível de entrega, envolvimento e concentração de Rebeca na dança, seja em que situação for. Ela é uma excelente dançarina, que trabalha para alcançar sempre patamares mais altos de qualidade. Falou de pessoas que têm aptidão física inata e não precisam fazer grandes esforços para dançar bem – insinuando que não era o seu caso. Citou conquistas alcançadas em seu corpo, como a flexibilidade que não tinha, a qual foi fruto de trabalho. Assim, em relação às características físicas necessárias para a profissionalização na dança, Rebeca precisa esforçar-se; já a parte artística é fácil para ela:

Acho que talvez mostrando um pouco do que eu tô fazendo ali, sabe? É... Não sei. Teve, teve, tem gente que... assiste o meu solo novo... Esse solo novo meu, eu não, eu não sinto ele triste. Ele é mais poderoso, ele é mais...

³³Passo do balé de flexão dos joelhos.

forte. E tem gente que chora com ele. Então, eu acho que, às vezes, a forma como eu me expesso dançando afeta um lado da pessoa que... deixa a pessoa, emocionalmente, mais assim, é... Sofr..., não sofrida, porque não é de sofrer, mas talvez uma coisa tipo bonita, uma memória, uma lembrança, assim, eu acho, sabe? Porque tem gente que às vezes fala "Nossa, que solo triste!" E o solo não era triste! Então eu acho que... de certa forma acho que eu... a forma como eu me mexo. Talvez, a forma como, não só a expressão, mas como... Expressão corporal. Talvez a maneira como eu me mexo traz essas memórias pras pessoas, ou uma lembrança... Sabe? Ou, a, tem uma, uma... a mãe de uma aluna, que ela sempre fala que eu pareço ser muito leve, mesmo quando são movimentos fortes. Ela fala que parece leve, ela fala que parece... algo flutuando. E mesmo sendo movimentos fortes, de peso. Então, é uma memória que a pessoa tem, eu acho, sabe? Acho que eu afeto a pessoa... levando uma, da forma como eu me mexo, a pessoa traz uma memória, uma lembrança. Alguma coisa assim.

Do processo de sentir, Rebeca revelou ainda uma consciência de seu corpo, do próprio movimento e de sua extensão no espaço, um fator que define tanto o aspecto artístico como técnico da sua dança, que configura a qualidade de seu movimento. O uso que faz do espaço é alcançado por meio da sensação:

Eu tenho, eu também falo muito em curso que eu acho que, desde o início até o final, você tem que sentir tudo. Todo o teu corpo dançando. Todo o teu corpo pelo espaço. Sabe, assim? É uma coisa tipo de empurrar o ar, de vir o ar, de... É uma coisa muito, assim, tipo de, de... sensação. De, tanto que eu tenho até uma, uma... Agora eu assumi um, um grupo de adolescentes ali da escola, que é o juvenil, e eu tento ensinar isso pra elas, de, de espaçamento, sabe? De, tipo, você não tá só aqui dançando, tem o ar. Então se você pensar nessa amplitude total pelo ar, você tem uma, um outro aproveitamento do seu corpo. Porém isso é difícil, né, porque elas são adolescentes, é mais difícil, né. Talvez mais pra frente elas vão associar. Mas eu sou muito assim, tipo, de ter o ar, de ter o espaço, assim, sabe? E usar ele como um todo, assim, de, de usar desde o fiozinho do cabelo até a ponta do dedão, sabe. Tipo, tem que ter todo o corpo.

Essas qualidades não foram exatamente ensinadas a Rebeca, parece que sempre fizeram parte de sua dança. Desde sua infância ela pôde explorar o espaço, realizar atividades nas quais o corpo, as sensações, estavam constantemente em foco. Só que essas atividades na infância levavam, por meio de seu corpo, em seu corpo, à satisfação de necessidades afetivas. Resumindo, toda a paixão que Rebeca sente pela dança é o que a faz mover-se da maneira que se move e, em contrapartida, ela sempre teve, no movimento, uma realização afetiva.

Rebeca parece ter encontrado na dança primeiramente um mundo próprio, onde podia ser feliz sozinha; depois a dança tornou-se a conexão entre ela e o mundo. Na infância, com as experiências advindas do *bullying*, trocas afetuosas com outras pessoas, com outras crianças, não foram possíveis. A afetividade ficou como que represada e suas vivências

afetivas começaram logo a envolver a dança. Apegou-se à primeira professora de dança na escola, quando era sua única aluna; sendo a única, teve toda a atenção da professora para si. Mais tarde acompanhou-a quando saiu da escola e foi para a academia de balé.

Já estava mais entrosada na escola de dança quando Anderson apareceu e a chamou para dançar em seu grupo, onde foi valorizada. O *bullying* começou a ocorrer na dança também, mas até então só havia experimentado alegrias nesse âmbito. Com Anderson conheceu uma amizade verdadeira e mais profunda. Ele a encaminhou para outra professora, com quem trabalha até hoje e em cuja companhia de dança Rebeca se realiza profissionalmente. A emocionalidade parece sempre ter estado presente na dança de Rebeca, porque a dança era sua companheira, sua única “amiga” na infância. Ela teve a mãe, a avó e a tia como adultos que a amavam e cuidavam dela, mas não tinha amigos; sentiu-se o patinho feio até a adolescência, quando encontrou os amigos de que precisava, de que todos precisam.

A capacidade de Rebeca de colocar o sentimento em sua dança parece ter sido forjada na infância sem amigos, nas brincadeiras de faz-de-conta solitárias vividas através dos movimentos. A dança, na verdade, foi o que manteve Rebeca com equilíbrio até que os amigos chegassem na adolescência. E foi o fator que possibilitou e impulsionou seu desenvolvimento em todos os aspectos. A paixão ou necessidade que sentia quando criança em relação à dança ajudou-a a organizar seu tempo para estudar nas horas vagas, deu-lhe disciplina, atenção, capacidade de concentração. Mais tarde, foi fonte de autoestima e base da construção de bons autoconceitos que fortaleceram o *self*. Através da dança ela conheceu a felicidade de ser ela mesma e de poder ser tudo que quisesse. A sensação de libertação que Rebeca diz experimentar quando dança é a criação de si como obra, é ser tudo nela mesma. É ainda ser livre de tudo que não era bom quando sofria *bullying*, é a libertação do patinho feio, da opressão e da tristeza, que com a dança deram lugar à alegria, à aceitação, à inclusão.

Com a dança Rebeca teve reconhecimento em muitos lugares e de muitas formas. Conquistou prêmios em competições importantes como dançarina e através do seu trabalho com os alunos. Conquistou o respeito e o afeto de pessoas a quem igualmente ama e respeita.

E quanto mais Rebeca avança em seu desenvolvimento como dançarina, mais desenvolvimento em outros aspectos ela experimenta. Por isso faz sentido quando Rebeca diz que “não foi ela quem escolheu a dança; foi a dança que a escolheu”. A dança trouxe a possibilidade de uma vida de realização e felicidade, formou a Rebeca forte, determinada, linda, autônoma, disciplinada, sensível, amorosa, grata, consciente, vitoriosa, dançarina.

3.6.2 Amanda

Bailarina de dança contemporânea, Amanda era uma pequena grande mulher com 32 anos de idade e 28 de dança naquele momento da entrevista. Extremamente atenta a tudo à sua volta e perspicaz, é uma das bailarinas de dança contemporânea com o maior domínio do movimento que já conheci. Tem uma capacidade excepcional para atingir diferentes qualidades no movimento, conseguindo realizar e mostrar cada detalhe, desenhá-lo no espaço, explorar diferentes dinâmicas e outras coisas que não consigo colocar em palavras.

Amanda nasceu na cidade do Rio de Janeiro em uma família de classe média e começou a dançar balé ainda pequena nas aulas oferecidas por um clube, aos 4 anos de idade, levada pela mãe. Ela acredita que a mãe a levou porque o irmão mais velho fazia natação no clube e o balé era no mesmo horário. E ela gostava muito de “se mexer”, de dançar. Seu pai lhe contou que quando ela era bem pequena ela não caminhava, ela se locomovia fazendo *skip*. E se era preciso parar, no sinaleiro, por exemplo, para atravessar a rua, ela continuava o *skip* no lugar. Movimento sempre lhe deu prazer.

As memórias mais fortes desse período, relacionadas à dança, são, como ela explicou, do ritual de ir para as aulas de balé. Da avó que a levava a pé e, no caminho, divertiam-se muito juntas. Seu avô, por sua vez, era quem a levava aos espetáculos do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e as idas ao teatro tinham seu próprio ritual. As lembranças de Amanda são das pessoas próximas com quem mantinha e mantém vínculos estreitos e das atividades com dança.

Quando a professora de balé desligou-se do clube e abriu sua própria escola, Amanda foi junto. Em algum momento, porém, ela sentiu que começou a ficar “chato”, porque era sempre a mesma coisa e passou a querer faltar muito às aulas. Ela acredita que a mãe entendeu que o problema estava na escola de dança e logo a colocou também na dança jazz. Ela considerava o jazz “o máximo”, porque a roupa era diferente, porque podia usar rabo de cavalo, porque molhava o cabelo para as aulas de jazz, porque gostava da ideia de ter muitas atividades. O que ela lembra gostar mais nesse período era da sensação de dançar e da convivência com as colegas. Nunca teve a imagem da bailarina como foco, o querer ser “a bailarina” – ter o *status* da bailarina, o estrelato, a “bailarina de tutu rosa”.

No final de cada ano, como acontece em quase todas as academias de dança, havia apresentação pública dos alunos, na qual cada turma mostrava uma coreografia. Tanto ela gostava da dança que a família comprava o vídeo dos espetáculos e Amanda passava o ano

seguinte inteiro assistindo-os e aprendendo todas as coreografias, de todas as turmas, sozinha, pelo vídeo, dançando-as na sala de sua casa.

Com doze anos, entrou na Escola de Dança Maria Olenewa, a escola do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, sem porém deixar a academia. Na nova escola Amanda disse ter conhecido um outro lado da dança. O lado das meninas que queriam muito ser “bailarinas”, que criavam intrigas para alcançar o que queriam, e das mães insanas que tentavam se realizar nas vidas das filhas.

Eu não queria ser bailarina, eu queria dançar! É diferente, né?

Ela achava aquilo tudo esquisito e não sentia por aquelas colegas a afeição que sentia pelas meninas da academia. Disse que as duas escolas eram dois mundos completamente diferentes para ela. Das colegas da Maria Olenewa não ficou nenhuma amiga, apesar de terem convivido diariamente por um ano e meio. Amanda mencionou o apoio da família, que proporcionou a estrutura necessária para ela continuar nas duas escolas:

E uma família incrível que me apoiava nisso, né? Que não era fácil, no Rio de Janeiro...

De manhã ia para a Maria Olenewa, à tarde ia para a escola de ensino fundamental e à noite ia para a academia, que ela adorava. Amanda percebeu a diferença da exigência técnica entre as duas escolas de dança. Revelou, já naquela época, com 12 anos de idade, uma percepção aguçada do entorno e uma consciência dela mesma, do que queria e não queria, como também dos outros. As pessoas eram importantes para ela e sabia com quem queria ou não estar, em quem podia ou não confiar. Comentou, por exemplo, que mantém até hoje um relacionamento com a família do falecido motorista da avó, alguém que participava de sua vida e sabia do seu interesse pela dança.

Amanda deixou transparecer seu gosto pelos desafios, porque se o balé havia se tornado chato em algum momento por ser repetitivo, na Maria Olenewa deveria ser mais aborrecido ainda. Lá ela precisava trabalhar passos de dança que havia muito fazia na academia. Mas a exigência era outra, disse, era necessária uma outra “limpeza” do movimento, outra qualidade. Ficou claro que a percepção, a sensação e a consciência de Amanda eram ativas, eram como que as funções que ela mobilizava todo o tempo na dança. E parecem ser até hoje, como veremos mais adiante.

Aos 13 anos, Amanda mudou-se com a família para Curitiba. Mais uma vez, Amanda demonstrou sua admiração e gratidão pelos pais que escolheram essa cidade por causa dos filhos, uma vez que dispunha de escolas e cursos para os interesses e gostos de todos eles. A preocupação dos pais em manter e estimular as atividades dos filhos parece ter sido constante na família, bem como em oferecer contato com as artes e atividades artísticas em geral: escolinhas de artes, contação de histórias e idas ao teatro eram frequentes.

Em Curitiba, ingressou em uma escola com formação em balé clássico e dança contemporânea. Amanda demonstrou consciência de si diante dos ideais daquela escola:

E eu nunca tive muita linha, também. então, mesmo na escola do [nome da escola], eu percebia isso, o quanto... Eu nunca fui muito... acreditada, eu acho, sabe? Na escola do [nome da escola] eu nunca fiz parte das que eram mais... que dançavam mais, muito pelo contrário. Eu cheguei a fazer parte do juvenil, do pré-profissional, mas sempre era assim: a que revezava elenco... a que... nunca tive solos, nunca... Nunca.

Amanda revela sua capacidade de observação nas entrelinhas de suas falas. Ainda que não tenha se sentido valorizada na escola, ela tinha consciência de que seu corpo não era adequado ao tipo exigido no balé clássico. Com alguma falta de valorização das pessoas da escola, parece não ter tido grande apoio daquele entorno na dança. Porém seu gosto era pelo movimento, não pela ideologia da bailarina, e continuou. Foi uma professora que deu o “empurrão” que a levou à profissionalização:

Teve uma... eu tava no penúltimo ano da escola... e teve um festival de dança, foi até o Wilson e a Lisa que organizaram, se não me engano, que trazia várias companhias profissionais pra cá, prá Curitiba. E, como contrapartida, eles davam bolsas. Eles escolhiam alguns bailarinos que participavam do evento, davam bolsa prá eles ficarem de três meses a um ano nessas companhias. Então veio gente de, da França, de Portugal, do Uruguai. Veio Magui Marin nesse festival, foi muito legal! E olha que maluco, eu só participei desse festival por causa da Suzana, sabia? Olha só, eu não... o Pedro, que é um bailarino de Manaus, sabe quem é? Ele tava fazendo FAP³⁴ na época e aí ele precisava de gente prá dan... é... ele inscreveu um trabalho prá dançar na mostra desse festival e ele precisava de gente. Só, só podia dançar quem tivesse DRT³⁵. E eu já tava fazendo esse trabalho com ele pela escola, tava fazendo estágio na escola. E aí eu não ia fazer porque eu não tinha DRT, tinha 16 anos. E a Suzana falou “Não, é

³⁴Faculdade de Artes do Paraná, vinculada atualmente à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

³⁵DRT é o registro de um profissional junto à Delegacia Regional do Trabalho (órgão regional do Ministério do Trabalho e Emprego). Esse registro é a habilitação necessária para o exercício de algumas profissões regulamentadas, inclusive a dança. Sua finalidade é garantir que os profissionais destas categorias atendam aos requisitos legais, e é uma exigência estabelecida pelas legislações profissionais.

importante que você vá. É importante que você dance nesse festival, você nunca sabe quem vai tá lá assistindo! Você...” Eu nem me liguei nisso, né, tinha 16 anos, imagina.. Aí ela falou: “Vai ter uma banca hoje de DRT e eu tenho 50 reais na minha carteira, eu vou te dar esses 50 reais, depois você me paga...” E isso aconteceu na [nome da rua], eu nunca me esqueço “Ligue prá sua mãe, avise pra ela que você vai chegar atrasada em casa e você tem que fazer essa banca.” Aí fiz eu e o Daniel, a gente fez junto. Mas enfim, aí uma semana depois foi esse festival, e eu só fiz porque tava com esse DRT provisório, porque eu era menor, né, eles só davam DRT provisório... E aí dançando, nesse festival, essa diretora dessa companhia de Portugal me viu e pediu prá fazer a audição que eles iam fazer! Aí eles escolheram cinco bailarinos prá levar prá lá. Bastante! Fomos em cinco durante um ano, a gente teve um contrato de estágio, mas era um estágio que tinha uma grana ok... A gen... os cinco, dividíamos o apartamento, mas fora isso era uma grana bem ok, a gente conseguia, eu lembro que na época eu pagava o meu curso de inglês, pagava o meu aparelho, eu usava aparelho, pagava minhas viagens por lá... Mesmo como estágio era uma grana ok prá gente se virar. E foi uma super experiência e depois desse um ano, é...

O ‘outro’ aparece mais uma vez como um elemento crucial na vida e no desenvolvimento posterior de Amanda. A circunstância toda é bastante interessante, pois foi no fato de estarem, ela e a professora no mesmo lugar e ao mesmo tempo, que levou ao que se seguiu. Provavelmente a professora viu o talento e o potencial de Amanda na dança contemporânea e percebeu na situação uma chance. Essa professora estimulou e encaminhou outros bailarinos da escola, que hoje trabalham e vivem da dança no exterior. Assim, as interações, as conexões entre as pessoas, foram essenciais na carreira de Amanda.

Sem pensar muito naquele momento onde tudo aquilo a levaria, Amanda, aos 17 anos, mudou-se para Portugal. Morou em uma pequena cidade, distante 40 quilômetros de Lisboa, dividindo o apartamento com os outros quatro bailarinos que também haviam sido contratados. Ela disse que esses dançarinos a ajudaram muito, porque ela jamais havia cozinhado ou limpado a casa, coisas que aprendeu com essas pessoas. Ao final do primeiro ano de estágio, ela e mais um dos colegas receberam um contrato profissional. Amanda, então, já se sobressaía como dançarina.

Nesse tempo na companhia portuguesa viajou muito, foi conhecer outros lugares, outros povos. Amanda revelou um gosto especial em viajar. Em seu discurso, pude perceber que ela viaja porque gosta de conhecer *as pessoas*, confrontar-se com suas culturas, com seus diferentes modos de ser, pensar e existir. Durante a entrevista foi ficando cada vez mais claro esse especial interesse de Amanda pelo *outro*, por estabelecer conexões com pessoas. O conhecimento e a compreensão do outro é um dos fatores que faz dela a dançarina que é.

Nas viagens, Amanda não ia só passear. Ela visitava as companhias de dança locais e pedia para fazer aulas com os grupos. Ela só não conseguia viajar para o Brasil, porque a companhia trabalhava muito no verão e as férias eram “picadas”.

Em Portugal, a cidade onde morava não oferecia possibilidade de ver outras coisas, como espetáculos, por exemplo, o que limitava suas possibilidades de viver novas experiências. Ficou lá por dois anos e meio e quando a companhia perdeu um patrocínio e precisou mudar-se para uma cidade ainda mais distante de tudo, ela decidiu buscar outro trabalho:

Eu me lembro que na época eu botei na balança, assim, acho que o que eu tinha que aprender aqui eu já aprendi, e se é prá ficar tão longe de casa que seja prá fazer coisa nova, porque... se é prá ficar tão longe da minha família, se é prá ficar... ele, teve uma época que eu fiquei um ano e meio sem, sem ver minha família. Porque lá, nas férias de verão a gente fazia muito espetáculo ao ar livre. Então as férias eram assim, uma semana, uma semana, a gente não tinha trinta dias, a gente não tinha dois meses igual tem aqui [risos] de férias. Então, não vale a pena você vir pro Brasil, prá ficar uma semana. A passagem era mais cara naquela época, não tinha internet, não tinha internet em casa... era outro tempo, né? Enfim, e aí eu comecei a fazer audição.

No trecho acima, vemos mais uma vez o ‘outro’ pesando nas decisões de Amanda. Mudou-se para Madri mesmo sem falar a língua espanhola, e vendo que não era o melhor lugar para ela, pegou um mapa, olhou e pensou: Barcelona. A cidade lhe era brevemente conhecida de uma das viagens a passeio. Nesse momento da entrevista ela falou da coragem que teve de se lançar ao mundo sem nem mesmo saber o que ia encontrar.

Amanda, então com aproximadamente 19 ou 20 anos, estava pensando em parar de dançar e se tornar aeromoça, chegando a investigar possibilidades de cursos, etc. No ônibus a caminho de Barcelona, sentou-se ao seu lado uma moça com quem começou a conversar. Quando disse que era bailarina, mas pensava em mudar de profissão, a moça reagiu:

[...] e eu me lembro claramente que ela virou pra mim e falou assim: “Nossa! Ser bailarina é tão mais bonito que ser aeromoça!” Aquilo me marcou, sabia. É... eu acho que vou investir um pouquinho mais.

E de novo um ‘outro’ afetou sua vida. A lembrança é clara e a interferência da desconhecida a estimulou a persistir na dança:

Eu, quando eu fui de férias pra Barcelona com uma amiga, eu fiz aula na ITDança que era uma outra companhia jovem, muito boa que tinha em

Barcelona. E assim, era, na época, acho que ainda hoje talvez, era considerada a segunda companhia jovem com mais potencial, só perdia pro NDT2. E quando eu fui fazer aula, nossa, é um “shopping center” aquilo. É dentro de um instituto de teatro imenso, que lá funciona uma universidade de teatro, uma universidade de dança, um curso de dança Flamenca profissionalizante, a companhia de dança, um mundo. E a... diretora me recebeu muito bem na época. [pausa] E aí eu voltei lá, eu falei “ah vou... vai que”, né? E aí eles falaram que uma das meninas suplentes tava indo embora, e que se eu ficasse lá... talvez fosse embora, e que se eu já tivesse por lá, podia ser uma boa, eles já podiam me contratar. Eu me inscrevi num curso livre de um instituto, pra ficar mais próxima, pra já ir entendendo como funcionava tudo e aí, dito e feito, passou três semanas a menina foi embora e eles me contrataram.

Ingressar em uma companhia jovem de alto nível é um sonho de muitos dançarinos, que só poucos concretizam. Então, nessa passagem, podemos perceber que a qualidade e o potencial de Amanda já eram reconhecidos no meio artístico. Nessa companhia jovem, trabalhou com coreógrafos renomados do mundo da dança. Este fato deu a ela a oportunidade de se desenvolver como dançarina e como pessoa.

Por outro lado, vemos na ação de Amanda – inscrever-se em um curso para estar mais próxima do grupo e ir entendendo como tudo funcionava ali –, um dos elementos fundamentais de sua subjetividade. Amanda demonstra uma necessidade de compreender e conhecer os seres humanos e suas variadas formas de interação. Ela vislumbrou naquele centro de artes um mundo de possibilidades para sua dança, um mundo que ela queria conhecer e do qual desejava fazer parte. Para isso, compreender como se davam as interações nele era, para ela, fundamental.

E fica evidente aqui, mais uma vez, a atenção e a percepção em ação. Amanda observa atenta e intencionalmente o mundo ao seu redor. Não apenas com seus olhos e ouvidos, também com as próprias sensações e sentimentos gerados das experiências. Todo tempo, seu objetivo é vivenciar, experimentar, conhecer, diferentes possibilidades do movimento, diferentes formas de se mover. O movimento é tão importante para Amanda, e ela é tão sensível a ele, que contempla a “dança” dos carros cruzando as ruas, ultrapassando-se, da queda de uma folha, dos movimentos mais estranhos que as pessoas fazem; em tudo ela vê dança.

No trabalho em Barcelona ela pôde suprir essa necessidade de movimento. Porém, dois problemas, um financeiro e um interacional, a fizeram repensar sua permanência naquele grupo:

[...] meu salário na, em Barcelona, era nada, eu não conseguia pagar aluguel. Porque aí eu entrei como suplente, que é o que seria um estagiário, que a menina que saiu era estagiária, eu entrei na vaga dela... era 160 euros! Eu não pagava nem meu aluguel. E aí eu tinha grana guardada, mas essa grana ia acabar! E aí foi uma época trash na minha vida. Que artisticamente eu tava num lugar que sempre quis estar... Lá a gente trabalhava com Wim Vanderkeybus, Nasho Duato, Stan Seleys... eu conheci essas pessoas em carne e osso. Só que por outro lado eu tinha que trabalhar à noite, pra poder pagar o metrô pra poder ir trabalhar. Eu cheguei num ponto que eu pulava o metrô, por não ter grana, pra ir trabalhar, pra ir pra companhia. Eu almoçava macarrão com atum, todo dia. Ainda bem que a gente tinha vinte anos e tinha um corpo que podia fazer isso, né, se fosse hoje... eu ficava doente na primeira semana. E aí foi punk! E aí comecei a sofrer uma represália, assim, da... direção... acho eu. Eles tinham um discurso, eles tinham... coisa que aqui não tem, né, quarenta por cento da vaga dos bailarinos da companhia tinha que vir da escola deles. E isso era ocupado pelas mulheres, normalmente é assim, né. Então, de fora, eram só os meninos. E eu. Então, começou a rolar uma coisa de... sempre colocarem pra dançar as meninas que eram da casa, as meninas que já vinham da escola, as meninas que... E isso aconteceu no primeiro ano, que eu achei que eu era estagiária e tudo bem, você chega de mansinho tentando... entender como é que funciona e tal... E aí no segundo ano... isso continuava a acontecer. Aí eu me lembro que a ficha caiu quando o Francesco Rizzi foi coreografar, o Francesco Rizzi era residente nessa companhia. E aí ele foi fazer um trabalho que ele tinha me escolhido pra fazer tal coisa e eu lembro que eu vi a cena da ensaiadora falando “Mas a gente não pode colocar ela...”. Daí ele “Por que não?” e ela “Ah, porque a Catherine não quer! Escolhe outra pessoa”. E eu vi isso acontecer. Eu falei: “Cara não dá. Pô, eu to me matando...” Eu trab..., eu saía da companhia às seis, daí entrava no boteco às sete, saía uma e meia... isso quando era de...quarta, quinta, porque sábado eu saía mais tarde. Daí eu não aproveitava nada, eu não tinha vida! Eu não tinha vida. [...] foi um momento bem difícil. Aí eu falei: “Quer saber, não vou, não vou ficar.” Aí comecei a fazer audição. De novo.

Amanda não demonstrou ver problema no trabalho que precisou fazer nas horas livres para sobreviver. Aparentemente, a dificuldade financeira teria sido suportada por mais tempo caso houvesse tido as oportunidades que os coreógrafos queriam lhe dar. Estes reconheciam a qualidade de sua dança e ela teria crescido ainda mais como dançarina trabalhando com eles. O fato de ter visto a cena entre a ensaiadora e Francesco aconteceu por causa de sua atenção e observação a tudo. Ela já havia notado a distinção que faziam entre ela e as outras dançarinas, mas desconhecia o real motivo. Percebendo que ali não teria chances de dançar mais, e de aprender e se desenvolver mais, apesar de todos os sacrifícios que estava fazendo, por causa da política da direção da companhia, decidiu novamente buscar em outro lugar as oportunidades:

E aí fui a muitas audições. Muitas audições. E aí fiz uma em Amsterdã. Fui pra Amsterdã fazer uma, fiquei sabendo que ia ter, não passei, fiquei sabendo que ia ter uma outra no dia seguinte... fiz, passei. Falei: “Aí, vai ser agora”. Uma companhia com oito bailarinos, desse tamanho, outra... outro tipo de trabalho, do que eu tava acostumada. Falei: “Ah, mas eu vou largar, não adianta eu ficar aqui, eu ter essa galera no meu currículo, e não conseguir trabalhar com eles! Não conseguir aproveitar... o que eu quero, não conseguir...” E aí eu fui. E aí em Amsterdã... foi ótimo. Foi, foi ótima a experiência, fiquei oito meses. [...] E aí eu vi um outro mundo, assim. Porque as companhias independentes, exemplo: a gente tinha um horário que era, sei lá, das dez às quatro, acho que das onze às quatro. Mas aí das nove às dez e meia eles pagavam aulas pra gente fazer num centro de artes, onde todos os bailarinos de companhias independentes iam fazer aula lá. Como era caro pras companhias independentes manter professor, eles davam um ticket pra gente, a gente fazia as aulas de aquecimento, pegava a bicicletinha e ia cada um pra sua companhia! Era muito legal! Então, esse intercâmbio com todo mundo, foi ótimo.

As muitas audições podem desanimar um dançarino, derrubar sua autoestima. Amanda persistiu e por onde passava, de tudo que vivia, tirava aprendizados. Sua atenção ao entorno levou-a à audição em Amsterdã. As trocas com outras pessoas, de experiências, de conhecimentos, pareceu ser um dos principais fatores para Amanda dizer que sua estada em Amsterdã foi ótima. Porque, em seguida, ela relata as dificuldades que teve por lá, no trabalho:

Artisticamente o trabalho dessa companhia n... não me agradou muito, eu tive dificuldade. Fora a língua. Eu não falava inglês perfeitamente. E era um processo de criação onde a gente tinha que propor muita coisa. Eu não entendia nem o que me pediam! Foi muito difícil. [pausa]. E não tinha ninguém que falasse espanhol, naquela companhia... Aí três meses depois entrou uma ensaiadora brasileira, foi ótimo. Mas até ela entrar... Me custou! E eu achei que eu mandava razoavelmente no inglês, descobri que não. Me faltava muita coisa que me pediam e eu não entendia... e aí como os bailarinos já tavam na Holanda há muito tempo, de vez em quando eles falavam em holandês entre...a direção falava em holandês e aí eu pffff... não pescava nada! Foi difícil. Mas aproveitei muito. Tanto que uma das cidades que eu mais tenho saudades é Amsterdã, a cidade eu aproveitei muito! A cidade é muito viva, muita coisa acontecendo, muito espetáculo, muito... O oposto de Portugal, que nada chega, né...

Além de o trabalho em Amsterdã não tê-la agradado, observamos em sua fala o mal estar diante da dificuldade de comunicação. O não dominar a língua interferia em sua atuação, no resultado de seu trabalho. Nesse trecho fica explícito que a experiência ótima da cidade holandesa, nesse “novo mundo”, foram as interações que pôde vivenciar: as pessoas, os espetáculos, muita coisa acontecendo. Amanda não se sentiu bem na companhia de dança,

mas, em contrapartida, pôde satisfazer seu anseio por conhecimento e interação por outras vias.

Se Amanda tivesse alcançado realização no trabalho, na dança, talvez tivesse ficado mais tempo na Holanda. Porém, a insatisfação novamente a levou a refletir sobre sua vida e a pensar em mudanças:

E aí começou, depois desses anos, a me dar uma falta de sensação de pertencimento na vida. Porque eu vinha pro Brasil de férias, eu não me sentia brasileira. Eu tava muito distante das minhas amigas daqui, assim. De assunto, de... vestuário, de... de tudo, de tudo! E aí lá, eu ia ser sempre a imigran... Fora que, hoje eu sou a portuguesa. Três meses depois que eu voltei pra morar no Brasil saiu minha nacionalidade. Fora que ainda tinha essa agonia de quando eu morava lá, de que eu tinha que ter visto, de que eu tinha que ter contrato, porque se eu não tivesse contrato eu ia ser deportada, era um inferno, era um inferno. [pausa, respira fundo] E aí, eu, pô, você sempre ser a imigrante, em Amsterdã menos, porque é uma cidade muito cosmopolita que abriga muito... muito estrangeiro, né. Mas na Europa de uma maneira geral eu era sempre a imigrante, eu ia ser sempre a... aí, hm... Eu não queria isso pra minha vida, sabe? A longo prazo. Isso começou a me incomodar. Aí eu vinha pro Brasil de férias, não me sentia daqui. Lá, sabia que não era de lá. De onde que eu sou? Comecei a ter tilt, sabe? E aí eu vim pro Brasil de férias, em julho de 2005, que essa companhia ia ficar três meses sem projeto. E ia voltar depois em outubro. Aí voltei pra cá já com essa de “tsc, Ah, vamos ver como é que tão as coisas no Brasil, né, vai que sei lá...”. Aí conheci o Luis...

Amanda tinha uma conexão forte com a família. Sem outra ligação forte no exterior onde vivia, apenas com amigos, teve a sensação da falta de pertencimento, da distância que a separava das pessoas importantes que ficaram no Brasil e a lacuna a ser preenchida por outras pessoas lá na Europa. A pausa longa na companhia foi a “deixa” para dar mais um passo. Com a vontade de retornar ao Brasil, deixou suas coisas organizadas em Amsterdã, meio encaixotadas, prontas para serem enviadas para cá, e veio ver como estavam as possibilidades de trabalho por aqui. E quando chegou, encontrou Luis, que se tornou seu namorado.

Foi através do trabalho independente que fez com as pessoas que conheceu aqui, nesse período, que as portas para um grupo de dança contemporânea no Brasil se abriram. Amanda ligou para os amigos na Holanda e pediu que mandassem suas coisas de navio. Aquela etapa no exterior havia terminado e Amanda começou uma nova aqui, com a bagagem das experiências adquiridas.

Amanda falou de uma dessas experiências marcantes, em suas muitas viagens por lá, que expressa uma dentre suas motivações para continuar crescendo como dançarina:

Quando eu comecei a fazer as audições em... quando eu tava na Espanha e decidi que não podia mais viver daquela maneira, eu me joguei num monte de audições e lembro que fui fazer uma em Bruxelas, uma vez. Bruxelas é um celeiro imenso de dança contemporânea, né? Aquela cidade é incrível. Não passei na audição, mas fiquei sabendo que ia ter uma... uma jam numa balada que alguns bailarinos iam. Eu fui, assim, ver qual que era. Fiquei impressionada... Os bailarinos aqui conversando, com um copinho de cerveja, nã nã nã nã nã nã... foom, vamos dançar. E dançavam de uma maneira! Eu fiquei assim “Como elas conseguem fazer isso?” Pela primeira vez eu vi pessoas se entregando ao movimento, sem... sem preocupação estética alguma de, de regras, de... Aquilo foi tão bonito! E ao mesmo tempo não era só um se mexer pra sentir, não, era... Era livre, era bonito! Eu falei “Nossa, eu nunca vou conseguir fazer isso” ou “o que que eu preciso fazer pra conseguir fazer isso”, sabe? Foi quando eu comecei a entender que dançar era mais que isso. Que ser bailarina podia ser mais do que eu tava fazendo. Que ser bailarina não é, não podia ser só aquilo. Que eu não sabia muita coisa, que eu, que eu tinha que aprender a fazer aquilo ali. E aí me deu um outro start de “que será que, que eles fazem, no que será que eles pensam, no que será que...” Aquilo... Saber improvisar me despertou muito. Falei “Como assim, eles improvisam?” A gente não tinha isso na escola. Mesmo essas companhias que eu dancei, a gente criava uma coisinha ou outra. Mesmo na ITDansa, com essa galera, você não cria! Você não cria com o Wim Vanderkeybus, você não cria com o Nasho Duato, você não cria com... com Jiry Kilian, você não cria! Ele chega lá, pede isso e você faz! Ou ele vai te mostrar um vídeo de uma coreografia que você vai refazer, que já tá pronto. Mas você não cria, você aprende técnica, você aprende, você refina. Mas você não vive... a coisa, né? E aquilo foi tão legal! Tipo, ter essas descobertas, né, assim, ao longo da carreira, do que que te interessa.

A capacidade de observação, a consciência, a percepção e a sensibilidade de Amanda mostram-se novamente no trecho acima. Nada passa por ela despercebido, não importa onde ou em qual situação. A sensibilidade está expressa na beleza que viu na dança livre daquelas pessoas, nos movimentos tão diferentes do que ela conhecia até então e que a tocaram. Ela tinha consciência de que seu corpo ainda não conhecia aquilo que viu, aquela forma de entender e sentir a dança, e que ainda havia muito que trazer para seu movimento, para sua dança. E também a consciência da consciência; a consciência de que estava diante de uma descoberta, da conscientização de onde estava na dança, do que sabia e do que queria saber. A noção de que o movimento é refinado no processo de aprendizagem e domínio de uma coreografia revela sua atenção e percepção dirigidas ao movimento.

Amanda é ativa na observação e na reflexão: o que será que eles fazem, o que será que eles pensam, pergunta-se. E busca respostas. Essas perguntas são as mesmas que ela se faz a cada novo coreógrafo que encontra no trabalho. Seu processo de aprendizagem e domínio de uma coreografia passa antes pelo conhecimento e compreensão da pessoa do coreógrafo:

Pô, mas eu quero escutar tudo do cara, eu quero sugar esse cara que tá aí. Quem é ele? E eu tô sempre ali, meio que na [risos] na frente. E eu tenho me preocupado com isso, tipo vamos dar oportunidade pra todo mundo, vamos... Mas... às vezes eu acho que eu quero mais! Eu e algumas outras pessoas também, sabe? E não é mais porque você quer aparecer mais. É mais porque você sabe que só vai... sugar do cara aquilo que ele pode te dar se você... Senão você, você não... você não chega nele. E isso, e essa curiosidade, eu tenho sempre. Sempre. De quando vem alguém coreografar: de onde é que vem, quem é você? De... eu quero saber, eu me interesso pela coisa. Eu vejo ele se mexer: que...que tipo de aula esse cara fez? De onde é que vem esse treino? No que será que ele acredita? Né, assim, que será que ele... E não é porque você quer ser a estrela máxima do, não é, não tem nada a ver com isso! E aí é engraçado, né, agora falando como que eu nunca quis ser bailarina, eu acho que também tá nesse lugar. Não é porque você quer ser a bailarina, é porque você quer saber, você quer... trocar com a pessoa, você quer o... Fora daquela sensação que é um vício, né, de que, você conseguir fazer aquilo, de você conseguir colocar você naquilo, de... Tanto que a primeira uma hora e meia de ontem foi trevas! [levanta e mostra o movimento, repetindo várias vezes] A gente repetiu mil vezes... esses movimentos, marciais. Mil vezes! Eu... cheguei uma hora falei “Cara eu não tenho mais idade pra essas coisas. Assim, eu não tenho corpo disso, vai tá, eu tô fake! Eu não posso isso”. Mas aí, e isso se transformou numa outra coisa, ao longo da tarde, sabe? E isso se transformou em, em dança. E aí foi importante a gente ter feito aquilo antes pra saber o que que o cara quer. E aí é prazeroso. Aí é prazeroso, você se descobrir naquilo... Aí é legal.

Ela deseja conhecer o outro, trazer o outro para si, colocar o outro no próprio corpo dominando seu movimento e, com isso, perceber e conhecer a si mesma. Aliás, cabe transcrever aqui as respostas de Amanda às perguntas do questionário:

Por que você dança?

Para perceber melhor a mim mesma e aos que me cercam. Porque me sinto plena, confiante e desafiada. Para experimentar momentos de fruição e desvendar e recriar novas possíveis realidades acerca de mim, do outro e do mundo.

O que a dança traz para você?

Autoconhecimento, prazer, confiança, novos olhares e percepções.

Para Amanda, o processo de dançar inclui o processo de conhecer o outro e a si mesma. Não lhe basta a forma externa do movimento, um conhecimento superficial da coreografia, ela precisa sentir e perceber o outro mais profundamente, ter acesso ao que pensa e ao que sente, a fim de entender de onde o movimento surgiu e a que veio. Seu processo de incorporação do movimento do coreógrafo, do professor ou outra pessoa com quem trabalhe, é uma busca pelo relacionamento com esse outro e por explorá-lo no melhor sentido do termo.

De extrair daquela pessoa uma essência, porque sua essência é a mesma de sua dança. É ainda a busca de si mesma no outro e uma nova configuração possível de si.

Esse processo em Amanda, de conhecimento profundo do outro, é o principal fator que faz dela a dançarina que é, com a qualidade que tem. Nela não parece haver superficialidade, tudo parece vir de um envolvimento mais profundo e de uma atividade mais complexa. Enquanto seu movimento não for uma verdade, enquanto estiver *fake*, como ela mesma disse, continua a busca. E o resultado não é um outro absoluto sobre os movimentos dela; é uma criação nova, a síntese dos dois lados:

[...] eu sempre preciso entender por onde a pessoa pensa pra criar a dança dela, que acho que isso faz toda a diferença. Pra saber o que que é importante pra ela. Não que a gente vai fazer o que é importante pro outro sempre. Sempre tem o que... o que a gente acredita em dança também, né. Então eu acho que é, é uma junção do que você acredita em dança com o que a pessoa acredita em dança. A partir daí, vamos pelo mesmo caminho. É sempre um trabalho de, eu acho que um trabalho que vai pra cena é sempre 50% do bailarino e 50% do coreógrafo, né...

Dançar o trabalho de alguém é, portanto, travar um diálogo com essa pessoa. O dançarino passa a conhecer a origem do movimento do coreógrafo e, incorporando esse movimento, coloca nele de si. No caso de Amanda, o resultado disso pode parecer simples e fácil, mas, quando dança, seu movimento tem uma qualidade impressionante. Para conhecer é preciso estar aberto ao outro e essa é uma qualidade que Amanda percebe em si mesma:

Eu acho que em muitos momentos eu me coloco disponível a aprender. E eu acho que isso me ajuda, muito. Inclusive eu acho até que eu tinha que ser mais generosa pra ensinar. [...] Mas às vezes eu tô tão preocupada em... em usar, aproveitar a pessoa que tá ali ou... que eu esqueço isso, sabe? E eu acho que isso... tem essa, essa questão positiva de, como eu tô sempre disposta ao novo, ou tô sempre enxergando coisas que eu não sei, isso faz com que a gente se mantenha atualizado ou se mantenha, ou se mantenha com vontade de trabalhar. Porque quando se acomoda, aí... um abraço. Um abraço.

Amanda tem esse interesse pelo novo, pelo outro, pelo que ela não conhece, que a move a querer mais. Ela está sempre buscando e participando de cursos, fazendo aulas de diferentes modalidades de dança e de novas técnicas, de modo a conhecer o que está acontecendo por aí fora e levar seu corpo a novos moveres. Ela tem a humildade de reconhecer o que não sabe e a qualidade de enxergar em coisas simples algo especial,

enxergar beleza. E a dança, devolvendo esse olhar sensível, dá a ela oportunidade de exercitá-lo em outros espaços e consigo mesma:

[...] de me deixar mais sensível, a mim mesma. De, de perceber quando... De conseguir colocar nome nos sentimentos. Ou conseguir perceber, quando eu tô sentindo... Tô sentindo raiva nesse momento: por quê? Tô sentindo inveja nesse momento: por quê? Tô sentindo, acho que a dança faz isso com a gente, né? De colocar a gente mais próxima a nós mesmos. Acho que essa sensibilidade que a gente tem... E, pô, e a gente é humano, né? A gente é malvado e bonzinho em muitos momentos. É, de reconhecer, acho que o importante é reconhecer por que que a gente tá tendo essas sensações. É uma sensação positiva? Vamos dividir, vamos compartilhar. Liga pro pessoal... tô numa vibe boa, vamos dividir. Tô numa vibe ruim, o... não fica perto de mim hoje não que eu... Tô trevas! [risos] Ou de se eu tô sentindo isso, por que, o que que tá me faltando, o que que tá faltando na minha vida, que buraco é esse que eu estou colocando a culpa no coleguinha e não em mim. Ou por que que eu tô sentindo... Eu acho que a arte faz isso de uma maneira geral, né?

A sensibilidade permite que Amanda se perceba, conheça a si mesma. Essa sensibilidade acerca de si própria é possível porque o processo da dança volta a atenção do dançarino para si mesmo, todo o tempo. A diferença de Amanda, porém, está em sua busca pelas causas dos sentimentos e sensações, trazendo-as à consciência, e em conseguir lidar com eles. As sensações, além de serem geradas no dançar, são para Amanda o ponto de partida do movimento e o motivo pelo qual ela dança:

Porque foi o que me chamou a atenção, né? Em dança o que me chama a atenção é isso. É sentir a musculatura indo pro movimento, é perceber o... as linhas que o corpo é capaz de desenhar no espaço... É a maneira como a gente se relaciona com a outra pessoa que tá ali, dividindo aquela esfera com a gente... O que me chama a atenção é isso, então eu, eu levo a dança pra esse lugar. O que me move... é a sensação. O que me move é... Mesmo... mesmo quando é um personagem, por exemplo. Acho que... O personagem também dança na qualidade de movimento, né, específica. Isso é muito difícil... Trabalho pra vida inteira. Acho que mais do que interpretar, mais do que... É isso, isso é muito difícil! Acho assim, que tem que, tem que ter, ter um repertório de movimento muito grande, ter um repertório de qualidade muito grande, tem que ter... tem que saber racionalizar quando que você tensiona a musculatura, quando que você relaxa, de forma muito precisa, pra conseguir fazer isso.

Sensação de prazer, sensação dos músculos, sensação do espaço, os sentimentos da interação com o outro a fazem querer dançar. Então, no dançar há uma dinâmica circular, pela qual o movimento origina sensações e sentimentos, e as sensações e sentimentos são a origem do movimento. Esse mesmo círculo é o que faz com que a dança gere desenvolvimento e o

desenvolvimento gere a capacidade de dançar melhor. Porém, no trecho acima, Amanda cita ainda o aspecto racional da dança, a racionalização do movimento. No processo de incorporar o movimento no corpo, de maneira que se torne uma segunda natureza para a dançarina, há uma passagem pela racionalidade: consciência, intencionalidade, direcionamento do músculo pelo pensamento, orientado pela sensação, para atingir determinada qualidade no movimento que Amanda deseja criar. Isso ela faz partindo do repertório de sensações que armazenou na memória do corpo ao longo da vida, como relatou.

Amanda é sensível e racional ao mesmo tempo. Na entrevista, demonstrou essa racionalidade em seus questionamentos sobre o papel da dança, mas guiada pela afetividade:

Eu agora tô no momento do prá quê. Prá quê? Eu acho que também tem a ver com essa questão toda política pela qual a gente tá passando, né. Pra quê que a gente tá fazendo isso? Me responde, pra quê? Pra quem? Porque... agora eu tô nesse momento. [pausa] Porque aí eu também, aí eu também passei por um, há uns meses atrás, agora tô, trabalhei, tô um pouco melhor, de como é... egoísta, né, essa carreira. Eu danço porque é muito prazeroso pra mim! Que feio, né? Um mundo com tanta gente precisando de tanta gente! Tsc, eu danço porque é legal!

A importância do outro aparece novamente nos questionamentos de Amanda. Questiona-se sobre sua função na sociedade como dançarina. É egoísta a profissão do dançarino? É egoísta uma profissão que se faz porque se gosta, porque se sente prazer? Amanda trabalhou, em um período pouco antes da entrevista, em um projeto com refugiados de várias partes do mundo. Ela se viu neles, lembrando-se de seus tempos como imigrante, em uma cultura que não era a sua, em um país que não era o seu.

A empatia ficou evidenciada no relato, do qual recortou-se a transcrição acima. Sua preocupação com o outro é um lado do conhecer esse outro, através do que se coloca no lugar do outro, olha para o mundo a partir do olhar do outro. Nisso, o eu e o outro tornam-se um. Na unidade, sentir prazer causa um tipo de dor quando o outro sofre. O questionamento de Amanda pode ter o sentido de estabelecer as prioridades da unidade eu-outro. Então, ela divide seu prazer na dança levando-a para o outro, que está em sofrimento.

A relação entre Amanda e a dança pode ser interpretada da seguinte maneira: Amanda teve acesso à dança muito cedo e a dança, naquele momento, tinha para ela uma representação afetiva, pois as pessoas mais próximas, em especial seus avós, faziam a ponte entre ela e a dança. Também, porque sentia prazer em se movimentar, a dança tornou-se um de seus principais interesses e uma necessidade. Ocupando um lugar central em sua vida, a

dança divide esse espaço com a necessidade de se relacionar com o outro. Relacionar-se é conhecer o que o outro pensa, sentir o que o outro sente; a dança faz a mediação entre Amanda e o mundo, conectando-a aos sentimentos e pensamentos dos outros. O sentimento e o pensamento têm origem no movimento, mas são também seus propulsores. A excelência da dança de Amanda vem da observação e da percepção de si mesma e do outro, das sensações que partem de dentro e de fora dela, da capacidade de observar seu interior e o exterior e fazer uma conexão entre ambos, concretizando a síntese em seu corpo. A consciência e percepção de si são impulsionadas pela dança e tornam ao outro, possibilitando a consciência e percepção do mundo. Esse movimento de troca constante com o mundo, de diálogo, por meio da dança e com a dança, vão dando subsídios para o crescimento do eu; os desafios vencidos contribuem para o fortalecimento do *self* que, mais forte, capacita-se para superar novos desafios. E enquanto ela se sentir desafiada, vai trabalhar para se superar, porque a superação também traz boas sensações.

O que não transparece na entrevista foi o que levou Amanda a ter esse interesse tão grande por conhecer o outro. Aliás, deixa claro que existe esse interesse por conhecer o outro *através* da dança: nas coreografias, no palco, na convivência com o meio artístico. Na vida comum, fora da dança, ela disse ser reservada. É justamente a dança que lhe possibilita conhecer as pessoas, aproximar-se delas; mas mantendo, ainda assim, alguma distância, mantendo o eu seguro. Ela é uma apaixonada pela vida, pelo outro e pela dança. Seu modo de viver essa paixão é mais interno, ela não a exterioriza nas demais atividades cotidianas. É como um tesouro que ela tem guardado dentro de si e mostra a poucos. Gosta, sim, de viajar, de conhecer novos lugares e culturas, de conhecer pessoas de mundos diferentes do seu; mas é como na dança: ela flui! Ela passa pelo novo em movimento, sente e faz sentir, e continua adiante, sempre movendo, sempre sentido, sempre fluindo.

O movimento é o seu ponto de partida e de chegada. E a sensação, sua força motriz. O desenvolvimento de Amanda acontece sobre esses dois elementos de atuação recíproca. Movimento e sensação.

3.6.3 Thiago

Thiago, um brasileiro de 28 anos, morava havia seis em Curitiba. A dança esteve em sua vida desde sempre, pois sua extensa família gostava muito de música, o que levava naturalmente à dança. Sua infância foi vivenciada na casa do avô paterno. Segundo Thiago, a casa era muito grande e cada vez que um filho do avô casava, a nova família ia morar lá.

Conviveu com os primos, com quem brincava de tudo: subir em árvores, jogar futebol, pega-bandeira. Todas as brincadeiras envolviam o espaço e o corpo; hoje ele vê esse período da sua vida, em certo sentido, como uma preparação para seu envolvimento com dança, uma preparação corporal.

Aos treze anos, com a separação dos pais, ele e a mãe foram morar com a avó materna, em um apartamento. Esta era artesã e trabalhava com vários tipos de atividades manuais que envolviam corte e costura, confecção de fuxicos e outros. Sempre com um relacionamento muito próximo à família, Thiago, que naquele momento entrava no ensino médio, juntava-se à avó ajudando-a e, com isso, aprendeu as tarefas relacionadas ao trabalho dela.

Eu fazia estágio, né. Então eu estudava de manhã, de oito a... sete e meia ao meio-dia, carga horária normal, né, normal. De duas às oito eu fazia meu estágio e chegava em casa, sempre tinha alguma coisa que a gente ficava fazendo. Nada, nunca foi obrigação. É... a gente sempre teve muita consciência de que era um serviço dela, mas que a gente fazia por gostar, por achar diferente. E acabava sendo muito uma terapia, é incrível. Trabalhos manuais fazem muito isso, né, de você relaxar, de você conseguir fazer... outras coisas, se dispersando.

Esses aprendizados lhe deram conhecimentos e habilidades que continuou utilizando em sua profissão como dançarino. Ainda no ensino médio, foi fazer estágio em uma grande empresa de telecomunicações, aos 16 anos de idade. Tinha já responsabilidades, e foi essa mesma empresa que o trouxe a primeira vez para Curitiba. Ele explicou que sempre quis trabalhar em lugares onde houvessem pessoas que lhe trouxessem novos conhecimentos, que contribuíssem para sua formação e desenvolvimento:

Eu sempre busquei trabalhar em empresas que me dessem uma base boa, né. Porque eu acreditava que isso seria parte da minha formação profissional. Onde eu tivesse mais pessoas que pudessem agregar mais conhecimento. E muita bagagem. Pra que eu pudesse me tornar um profissional melhor a cada dia. [...] É... e de ser referência, né. Enquanto jovem também, eu sempre procurei ser um jovem mais correto e... dar exemplo pros meus primos que estavam buscando outros caminhos, sei lá, eu sempre fui muito de estar próximo à família, né. Então isso sempre foi muito importante pra mim. E aí eu sempre trabalhei na parte administrativa...

Na transcrição acima, Thiago mostra várias facetas de si. Por sua ligação estreita com a família, sentia-se movido a ser referência para os primos e, com isso, a ser mais organizado, disciplinado, um exemplo a ser seguido. Thiago expressou muitas vezes, no decorrer da

entrevista, que sempre esteve próximo à família, revelando um lugar especial ocupado por ela. Ele via em outras pessoas a possibilidade de conhecer, aprender e se desenvolver. Pessoas sempre tiveram, para ele, um papel fundamental em sua vida. O próprio fato de ficar com a avó, quando chegava à noite em casa, fazendo com ela o artesanato, tinha o sentido de, mais que ajudar, de estar junto, de compartilhar. E lembremos que ele era um adolescente naquele momento, uma fase normalmente de crise, de busca de independência.

Thiago demonstrou ainda ter algum plano para sua vida na adolescência, na medida em que já pensava em trabalhos que trouxessem mais conhecimento, nos quais pudesse crescer profissionalmente. Ele tinha um foco.

Aos 17 anos, foi a uma escola de dança com a intenção de fazer aulas na modalidade de dança Sertanejo. Ao vê-lo dançando, a professora e dona da escola o convidou para fazer aulas de balé. E ele aceitou. Lembrou que em seu aniversário de 19 anos ele estava em cena, dançando balé. Consciente de que havia começado muito tarde para atingir qualidade nessa modalidade, foi para outra escola, onde começou a aprender jazz contemporâneo. Ao mesmo tempo, ingressou em um curso superior de Administração:

Daí então finalizei o meu ensino médio. Aí comecei a fazer faculdade de Administração de Empresas. Lá em Brasília mesmo. Fiz até o quinto período, que aí foi quando eu tive que me mudar de volta pra Curitiba e aí, é... a empresa não... deixava eu, eu finalizar a faculdade. Porque eu viajava muito, eu era responsável por seis cidades aqui no sul. Então eu tinha que ficar viajando semanalmente. Então era meio difícil.

Até então, não havia pensado em viver de dança, em profissionalizar-se. Dançava por diversão, porque gostava. Paralelamente ao jazz, Thiago participava do movimento das danças de quadrilhas, que ele contou ser muito forte em Brasília. Na quadrilha, teve vivências que igualmente mostram a importância da alteridade para Thiago.

Aí nisso, em paralelo a isso, eu comecei a dançar quadrilha. O movimento junino em Brasília é muito forte. Muito forte. Então... Eu comecei a dançar quadrilha lá, e... E por mais que não seja profissionalmente, é considerado profissional também. [...] Os bailarinos, os dançarinos, não ganham nada, mas têm uma carga horária de ensaio bem pesada também, assim. E... Tudo isso nós fazemos por amor. Também [risos]. Tanto é que por dia, é... às vezes a gente fazia três apresentações. Numa noite, assim. Da tarde até a noite. e aí... a gente junta dinheiro o ano inteiro, e vai tentando captar de qualquer forma, vende balinha. E é muito legal, assim. Porque aí, é... você vê o que as pessoas fazem... pelo que gostam realmente. [...] Quadrilheiro leva tudo com amor. E isso foi uma das coisas que eu mais me apaixonei e mais tenho orgulho de falar: "Eu fui quadrilheiro!" E eu sou quadrilheiro. Uma vez quadrilheiro, sempre quadrilheiro. Porque tudo que você faz é com muito

amor. A gente começa os ensaios, às vezes, dez horas da noite. Onze horas da noite tá começando o ensaio. e vai até uma hora da manhã. E aí um leva o outro pra casa, o amigo pra casa, porque já não tem ônibus, ou então mora longe... [...] Então é muito bom. Muito bom mesmo.

No convívio com os quadrilheiros, Thiago conheceu uma dedicação que disse não ter visto em outros lugares. E, mais que a dança da quadrilha em si, ele falou da interação, do companheirismo, da ajuda mútua, da entrega, do amor dos dançarinos, qualidades que ele admirava e buscava desenvolver.

Thiago permaneceu na escola de jazz, quando ao fim de três anos, recebeu nova proposta para trabalhar no sul do país e se mudou outra vez para Curitiba, onde estava até o momento da entrevista. A mudança o forçou a interromper a faculdade, porque o trabalho exigia dele tempo mais que integral. Responsável por atender clientes cujos horários de trabalho iam das seis da manhã à meia-noite, Thiago não tinha mais vida privada. Justamente porque era sabido pela empresa que não tinha família e outros compromissos que limitassem seus horários, Thiago era requisitado para resolver todo tipo de problema, a qualquer hora do dia:

Era eu que tinha que ajudar na supervisão de todos os funcionários. Eram cerca de uns...oitenta funcionários, assim. Então, se a empresa precisasse de qualquer coisa tinha que ter alguém à disposição. Pra ir lá, conversar com o funcionário, dar... demitir, ou qualquer coisa que o funcionário fez de ruim, ou então faltou, ou saiu antes, algum representante da empresa precisa ir lá. Então eu falei; “Meu Deus! Eu sou muito jovem pra estar me matando assim por um negócio que não é meu!” Então eu falei: “Eu preciso de alguma atividade que me, fale assim: Dia tal e tal eu não posso porque eu tenho compromisso.” Porque se eu não tivesse isso eu ficaria trabalhando até tarde. E aí, assim que realmente começou a minha vida na dança de salão. Com essa busca pela regra, né...

Esse trecho expõe algumas características de Thiago. Seu senso de responsabilidade e sua competência aparecem no reconhecimento e na confiança que a empresa depositava em seu trabalho. A busca por fazer o seu melhor, pela excelência, parece ser uma característica dele. Falando de como seus pais o viam, ele demonstrou consciência de que fazia seu trabalho bem feito.

Porque... eu era exatamente o profissional que eles gostavam de ver, né. [...] Então eu trabalhava com treinamento, e eu sempre, é... tive muito sucesso nos treinamentos que eu dava, e eles gostavam muito disso.

Pelo relato de Thiago, seu trabalho era em treinamento, mas ele acabava resolvendo todo tipo de problemas com funcionários da empresa. Até que chegou um momento em que ele resolveu colocar ordem em sua vida. No seu trajeto para o trabalho, havia uma escola de danças de salão. Thiago olhou para a escola a primeira vez ao passar pela frente do edifício. Uma segunda vez. Na terceira, resolveu matricular-se em algum curso. O compromisso impediria a empresa de chamá-lo a qualquer hora do dia. Chegando no balcão para se inscrever, uma professora perguntou se não queria ser bolsista da escola. Ele aceitou a oferta e, com isso, tinha uma carga horária semanal a cumprir na escola de danças:

Aí eu aceitei. Na outra terça eu tava lá como bolsista. E assim comecei. E comecei numa rotina frenética, porque eu não queria fazer só a minha escala de terças e quintas. Eu fazia de segunda a quinta, e sábado, quando eu tava de folga do meu trabalho, eu ia também. Porque eu gostei e aí eu comecei a ter uma carga horária muito grande. Eu fazia de segunda a quinta três horas por dia e no sábado eu fazia cerca de quatro horas também. Então, sempre que eu podia eu estava lá. Aí, ora ou outra eu falava pros professores: "Ó, eu tô com meu celular ligado, mas é porque se acontecer alguma coisa no meu serviço eu preciso ir." Então eu ficava assim. E assim começou minha vida dentro da dança de salão regularmente. Bem...bem legal. E aí, logo em seguida, pelo desempenho, eu fui chamado pra participar do grupo, da Silvia Monteiro, que é a nossa coordenadora pedagógica e diretora da nossa escola... É ela que é formada em dança, pós-graduada em Teoria dos Movimentos da Dança de Salão. Então tem um acompanhamento muito correto nesse grupo. É um grupo que não é considerado profissional porque nós não recebemos pelos trabalhos. Mas a entrega, e ensaios, e carga horária, é muito rígido.

Novamente fica evidenciada a busca pela excelência característica de Thiago, quando fala do acompanhamento correto nesse grupo. As pessoas que ele procura para aprender, de quem obtém informação e conhecimentos, são pessoas que, aos seus olhos, possuem formação, que ele sabe que vão lhe propiciar aprendizado e conhecimento corretos, adequados.

Fica claro em seu relato o interesse que a dança de salão despertou. Na escola, como bolsista, ele viu-se explorando ao máximo as possibilidades de aprendizado. Qualquer tempo livre que tivesse, ia para a escola dançar e aprender. O potencial de Thiago foi logo notado pelas pessoas à sua volta, o que o levou a dar mais um passo em direção à dança: fazer parte do grupo da escola. Não muito tempo depois disso, outro acontecimento mudou definitivamente os rumos de sua vida:

Eu tava nessa empresa, entrei na [escola de danças de salão] como bolsista, e entrei, fui convidado, pra participar do grupo[...]. E aí, no meio disso, surgiu a oportunidade de, é... o pessoal da Costa [Cruzeiros] veio fazer

uma audição para os profissionais de cruzeiros aqui, lá na nossa escola. E aí eu participei dessa audição sem uma pretensão ainda. Eles não, não têm um nível muito alto de conhecimento, porque são bases pra iniciante, né. Aulas mais de, com teor de entretenimento, né. Não... Porque é dentro de um navio, você não vai ensinar a pessoa a ser um professor. Então elas querem aprender os passos básicos. Então lá, a aula de bolero nós trabalhamos dois passos básicos e um passo de efeito, pras pessoas acharem que elas já sabem fazer umas coisas diferentes, né. E aí surgiu essa oportunidade de eu fazer essa audição. Eu participei da audição, aqui, fui selecionado, e aí tinha um treinamento em São Paulo, eliminatório também. Aí fui para o treinamento em São Paulo, trabalhando ainda na... na empresa... Isso em meados de outubro, assim. setembro, outubro. Fui pra São Paulo, três dias de treinamento. Fui aprovado. E aí eles mandam uma escala, de acordo com o período que você coloca de disponibilidade. E aí coloquei minha disponibilidade, veio uma escala pra três meses.[...] Nesse momento eu coloquei assim “disponibilidade total”. Porque eu ia ver o que ia acontecer. Não estava com pretensão de sair da empresa, mas eu falei: “Vamos ver o que que ia, vai acontecer.” Se fosse só um mês eu pediria minhas férias ou... não sei o que passou na minha cabeça naquela situação, assim. Mas acabei colocando isso e veio minha escala pra trabalhar três meses. E aí eu aceitei. E aí... saí da empresa. E... quando saí da empresa, eu não sabia exatamente o que eu faria depois. Se eu voltaria a procurar uma, um emprego administrativo, ou se eu iria investir na dança.

Interessante que, apesar de Thiago ter afirmado que não tinha intenção de deixar a empresa onde trabalhava como administrador – segundo ele, “um amor dividido com a dança” –, ele se colocou inteiramente à disposição para trabalhar no navio. Ele não falou se significaria alguma coisa para ele, não disse nem o que o motivou a fazer a audição. A vontade já estava sendo exercida na escolha das alternativas. O fato de ter feito a audição é uma indicação de que a vontade de dançar no navio existia; a empresa seria outra questão a ser resolvida.

Na volta do trabalho no navio, Thiago ficou um tempo sem ter certeza do que faria. Enquanto isso, dedicou-se a trabalhar mais sua qualidade no forró com Manuela, uma dançarina com quem se percebia mais afinado corporalmente e que se tornou sua *partner* posteriormente nas competições de forró. Depois de alguns meses, assumiu a parte administrativa da escola, o que facilitou o impulso de seu trabalho com dança, porque a diretora da escola, entendendo a vida do artista da dança, o liberava para fazer ou dar cursos e ir às competições.

Thiago disse que não houve um momento em que ele tenha dito a si mesmo: vou ser bailarino. Mas esse momento chegou depois do trabalho no navio, quando passou a ensaiar mais com Manuela, pensando em trabalhos futuros e competições, e a ensinar dança. A prática da dança profissionalizante descortinou um outro mundo, que o atraiu:

A dança vai se tornando um vício. E quanto mais eu aprendia, mais eu deixava de ir pras baladas tradicionais. A gente quer viver o mundo da dança de salão. Porque é muito incrível, os bailes são extremamente saudáveis. Você não vê uma briga em um baile de dança de salão. É... independente do ritmo, se é um baile só de samba de gafieira, se é um baile só de forró, se é um baile de zouk... Então... você vê que as pessoas vão ali pra se divertir. Elas podem até beber, mas bebem muito menos. É, ninguém vai, entra ali, não, você não vê história de ninguém “Ah, roubaram meu celular!” É... a gente deixa as bolsas distantes dos nossos olhos, assim, e até hoje nunca aconteceu problema nenhum. Vamos ver daqui pra frente, né. É, mas é um ambiente muito prazeroso. Onde as pessoas estão pra se divertir, pra falar besteira, pra brincar, pra dançar a princípio de tudo. Mas a diversão é a palavra que é garantida em cada dança. Então eu comecei a deixar a balada... é... tradicional, pelas baladas de dança de salão. E todo final de semana tem algum, né. Algum baile, algum congresso, que teve. Então a gente acaba entrando muito mais pra esse mundo, que acaba sendo um mundo mais saudável, na nossa concepção. Na minha concepção pelo menos.

O mundo da dança mostrou-se menos violento, mais agradável. Um mundo talvez mais correto, mais de acordo com as características de Thiago; evidencia-se em sua fala o desejo por vivenciar interações mais harmoniosas. Nos bailes, o objetivo é dançar e, assim, se divertir. O prazer, a alegria da dança diverte e deixa mais feliz. Os sentimentos propiciados pela dança são importantes para Thiago, que disse ser muito emotivo. O sentimento faz parte de sua dança e é o que o conecta com as outras pessoas, inclusive através da dança:

Eu sempre fui muito ligado à minha família, né! E... eu sempre tive muito afeto. Eu... sou muito chorão. Muito chorão! Choro por estar feliz, eu choro por estar triste, eu choro, choro mesmo. Uma amiga minha me descreveu e ela fala que eu choro “que é pra que meu brilho saia e caia em lágrimas, brilhando em você”. Então, eu choro por diversos motivos, assim. Eu sou emotivo e não nego isso, eu adoro isso. É... eu não... Eu não tenho medo! Eu não tenho vergonha. de ser quem eu sou, entende? Eu não tenho problemas me demonstrar afeto, em dizer que eu gosto de você. Eu acho que eu tenho... medo da morte súbita [...] e eu tenho medo de que as pessoas não saibam o quanto elas são importantes pra mim. Então eu sempre procuro me despedir, eu sempre procuro deixar claro o quanto que eu gosto, o quanto que eu lembro. Quando eu lembro eu mando mensagem ou eu... Eu gosto de dar carinho, sabe? E eu acho que isso acaba refletindo também na minha dança.

Aqui fica mais clara a ligação de Thiago com sua família. Ele sempre teve muito afeto e talvez por isso mesmo valorizasse tanto a expressão de sentimentos; havia sido um comportamento aprendido com as pessoas mais importantes: pai, mãe, avós, tios e primos. O fato de Thiago enfatizar que não tinha vergonha de ser emotivo evidencia uma consciência de que isso não é comum. Não é comum um homem ser emotivo, chorar e expressar seus

sentimentos. Ou melhor, não é o padrão socialmente estabelecido: “homem não chora”. Thiago percebe-se fora dos padrões comuns.

A sensibilidade fica também evidente. Chorar de tristeza pode funcionar como uma válvula de escape quando as pressões externas são insuportáveis. Chorar de felicidade pode indicar uma maior tendência para deixar-se afetar pelo entorno. As pessoas próximas lhe eram importantes e, nas interações com elas, Thiago parece ter necessidade de se dar a conhecer, deixar que o outro saiba o que se passa dentro dele, seus sentimentos, levando o outro a se emocionar também, inclusive com sua dança:

É igual quando você finaliza um espetáculo. Você ensaiou, ensaiou, ensaiou. Chorou, brigou com quem tá dançando com você, ficou com raiva, depois você tá abraçando, falando que ama. E aí, na hora que finaliza o espetáculo você...vê as pessoas chorando, as pessoas emocionadas, vindo falar coisas que às vezes você não tava preparado pra ouvir, de tão boas, né... Então... esse momento você fala: “Valeu cada minuto de ensaio, valeu cada lágrima, valeu cada esforço, cada dor...” Que é uma coisa que é constante no nosso dia-a-dia, né.

Quando Thiago dança, muitas pessoas que o veem se emocionam, como ele, e lhe dizem palavras afetuosas, que chamam sua atenção e o incentivam a permanecer nessa arte. Há, portanto, uma reciprocidade afetiva entre Thiago e o mundo. A emocionalidade dele na dança parece ter origem nas festas da família, na casa grande do avô, quando ele via os outros dançando e dançava junto daquelas pessoas significativas da sua infância. Na dança sua emocionalidade é bem vinda, completando sua dança.

Porém, a dança traz, ao lado das coisas boas, dificuldades: cansaço, dor, exaustão. O corpo precisa ser comandado para suportar a fadiga e a dor, resistir enquanto se é jovem, porque com o passar dos anos não será o mesmo, não conseguirá fazer as mesmas coisas, disse Thiago:

Porque a gente tem que aproveitar a idade, né. Porque daqui a pouco, vai chegando mais e mais, e a gente vai ficando um pouquinho diferente, nosso corpo. Então a gente precisa ter uma experiência, uma bagagem, pra dizer: “Ah, quando eu tinha tantos anos eu fiz isso.” Pra que você seja um profissional de renome, né. Porque eu sei que, quando eu tiver com meus sessenta anos, eu não vou conseguir fazer o que eu faço hoje. Então eu preciso ter experiência pra sentar numa cadeira e falar: “Fulano, isso, isso, e isso, e isso. Ciclano, lá lá lá, lê lê lê.” Então a gente precisa saber aproveitar o nosso tempo dançante, né, pra que depois a gente consiga trabalhar de uma outra forma, com a dança também.

Thiago mostrou a consciência de que, na dança, o tempo é um fator crucial. O difícil para o dançarino é que o tempo traz maturidade para sua dança, mas o corpo declina. O dançarino aprende a dominar seu corpo, vai gradualmente atingindo níveis maiores de qualidade, e, quando mais sabe, seu corpo já não tem a mesma força, vigor, agilidade e flexibilidade. Essa é uma realidade que todo dançarino enfrenta. O dançarino precisa estar preparado para mudar de profissão. Muitas vezes são os outros que lhe dizem, direta ou indiretamente, que “seu tempo acabou”.

Muitos dançarinos, depois que param de dançar, continuam no meio como professores, ensinando o que aprenderam das experiências da vida. Essa é a intenção de Thiago, pelo menos por enquanto, conforme revelou. Outros permanecem dando suporte ao espetáculo da dança como ensaiadores, iluminadores, técnicos, etc. Nesse sentido, a dança exige que o dançarino busque outros conhecimentos, amplie sua formação. Porém, nem todos estão atentos a isso como Thiago.

Thiago já havia insinuado que pensava e planejava seu futuro quando falou de sua aproximação com pessoas que podiam lhe trazer conhecimentos, o que, no trecho logo acima, expôs abertamente. A dança ainda tem outras exigências para o corpo, como alimentação adequada, repouso, cuidados, porque é seu material de trabalho.

Além da vida curta da dança, há o aspecto financeiro da profissão. O grupo de dança privado não tinha como pagar salários aos dançarinos. Com a crise econômica no país, diminuíram os investimentos nas produções artísticas. A sociedade brasileira não reconhece a profissão de dançarino como um trabalho digno de contrapartida financeira, de acordo com Thiago. A ideia corrente é de que dançar é fácil e que o dançarino dança só de vez em quando. Não há um entendimento geral de que é um trabalho árduo, diário, e que tem uma função social:

Aí, nos campeonatos tem prêmio em dinheiro. Só que aí o campeonato é uma vez no ano. E o que você recebe lá não dá pra você viver durante um ano. Mal um mês. Até mesmo porque a gente ensaia muito. A gente tem que mandar fazer figurino, então... é... Isso acaba apenas pagando, às vezes nem pagando, o que nós investimos. Porque se a gente for colocar na ponta do lápis o tempo que a gente despense pra aprender, pra poder competir, pra fazer aula. Porque você precisa pagar um outro profissional pra ver você ensaiando, às vezes pra dar um norte: "Ah, isso está bom, isso não está bom. Se ela colocar o braço assim vai ficar mais bonito. Se ela fizer isso vai ficar mais legal." Então isso é... é dinheiro, né. Tempo é dinheiro hoje em dia. E hoje, infelizmente a gente não consegue mensurar esse tempo de investimento pra poder colocar na ponta do lápis, assim: "Ah, eu ensaio tantas horas por dia, então você tem que me pagar por tal." As pessoas não querem saber o quanto você ensaiou. Elas querem... É igual coreografia.

Você passa tempo e tempo ensaiando pra aquela coreografia, pra montar, pensando no figurino, alguém desenha o figurino pra você, você investe naquilo e aí, de repente, a pessoa chega pra você e fala: "Ah, você podia apresentar aquela sua coreografia na minha festa?" "Ah, e qual é o cachê?" "Ah, não, é pra divulgar seu trabalho." Então hoje o mercado tá cheio disso, né. De pessoas que querem usar o nosso trabalho pra promover determinados eventos. Né, apenas em troca de... "divulgação" do seu trabalho. A gente divulga o nosso trabalho hoje em dia nas redes sociais, né, se as pessoas quiserem... emntão é bem... isso aqui é bem complicado.

A dança exige investimento. Um espetáculo envolve o trabalho de muitas pessoas que não deveriam trabalhar de graça e um tempo longo de preparação. A frustração de Thiago pela falta de reconhecimento nesse sentido é justa e compartilhada com outros profissionais da dança. Mesmo assim, ele não desistiu de dançar, porque a dança lhe traz felicidade. Ele conseguia manter-se trabalhando como professor de dança, trabalho no qual ele também se realiza. E continua investindo, fazendo cursos e aulas como dançarino. Conhecimento é uma das coisas que Thiago considera essenciais para se tornar um bom dançarino, um fator que pode colocá-lo numa melhor posição para enfrentar o mercado de trabalho:

Eu preciso de conhecimento. Eu acho que é a palavra principal. Você precisa... É igual eu tava falando, sobre as estruturas do xote e do baião, por exemplo. Eu preciso conhecer. Eu preciso estudar muito, né, pra eu saber essa diferenciação certinha pra que eu saia na frente. E pra eu conhecer, eu tive que aprender, eu tive que ter tudo isso aí. Então o conhecimento é essencial para que você se torne um dançarino, ou um professor, ou qualquer profissional na verdade, né. Senão você vai ser um profissional meia-boca. Então conhecimento é... é essencial.

Conhecimento é, para Thiago, algo compartilhado e construído e uma ferramenta para dançar melhor. Tudo que ele aprendeu, todas as técnicas que ele já trabalhou em seu corpo, as informações e conhecimentos trazidos por outras pessoas, tudo é como que organizado em seu corpo. Perguntei se ele leva aprendizados de uma técnica de dança para outra. No decorrer da entrevista ele falou sobre isso de várias maneiras:

A linha que eu tenho hoje é do balé, a minha postura é do balé, por mais que a gente tenha ainda que mudar muita coisa, moldar o nosso corpo, é... é muito diferente. A... o balé traz aquela coisa de você precisar fazer as coisas muito rápido, né. Professor passou uma vez e você tem que memorizar aquilo. E até depois, o professor só falar o que que ele quer, qual é o exercício. É... e aí a gente precisa ter isso muito rápido, né. Então ele te traz essa memória corporal. E acaba influenciando. E por, um exemplo, assim. É... por mais que sejam duas coisas bem diferentes, o bolero e o forró. Quanto mais eu trabalho o bolero, mais o meu forró fica melhor. Porque eu

melhoro mais a minha conexão com a minha parceira, porque eu preciso de uma relação melhor. E se eu tiro isso de outras, outros ritmos, eu levo para o que eu estou trabalhando principalmente. Eu agrego, né. Então é um corpo que reage de uma forma diferente, mas que a gente acaba agregando mais. Mais conhecimento. E quanto mais conhecimento, mais o corpo fica rico. Quanto mais informação no seu corpo, mais ele vai trabalhar de uma forma mais gostosa. Por isso que a gente não... não separa. Eu nunca vou falar que eu sou um profissional apenas do forró. Eu sou um profissional da dança de salão, que tenho como trabalho principal hoje o forró. Mas se eu precisar dar aula de qualquer um, outro ritmo, eu posso dar.

Essa qualidade é fundamental para um bom bailarino: refletir sobre o que aprende e usar o conhecimento em outras esferas, da dança e da vida. A memória corporal é a memória da sensação de que o corpo já conhece aquele caminho, aquela linguagem, aquele movimento. É o repertório de sensações de que a entrevistada Amanda falou. As sensações ficam registradas na memória e o dançarino acessa a informação quando precisa dela para um movimento. Uma diferença de um bom dançarino parece ser a atenção que ele dá às sensações. Thiago faz conexões entre as diferentes danças, relacionando e integrando os conhecimentos no seu próprio corpo. E, além de colocar esses conhecimentos em seu corpo, em sua dança, ele os usa para ensinar as pessoas a dançarem:

E toda vez que você vê, tanto um aluno, fala que não sabia nem o que que era direita e esquerda, fazendo direita e esquerda, pra cima e pra baixo e girando...É muito bom! Né, trabalhar com pessoas que têm determinadas dificuldades motoras, e você vê que ela tá desenvolvendo, é muito bom. Que ela tá tendo percepção do espaço, coisa que nós achamos que... é fácil pra todo mundo, mas não é. Porque nós trabalhamos com corpos e cada corpo reage de uma forma diferente, num tempo diferente. Então, quando você tem a oportunidade de ver o desempenho dessas pessoas, é muito bom.

Thiago deu-se conta, em algum momento da aprendizagem da dança de salão, que quando dançava na “balada” ele já tinha uma atenção e uma preocupação com o corpo da pessoa com quem dançava, mas não muito consciente. Como professor de dança, sente-se realizado ao ver os avanços no corpo dos aprendizes. Mais uma vez emerge a relação com o outro, a troca. Em algum momento, Thiago falou sobre quando ele estava na posição de aluno:

Primeira coisa é aceitar, né. A gente precisa aceitar o que aquele outro, o que o outro profissional vai te falar. Independente de você levar isso como verdade ou não. Uma coisa que nós precisamos compreender é essa questão: que os corpos são diferentes. Eles reagem, vão sempre reagir, de uma forma diferente. Então, primeiro, se eu me proponho a fazer aula, eu preciso estar disposto e disponível a aceitar aquilo que aquele profissional vai falar. Que aquela é a verdade que aquele profissional vai te passar. E aí, ao finalizar a

aula, geralmente quando eu faço com a minha parceira, um exemplo. Pensando na minha carreira, não só quando eu vou fazer aulas com outros, outras pessoas. Mas toda vez que finalizam a aula, depois nós vamos estudar aqueles movimentos ou aquele conceito. E ver o que se adequa à nossa verdade, ao nosso corpo. Porque não adianta eu querer fazer uma aula de acrobacia e falar assim: "Ah, ele joga a mulher pra cima durante dez minutos." Sendo que o meu corpo não responde a isso, sendo que o meu corpo não está preparado pra isso. Então eu preciso saber da minha limitação. Entende? E saber, ah, isso aqui é legal, isso aqui é diferente do que nós trabalhamos, mas a gente pode pensar em trabalhar isso. Mas a gente vai ter que parar e estudar só isso. Então assim a gente vai, vai separando e organizando, pra que fique uma coisa sempre fluida e que não termine nunca. [se o que o profissional não servir] A gente dispensa. Porque é corpo, né! Não é um mais um é igual a dois. É eu e você, e aí? Não adianta ele falar que pega a mulher e joga pra cima, sendo que o meu corpo não está preparado pra isso. Então eu vou falar assim: "Nossa, que legal! Eu só consigo jogar pra cima uma vez." Né, ou então ele falar assim: "Ah, aqui, ó, quando você vai entrar nesse passo, você levanta um pouquinho a dama pra ela ir." Opa, eu não trabalho levantando a dama, eu trabalho com outra condição corporal, que ela pode ter um segundo de demora. Então "Manu, eu acho que dá pra gente fazer esse passo, só que a condução pra esse passo a gente pode colocar da forma como nós trabalhamos." Sem levantar a dama, e sim esperar com que ela compreenda o que o outro corpo tá falando pra ela, assim.

Entendo que quando Thiago diz “aceitar” ele quer dizer “respeitar”, no sentido de ter consideração por um profissional que está ali para acrescentar. Ele se dispõe a ouvir o que o outro tem a lhe ensinar, mas revela autonomia, pois tem uma caminhada na dança que lhe permite refletir e decidir se aquele conhecimento aplica-se ao seu corpo ou não. Para tal, é necessário ter desenvolvido consciência corporal, conhecimento do funcionamento do próprio corpo. A decisão não é individual, ele a toma no diálogo com a pessoa com quem dança.

Esta parece ser outra característica de um bom dançarino. Ele não acata tudo que lhe dizem, não faz tudo o que outros mandam sem refletir sobre sua validade em seu próprio corpo. Porque, como disse Thiago, cada corpo é um corpo. O “dono” do corpo o conhece melhor que ninguém (ou deveria). O dançarino, conhecendo seu corpo, sabe de seus processos, de suas necessidades, busca a *sua* resposta, a *sua* saída, ainda que tenha a ajuda de outras pessoas. Isso às vezes pode não ser bem compreendido, pode ser visto como arrogância ou rebeldia.

Thiago tem esse cuidado de ouvir, observar, conferir se lhe serve, se o ajuda ou atrapalha. Esta é uma qualidade que possibilita o desenvolvimento do dançarino. Conheci dançarinos que não avançavam por excesso de obediência, tentavam colocar em seus corpos tudo o que lhes diziam.

Chamou-me a atenção o fato de Thiago ter usado quase sempre a primeira pessoa do plural para falar de seus pensamentos. Ele não se percebe separado, isolado, dos outros: de sua família, sua *partner*, seus amigos. Ele e os outros constituem uma unidade, particularmente ele e sua *partner* de dança quando em cena:

Que aí a gente se torna um só. Não só Thiago. Thiago e Manuela têm que ser uma pessoa só quando entram no palco. Pra fazer qualquer coisa. Não podem ser duas pessoas. Por mais que tenham danças diferentes, que sejam corpos diferentes, nós somos um só, porque é uma dança e é uma música que tá tocando. Né? Que os corpos vão reagir de forma diferente, mas que tem que haver uma conexão. E é o que nós mais procuramos trabalhar. Que é a conexão, independente da execução do passo. Eu preciso estar mais conectado com a minha parceira do que fazer um passo bonito pra que as pessoas vejam. Porque isso, pra gente, vai trazer a diferença. O que eu falei, passo, todo mundo vai fazer. [...] Então precisa ter um plus, né. E o nosso plus é, que nós buscamos, é sempre a conexão, o envolvimento entre um e outro.

O pensamento de Thiago condiz com as premissas das danças de salão. O entrosamento com o par é fundamental para a qualidade da execução da dança a dois. Ao mesmo tempo, reforça a minha percepção da característica de Thiago: ter o outro como um centro em relação ao qual seu desenvolvimento ocorre. Porque o conhecimento do outro é o conhecimento de si, e na dança ambos precisam *conformar-se*, tomar uma nova forma de maneira que, como num quebra-cabeças, encaixem-se perfeitamente. Acontece um trabalho de “polimento de arestas”: o eu cede ou acrescenta, o outro cede ou acrescenta, dá-se um processo de ajustamento que, na verdade, nunca termina. Como em tudo na vida.

E quem fala “a gente” ou “nós” revela que o outro não é importante para uma pessoa só, e sim para um coletivo. Na entrevista, pude notar que ele se vê como parte do grupo de dança, parte da escola, tomando para si as proposições formativas da escola e os objetivos do ensino da dança. Quando digo “parte da escola” ou “parte do grupo” quero dizer que não se sente apenas mais um; ele se percebe como alguém importante, integrado àquelas pessoas e aos ideais do grupo. Ele pertencia ao grupo e sem ele o grupo não seria o mesmo – e vice-versa. Não era só um trabalho; mais que isso, era um compartilhamento de vida. Apesar de sua *partner* ter saído do grupo – a dupla tornou-se independente – eles continuavam tendo o apoio da escola.

Thiago colocou-se, na entrevista, como alguém que representa a escola, mais que como um indivíduo com qualidades excelentes em dança. A pessoa que ele busca ser tem muito a ver com aquela que a escola pretende formar. Uma pessoa que conhece seu corpo,

conhece o movimento, conhece a técnica, domina-os e que também troca com o outro, respeita, cuida.

Mesmo quando falou de sua atuação no palco, quando todas as atenções voltam-se para o artista que está em cena, Thiago pareceu colocar o outro em primeiro plano:

Estar em cena? É um presente, né. Tanto pra gente quanto pras outras pessoas. Que é muito importante você estar em cena...E porque as pessoas tão parando pra poder te ver, né. Então elas estão... despendendo o tempo delas. Mesmo que seja três minutos. Elas vão parar e elas vão ver: "Nossa, o Thiago e a Manuela vão dançar! Vamos parar?" Então a gente tem que dar valor a isso. Então, é um presente pra gente toda vez que nós paramos e as pessoas sentaram, ou ficaram de pé, pra poder nos ver. Então a gente tem que parar e pensar muito bem no que nós vamos fazer, porque ela tá despendendo o tempo dela pra ver aquilo que a gente faz todos os dias. Então a gente tem que parar e dar o melhor. E... e é isso, assim. É sempre um presente estar em cena.

Thiago valoriza e quer dar o seu melhor às pessoas que param suas vidas para vê-lo dançar. É um presente que *ele* recebe, a possibilidade de troca com o outro: a valorização de quem esta ali dirigindo a ele sua atenção, seu olhar, seu tempo, seu aplauso. O presente é, na verdade, para os dois: para o público e para o artista.

Thiago passou a mesma impressão quando falou sobre ser emotivo e de querer comunicar seu sentimento às pessoas. A impressão de que o outro é extremamente importante e que merece sua atenção. Ele repetiu a ideia do “presente” quando perguntado sobre pessoas que o motivaram a dançar:

Muita gente. É... Eu não consigo... Eu... Eu sou uma pessoa que, eu acredito muito em Deus. E Deus sempre colocou essas pessoas muito boas do meu lado. Sempre, tive pessoas que me apoiaram muito, em tudo. Desde que eu cheguei aqui em Curitiba e eu comecei essa vida de dança. Sempre apareceu alguém com uma coisa muito boa, assim, sabe? Eu ganhei já de tudo que você possa imaginar. É... E o que eu falo, que eu, que eu mais ganho sendo essa pessoa emotiva... É, o que eu mais ganho é ter as pessoas próximas. Porque as pessoas me conhecem de verdade, elas sabem quanto... O quanto eu gosto delas. E elas me presenteiam diariamente com... com sorrisos, com os abraços, respondendo a esses... fatores que eu passo, essas coisas que eu passo. Então... eu acabo até ganhando presentes materiais por isso, assim. Mas não, não esse material, assim, mais uma coisa de ajuda.; de: "Thiago, deixa a gente fotografar vocês?" [...] Então eu sou presenteado diariamente com essas pessoas com o coração bom. Porque eu acho que o mundo hoje, ele tá tão frio, né? As pessoas são tão frias que quando alguém um pouquinho mais quente chega perto essa pessoa se contagia.

Thiago sente que seu maior presente são as pessoas mesmas, que o ajudam e apoiam quando precisa e que participam de sua vida. Porém, é preciso lembrar que esse apoio e ajuda são uma reação ao Thiago emotivo, eu diria, apaixonado pelas pessoas. Elas se sentem benquistas e ele também. Thiago falou do orgulho que seus amigos sentem dele por ser bicampeão brasileiro de dança na modalidade forró, dizendo que se surpreende com o valor que os amigos lhe dão. As emoções e sentimentos paraceme permear tudo para Thiago. Quando dança, Thiago disse sentir:

Felicidade. Essa daí não preciso nem... é... pensar. Felicidade extrema. Muito, muito, muito.

Felicidade gerada pela dança. Provavelmente foi o que o fez abandonar o emprego como administrador e arriscar sua segurança financeira. Seus alunos lhe contam que se sentem mais felizes quando começam a dançar. Ele crê que essa felicidade vem da descoberta do próprio corpo e de coisas novas, coisas que a pessoa nunca viveu e são possíveis na dança:

A dança hoje é tudo pra mim, né. Eu vivo em função da dança. Abri mão de muita coisa pra viver com a dança, independente de eu ter outro emprego ou não em algum momento da minha vida, se isso acontecer. Mas a dança é... é um prazer diário. Diário. De conhecimento... Sobre... sobre tudo. Sobre tudo. A dança acaba me movendo e eu descobri que ela sempre me moveu de alguma forma, ela sempre esteve em mim. Então isso pra mim é... muito gratificante.

Thiago não se fecha à possibilidade de fazer outra atividade no futuro, mas no momento da entrevista é a dança o que o faz feliz, que o motiva a ir em frente. O fato de ele ser uma pessoa emotiva é mais uma razão para escolher uma profissão que gera bons sentimentos. E se pensarmos nas dificuldades relatadas, ligadas à vida de um dançarino, especialmente no Brasil, como a falta de reconhecimento profissional, a curta “vida útil” do dançarino, a falta de retorno financeiro, vemos que são motivos fortes para fazer as pessoas desistirem da carreira. A emoção fala mais alto, no caso de Thiago, determina suas prioridades, seu modo de ser.

Resumidamente, vejo da seguinte forma a relação de Thiago e de seu desenvolvimento com a dança: Thiago começou a dançar ainda na infância, socialmente, com os pais, tios, primos e avós. Sempre foi uma pessoa fortemente ligada à família, de quem recebeu muito carinho. Ele mesmo é uma pessoa muito emotiva, que tem sentimentos intensos e se preocupa em comunicá-los às pessoas que ama. O ‘outro’ é extremamente

importante para ele, é mesmo uma parte dele; o ‘eu’ é frequentemente integrado, senão substituído, pelo ‘nós’. Na convivência com a avó materna, desenvolveu habilidades manuais ajudando-a a confeccionar artesanato. Busca ser uma pessoa correta, ser uma referência para outras pessoas, desde sua adolescência. No final da adolescência, praticou várias modalidades de dança em diferentes contextos: escola de balé, de jazz, quadrilha e balada. É disciplinado, organizado, atento e cuidadoso, qualidades que não parecem ter sido adquiridas somente com a dança. Sua competência e responsabilidade foram notadas pela empresa na qual trabalhou, em sua outra área de formação, a Administração. O contato anterior com a dança, provavelmente a lembrança do prazer que sentiu e das pessoas que conheceu através dela, o motivaram a matricular-se em aulas de danças de salão com o objetivo de regravar sua vida de outro modo, pois ele trabalhava muito além do que precisava ou deveria. Sendo convidado a entrar na escola como bolsista, cumpria uma carga horária bem superior à que lhe era requerida, porque gostava de dançar, de estar ali, sentia-se feliz. Surgiu a oportunidade de audicionar para trabalhar em um navio; ele audicionou com sucesso e foi chamado para trabalhar nesse local por três meses. Deixou o emprego na empresa pelo do navio. Na volta, passaram-se seis meses sem saber bem o que fazer, quando foi trabalhar com uma empresa de seguros, mas não conseguia conciliar esse emprego com suas atividades de dança. Foi convidado, então, para assumir o cargo de administrador na escola de dança, e assim pode continuar com ambas as atividades. Hoje ele já não ocupa mais esse cargo, mas faz consultorias para escolas de dança. A dança tornou-se sua profissão. Thiago é bicampeão brasileiro de dança na modalidade forró. É professor de dança e se realiza com o desenvolvimento dos alunos. Pretende transformar a visão preconceituosa que as pessoas têm do forró e levar o forró ao palco, como espetáculo.

A excelência na dança de Thiago começou na prática social da dança com a família e nas brincadeiras no espaço doméstico, que lhe deram um bom desenvolvimento motor e alguma “naturalização” da dança em seu corpo. Seu jeito “certinho” de ser já na adolescência incluía um senso de responsabilidade perante os outros, porque para ele os outros são agregados ao ‘eu’ e ele vive o ‘nós’, além de uma vontade de fazer as coisas bem feitas; e essas características ele leva para a dança. Com os outros, ele compartilha, vivencia sua emocionalidade. Os outros são também motivação para buscar a dança; as memórias da dança em família e da quadrilha são das interações, da harmonia, da solidariedade das pessoas, do amor acima de tudo. Talvez a busca pela dança também tenha sido uma forma de se equilibrar com o próprio excesso de responsabilidade para sua idade, pois a dança pede uma

responsabilidade *dividida* com o outro e tem o prazer como contrapartida. A necessidade por conhecimento faz com que persiga mais conhecimentos em dança e sobre seu corpo, levando-o a dançar melhor; ele depende de outras pessoas para obter conhecimento e deseja repassá-los a outros. Sua emotividade faz com que tenha uma qualidade diferenciada na dança e afete a emoção das pessoas que o assistem. Quando dança, sente uma felicidade extrema. Ele relaciona internamente memória e emoção, e entende que de tanto permitir ao seu corpo se emocionar a reação emocional no corpo torna-se natural. Thiago revela autonomia e autoconfiança; as pessoas à sua volta influenciam positivamente seu autoconceito e sua autoestima. A dança afetou seu desenvolvimento desde que aprendeu a dançar, trazendo principalmente a possibilidade de viver sua intensa emocionalidade, que é o que parece, sobretudo, mantê-lo na dança ainda hoje.

Os fatores mais importantes da vida de Thiago são os laços afetivos com os outros, a dança e a vivência da própria emocionalidade. A qualidade de sua dança relaciona-se à sua prática desde a infância e à sua intensa emocionalidade, a qual está na base da expressividade de seu movimento; ambas estão ligadas às interações com outras pessoas, que têm um lugar fundamental na existência de Thiago. É um ciclo que se retroalimenta.

3.6.4 Samuel

A entrevista com Samuel foi realizada na pequena sala do apartamento onde mora, no centro de Curitiba. Passamos ali três horas de uma tarde juntos. Inicialmente nosso encontro naquele dia seria só para eu expor a ideia da pesquisa e, no máximo, responder ao questionário. Mas ele quis logo fazer a entrevista também. Infelizmente, essa etapa ficou um pouco apressada, porque ele tinha horário para sair para o trabalho. Falei que poderíamos marcar mais um encontro, mas ele preferiu cumprir tudo na mesma ocasião e acabou dando respostas mais curtas às perguntas, mais objetivas. Eu também me vi pressionada pelo problema do tempo e várias informações ficaram sem aprofundamento. Mesmo assim, ele revelou situações incríveis de sua vida. E, apesar de tudo, demos muitas risadas com o humor sensível de Samuel.

Na data da entrevista Samuel tinha 29 anos. Ele é alto e magro, tem um corpo longilíneo e flexível, e é um dançarino independente. Sua linguagem é das danças urbanas e ele a utiliza em espetáculos de dança contemporânea, como relatou. A movimentação belíssima e a expressividade são qualidades excelentes de sua dança.

Samuel nasceu no interior do Estado do Paraná e viveu, até aproximadamente os quatro anos de idade, em uma cidade pequena, de seis mil habitantes, onde convivia com sua família: seus avós, a mãe e os tios. Na primeira infância, Samuel andava livremente pela cidade, ajudava a varrer o capim recém cortado do quintal, brincava de carpir a terra:

Molequinho, curioso, pra cima e pra baixo, feliz... Pulando muro, escalando e pegando manga na, no pé, indo na casa da madrinha, colhendo coisa e voltando pra casa, fazendo... Eu tinha o meu mundinho, assim. Sempre vivia o meu mundinho e...

Seu “mundinho” parece ter sido o das brincadeiras e das pequenas ajudas à família, não mencionou primos ou amigos daquele tempo. Mudou-se com a mãe, professora de escola pública, para Curitiba. Ainda pequeno, passava bastante tempo brincando na rua, gostava do trilho do trem e de visitar lojas de vídeo-game. Frequentava o “prezinho” em meio período:

[...] eu adorava! Por mim eu passava o dia todo na escola. Adorava, ficava lá, minha mãe era professora também do [nome da escola]. Então enquanto eu tava ali, eu tava ali e era uma vida, uma grande diversão. Eu levava coisa, eu gostava de cortar e fazer bolinha, e usar cola, e fazer aquilo e... brincar, e desenhar, e fazer bagunça, e... Era um, era um espoleta, sempre fui espoleta.

Esse ano na pré-escola parece ter lhe dado uma das melhores vivências da sua infância. Um tempo de alegria, felicidade e um pouco de arte. Por ele, passaria o dia todo lá e lá “era uma vida”. O desenho já é citado como algo que o interessava; nada excepcional, pois normalmente as crianças gostam de desenhar. Contudo o desenho permaneceu como um de seus interesses. Naquele momento, aos cinco anos, tinha vontade de ter brinquedos e outras coisas de que gostava:

[...] eu cuidava de carro. Porque a minha mãe nunca me dava dinheiro, até hoje, sei lá, ela... sempre foi difícil. E eu vi que, eu queria comprar minhas coisinhas, queria fazer outras coisas, e eu vi que sempre tinha uns meninos na frente de um lugar cuidando. Uns meninos não, homens até. Como é hoje, os cuidadores. E eu fui me chegando junto, e sempre fui meio simpático, pequenininho “é, nhe nhe”. Me lembro que eu fazia, era cruzeiro, cruzado, sei lá, eu fazia uma grana massa, assim. Daí eu ia nas lojas de revista usada, comprava um monte de revista de vídeo-game usada. Ah, chegava com um bolo debaixo do braço...

Samuel aprendeu a cedo a buscar o que queria; a mãe trabalhava durante o dia todo e ele ficava na rua brincando. Vendo crianças e adultos tomando conta dos carros, imaginou que podia fazer o mesmo e, motivado pelo desejo de ter coisas que não podia ter, conseguiu esses pequenos trabalhos para levantar um “dinheirinho extra”. Aparentemente, a mãe não tinha conhecimento das atividades de Samuel; não houve qualquer menção de a mãe perguntar de onde as revistas vinham, por exemplo. Ele contou que muitas vezes, quando ela chegava em casa, ele havia queimado o tapete em um experimento, cortado o sofá para fazer uma cabana ou coisa do gênero. Curioso, interessado pelas coisas, por saber como funcionavam, por querer explicações para as coisas, era comum ele desmontar o rádio, a televisão e outros objetos.

Ele chega a dar razão à mãe por ter brigado e batido nele algumas vezes quando “aprontava”, e deixa claro que não havia um adulto para monitorá-lo. Em algum momento houve uma empregada, mas Samuel não viu naquela pessoa alguém que estivesse lá para cuidar dele. Ele percebeu-se sozinho, com aproximadamente seis anos, cuidando de um irmão mais novo, de um ano de idade:

Quando a gente mudou pro [bairro] que isso ficou mais, mais certo. Daí lá eu já tinha sete pra oito, alguma coisa assim. Daí lá ficou definido mesmo. Era eu que ficava na parte da manhã com meu irmão, ele ia pra uma escolinha de cuidado maternal, daí eu ia pra escola, minha mãe ia trabalhar. Daí voltava todo mundo à noite. Ficava assim. Depois mudou, né, depois eu fui ficando full time com ele.

Samuel não explicou o termo, entendi que *full time* significava cuidar do irmão também no período da noite. Assim, ainda muito jovem ele precisou assumir a responsabilidade pelo cuidado do irmão e por si mesmo. Na escola, ele disse que levava mais tempo que os outros alunos para aprender:

Primeira série, eu tenho lembrança que... eu tentava ler, mas eu não sabia ler tudo direito... Eu era meio disperso, assim, não sei, eu ia pra outros lugares... E gostava muito de desenhar e eu lembro que todo dia, antes do recreio, a professora deixava eu ir na frente da sala pra contar uma história. Eu, quase todo dia tinha uma história pra contar. E uma que eu nunca esqueço, eu não lembro dela inteira, mas eu sei que o tema era um circo em algum planeta. [...] Daí depois eu lembro que entrou na segunda série, e essa professora era a maior chata, a maior ruim, e eu sempre ia mal, eu tinha que fingir, que eu não sabia ler... Da primeira série ainda. Tinha que fingir que sabia ler e os meus amigos meio que ajudavam, eu meio que, era, dando uma de malandro, na real. Eu sabia ler mais ou menos, daí “dava o balão” e fui. No finalzinho do primeiro ano a professora sacou que eu tava de malandragem, assim. E não sei o que aconteceu que trocou de professora.

E eu tenho a lembrança que ela [a nova professora] era tipo meio bonita anos oitenta, tinha o olho azul... E ela meio que percebeu isso e em vez de ser ruim como a outra era, que só criticava [...] não, ela, ela fez um caderno pra mim, assim. Bem bonito, com as, pontilhadinho... Sabe o, alfabetização, não sei se vocês fazem assim ainda. Coisas, coisas pra eu colar. E pedia pra eu colar, daí eu lembro que numa folha só colava a letra "a", na outra folha só a letra "b". Foi por causa dessa... desse anjo que passou na minha vida que, ali, do final do primeiro ano pro segundo eu...

Samuel se via como uma criança mais lenta para aprender. Pelo visto, o mal estar por não saber ler era gerado pelas críticas da primeira professora. Talvez ela não fosse tão “ruim” como ele lembra, afinal o deixava contar histórias para a turma de vez em quando. Ele foi afetado pela reação dela à sua leitura precária, por uma reação negativa a respeito de uma dificuldade sua. Ela só criticava, disse ele.

A segunda professora teve uma reação diferente: fez um caderno bonito, algo que ele apreciou e o fez sentir-se valorizado. E ele aprendeu. Não parece que ele tivesse realmente dificuldades de aprendizagem; o problema parece ter sido a falta de orientação e de motivação adequadas. Ele já gostava de revistas, parece que o interesse em ler já existia.

A primeira professora o deixava contar histórias e ele já demonstrava alguma imaginação e criatividade, iminente capacidade de criar mundos. Seu gosto pelo desenho continuava. Samuel recorda de fatos que aconteceram quando era bastante pequeno, inclusive de que se percebia disperso, “ia pra outros lugares”.

Da escola, Samuel gostava da convivência com as pessoas. À medida que foi chegando ao fim do ensino fundamental e entrando no ensino médio, começou a questionar a razão de todas as disciplinas escolares, de todo aquele conteúdo que não tinha, aparentemente, relação com a vida. Se o objetivo da escola era levar o aluno a aprender coisas, ele não estava aprendendo nada; se o objetivo era a preparação para o vestibular, a escola também não estava atingindo o alvo. De acordo com suas palavras, teria de fazer um cursinho para se preparar para o vestibular e a dificuldade disso é que precisaria arranjar meios de bancar esse estudo extra, porque a mãe não pagaria o pré-vestibular e ainda o “esculacharia”. Ele sequer via a possibilidade de pedir isso a ela.

Em outros momentos Samuel falou da falta de suporte financeiro e de como isso interferiu em seu modo de ser:

Eu ia, eu fazia as aulas experimentais e ficava amigo das pessoas. Daí eu lembro, o dia que eles queriam falar com a minha mãe. Daí a partir desse dia eu não voltava mais, porque eu sabia que minha mãe não ia na reunião.

Ou se fosse na reunião, ia ser pra pagar mensalidade. Minha mãe não ia pagar mensalidade, então automaticamente eu tinha que sair, eu já completava na minha cabeça: “Não vou mais, tenho que trocar de esporte.” Então coisas assim de esp... de treino era isso. O futebolzinho que tinha do lado eu fiz até onde deu, é, a capoeira na escola, fiz até onde deu... É... Muay tay, que é, que foi o último, eu fiz até onde deu, e daí eu ficava na rua, né. Eu tive a sorte e a chance de morar num condomínio.

Fica evidente em seu relato a falta de diálogo com a mãe, que ele via como uma pessoa dura e inacessível, e que não financiaria nenhuma atividade que desejasse fazer. De fato, a profissão de professor de escola pública não tinha, naquela época, um piso salarial minimamente decente. A mãe era sozinha, precisava sustentar-se e aos dois filhos. Provavelmente ela não podia oferecer mais conforto do que aquele que já dava. Ele comentou, de passagem, que o vestuário era providenciado. Comida, aparentemente não faltou, morava em um condomínio. Talvez a dificuldade financeira da mãe a tenha levado a reagir negativamente nas poucas vezes em que Samuel pediu-lhe alguma coisa. E ele parou de pedir.

Parece ser uma situação similar à que ocorreu com a professora da primeira série: as reações negativas o levaram a recuar, a evitar aquelas situações indesejáveis, e a buscar meios alternativos para contorná-las. A provável falta de recursos da mãe acabou por distanciá-lo mais dela. Além disso, não parece ter havido muito tempo juntos, uma vez que ela trabalhava o dia inteiro e, como Samuel deixou entrever, também à noite. Ele não falou de passeios ou brincadeiras com ela; parece que não havia compartilhamento, porque ela criticava também suas escolhas.

Até sua adolescência, a mãe parece ter sido um dos poucos adultos significativos em sua vida, junto com a professora que o ensinou a ler. Ele comentou alguma relação atual com o avô, mas não falou mais sobre ele. Também não citou outra pessoa. O relacionamento com a mãe resultou em um autoconceito e uma autoestima baixos em Samuel. Ele não se via capaz de muita coisa: achava que não acompanhava o aprendizado dos colegas da escola; aprendeu a andar de bicicleta mais tarde que os demais que conhecia. Mas, na realidade, ele nunca teve uma bicicleta para pedalar antes dos doze anos de idade.

Samuel revelou mais das atividades corporais que fazia e de sua criatividade na infância:

Então tive muita coisa de experiência de rua, assim. Jogar betes, tinha o campinho, basquete, futebolzinho em fim de tarde quase todo dia... Brincadeira de rua, esconde-esconde, pega-pega... polícia e ladrão, confeccionar as arminhas, confeccionar as coisas pra, pra brincar, tinha muito disso, sempre fiz isso. De criança eu lembro que como eu não podia

ter os bonequinhos que todo mundo tinha, eu pegava no lixo a, o desenho delas e cortava os bonequinhos e brincava com os recortes dos bonequinhos. Pra mim já era legal, eu já me divertia. Eu me lembro que eu ia na casa de alguns amigos que tinham, eu ficava tipo bobo. Ficava bobo. "Nossa, o cara tem o Comandos em Ação, o cara tem o bonequinho do He-Man, que não sei quê..." Mas é a vida, eu tinha que me adaptar e aquela era a minha realidade, não dá pra ficar se, se lamentando, também.

A criatividade de Samuel foi impulsionada, por um lado, pela dificuldade financeira e, por outro, pela convivência com os meninos da rua, do condomínio, da escola. Ele encontrou maneiras criativas para brincar, e, construindo seus bonequinhos e armas, imaginava-se com os brinquedos do momento que seus amigos tinham e ele não podia ter. O movimento e o domínio motor foi impulsionado pelas brincadeiras ao ar livre com as outras crianças.

Na adolescência, os relacionamentos com os amigos lhe trouxeram conhecimentos variados, que satisfaziam a curiosidade de Samuel, bem como vivências com as artes:

Eu sempre gostei de desenhar. E a mãe desse meu amigo era muito artista plástica. [...] Então tinha, a casa dela tinha pinturas, tinha muito lápis... E a gente adorava, passava o dia. Ela tinha gato... Eu me lembro que no final de semana ela levava a gente pra ver dança, levava a gente em galeria, levava a gente... pra ter essa experiência, assim. E... todos que tinham habilidade, é, ali parecia que era sublinhado o que a gente fazia. Por exemplo, quando eu voltava pra minha casa, eu voltava cheio de ânimo, querendo desenhar e mostrar os meus talentos, e minha mãe chicoteava: "Meu, você vai fazer isso pra quê? Não serve pra nada." E a gente gostava de ficar na casa dela porque sempre era alimentado. E não só ela. Por exemplo, eu tinha um outro amigo meu que era analista de sistemas. E eu adorava ir na casa dele porque ele adorava, ele... cinema, quadrinhos, tecnologia, ele falava dos idiomas. E toda vez ele tinha um livro de ciência diferente, que eu adorava. Então isso me servia de alguma maneira também. Tinha outro que era o, nossa, é... O cara era meio que chefe do, do grupo de escoteiros, então a casa do cara parecia um laboratório. Era meio que uma bagunça, mas era muito legal. Tinha bicho dentro de vidro, tinha aranha, um monte... E eu tive, por um momento tive isso também na minha casa. Eu tinha um aquarinho com, de, de formiga, um aquarinho com aranhas, não durava nada, mas eu tinha. Sempre fui meio curioso, meio experimentalista, assim, biólogo. acho que eu seria um biólogo também, se eu não tivesse encontrado a arte, né. Tão até aí os meus jardins poéticos [mostra seus jardins nos vasos sobre a mesa] [...] E ela sempre tinha revistas muito legais. Muito. Nossa, a gente ficava bobo com as revistas importadas, de arte, de moda, de comportamento... Tinha música, tinha CDs, então a gente sempre tava, sempre tava inventando alguma coisa lá e lá... era o lugar. A gente podia "tocar o horror" na casa dela que ela não ligava muito. Até, apesar, acho que é porque ela era também muito jovem e entendia a gente.

Da citação acima podemos tirar várias conclusões. Samuel não tinha muita coisa em casa: não tinha música, não tinha CDs, não tinha lápis, pinturas, revistas, livros, quadrinhos, não ia ao cinema. Ou seja, não tinha estímulos ou incentivos para se desenvolver ou descobrir seu potencial, mesmo seus gostos, em casa. Pelo contrário, a mãe suplantava qualquer demonstração ou tentativa artística de Samuel com sua visão de caráter utilitarista. Apesar de ter sido professora de escola pública, para ela não havia nada que a arte pudesse oferecer.

A fala sugere ainda que Samuel não podia fazer muita coisa em casa sem que a mãe o parasse. Já a mãe do amigo não ligava *muito*. Então, não era um “tudo pode”; havia limites, porém bem mais largos. E havia incentivo para fazer muitas coisas; aparentemente, tudo na casa do amigo estava à disposição dos rapazes. Lá ele ficava cheio de ânimo, motivado. E, por isso, lá passava muito tempo. Contou que ficava o dia inteiro e que nos finais de semana faziam atividades juntos. Samuel sentia-se bem naquele espaço.

No trecho da entrevista acima citado aparece claramente o interesse de Samuel pelo desenho e o desejo por desenvolver sua habilidade. Ele se percebeu com um talento, mas não tinha a valorização da mãe. É evidenciada ainda sua curiosidade pelo conhecimento, pelas ciências, pela leitura.

Talvez a constatação mais importante do trecho em questão é que, com as novas amizades travadas na adolescência, Samuel foi “arrancado” da frente da televisão, que era o que conhecia junto à família e aos amigos de até então; a mídia televisiva era sua referência de mundo. A partir das novas interações, ele foi apresentado a um mundo completamente novo e instigante.

Os amigos citados por Samuel pareciam ser mais velhos que ele, até pelos objetos que possuíam. O analista de sistemas, o chefe dos escoteiros. Parece que ele passou a ter relacionamentos com pessoas mais maduras, cujos interesses não eram apenas aqueles de adolescente. Com essas pessoas ele teve acesso a um mundo extraordinário e com elas tinha também troca, diálogo. Ele as ouvia e era ouvido. Aquelas pessoas viam e aceitavam Samuel, sabiam de seus interesses, seus talentos, e compartilhavam com ele as coisas que tinham e que ele tanto apreciava.

Foi a mãe do amigo que o introduziu aos museus, espetáculos, galerias; foi através dessa família que se deu a inserção de Samuel no mundo artístico. Quando tinha por volta de 14 anos de idade, a mãe do amigo, vendo que os meninos jogavam muito videogame e que estavam muito sedentários, os levou a um treino de *breaking*. Foi uma experiência que marcou Samuel:

Nossa, eu lembro até a roupa que eu tava. Lembro até a roupa que eu tava vestindo. E... Não, achei a maior legal na hora, assim. “Nossa, isso é muito style, muito legal! Nossa, eu não sei o que que é mas eu posso fazer.” Só que eu era muito tímido. Eu tinha medo, porque o treino era assim: o cara vinha e, mostrava pra você o que você tinha que fazer e tchau. treina sozinho... e quando você me mostrar que você já aprendeu esse, eu te ensino uma próxima coisa. E assim ainda que é o treino clássico de breaking, né, ainda mais na rua. O método que eles usam é mais esse. E daí... eu, eu ia pro treino e ficava tipo... mais sentadinho, olhando, e fiquei... Nossa, coisas que hoje eu ensino, e um aluno meu, em uma aula tá fazendo, eu levei um ano pra fazer. Levei um ano pra levantar e... Hoje, que pra mim é super simples, levantar na roda, dançar, fazer alguma coisa... Não, antes, eu acho que eu tinha aquele senso de tá bonito, não tá bonito, será que tão gostando ou não tão gostando, ai, será que minha roupa tá, combina com o que eu tô fazendo...[...] Não, eu perdi muito tempo nisso. Perdi muito. Podia ter treinado mais e feito coisas maiores, e tal, mas eu sempre fui mais cauteloso, assim. E daí sempre dançava quando eles, todos os meninos mais velhos iam tomar água, ou saíam fazer alguma coisa. Porque a gente treinava no museu do olho, onde era o museu do olho quando ele não era museu do olho. [...] E a gente ficou ali anos, acho que eu fiquei uns seis... seis ou cinco anos ali.

Conduzido ao *breaking*, Samuel começou a dançar. Como ele disse, ficou alguns anos praticando o *breaking* de rua. Em outro momento da entrevista, contou que além de ser tímido via os outros como muito melhores que ele e, por isso, sentia vergonha de mostrar sua dança, não acreditava em seu próprio potencial. Na roda de *breaking*, cada dançarino vai ao centro para mostrar suas habilidades. Um desafia o outro, o próximo quer causar mais impacto que o anterior. Samuel tinha medo de mostrar o que podia, porque achava que não podia nada. O baixo autoconceito o mantinha fora da roda.

Depois de deixarem aquele local, ele e os companheiros do *breaking* encontraram-se ao acaso. E estes comentaram que, na época, não entravam na roda porque Samuel era muito melhor que eles. Isso foi inusitado. Samuel lhes disse que achava justamente o contrário. Enfim, riram juntos da história e Samuel comentou que foi muito libertador ter tido aquela revelação dos colegas. Ali teve conhecimento do conceito positivo que os companheiros tinham dele.

Samuel começou então a mudar os conceitos que tinha construído sobre si mesmo durante a infância. As pessoas à sua volta e sua facilidade para o movimento tiveram um papel fundamental nessa reconstrução de si.

A mãe do amigo parece ter sido uma das pessoas mais importantes na primeira fase da adolescência, porque quer tenha sido intencional ou não, fato que desconheço, ela deu a Samuel a referência de um ambiente familiar, referências positivas sobre a vida e as pessoas, atenção, experiências e oportunidades. No momento da entrevista, essa família continuava

participando de sua vida e o laço provavelmente será mantido no futuro. Poucos meses antes da entrevista, o amigo de Samuel, que foi estudar Artes Plásticas na Europa, sabendo que ele estava em um momento de crise, o presenteou com uma passagem para a Espanha. A viagem deu a Samuel um respiro e restaurou suas forças para continuar lutando na vida.

Através dessas pessoas importantes, ele descobriu-se em outras áreas artísticas, nas artes plásticas e no teatro. O desenho sempre havia despertado seu interesse e na adolescência Samuel explorou suas habilidades, conviveu com outros artistas. O teatro é irmão da dança nas artes cênicas, mas por meio da dança seu potencial artístico o colocou em destaque, provocando reações positivas dos outros ao redor:

[...] eu comecei a ver ali um caminho. Um caminho onde que... Eu podia me projetar, eu podia ser mais aceito, eu podia ser eu mesmo. E... e fui ficando.

Samuel percebeu-se notado e aceito no mundo da dança. Viu um caminho onde suas características, aquilo que era, encaixavam-se. Na dança, ser Samuel era uma coisa boa. Mudou alguns conceitos sobre si mesmo e sua autoestima cresceu. Samuel tinha um potencial para a dança, e por meio dela podia encontrar seu lugar no mundo.

De onde veio esse potencial é difícil saber. Parece que vem sendo desenvolvido desde sua primeira infância na cidade do interior, onde andava descalço e subia em árvores para pegar frutas, passando pelas brincadeiras de rua com os meninos do condomínio, o futebol, o basquete, chegando às artes marciais que praticava até que precisasse sumir. E em um momento posterior, enquanto treinava *breaking* na rua, surgiu uma oportunidade na dança:

O amigo meu, da mãe que levou a gente lá, ele estudava numa escola particular que tinha uma turma de jazz. Daí ele dançou na escola e levou, me levou junto um dia. E daí, ali foi o pontapé pro profissionalismo, vamos dizer assim, com quinze, dezesseis anos. Ela viu, e queria colocar nós dois numa coreografia e botou a gente numa coreografia, e depois já ofereceu pra dar aula, ensinar aquilo que a gente tava aprendendo, e... e aí começou. Daí eu não larguei mais. Daí eu fui me especializar, comecei a fazer todas as turmas que tinham na escola, e fiz clássico, fiz jazz, jazz lírico, jazz... Jazz! The jazz. Depois de um tempo eu comecei a coreografar e montar as coisas que tinham lá... E daí fui descobrindo outras escolas, fui descobrindo outros conceitos, fui descobrindo outros lugares.

O amigo mais uma vez fez a “ponte” e Samuel foi para uma escola de dança, onde teve contato com outras técnicas e outras pessoas. O universo de Samuel alargou-se ainda mais e ele expandiu-se em várias direções. Passou a dançar para uma plateia, a dar aulas de

breaking, a coreografar. Conheceu outras linguagens em dança e chegou à dança contemporânea, que é, em termos de espetáculo, o que mais lhe interessa no momento.

Desde que iniciou no *breaking*, e depois com as outras técnicas, Samuel começou a buscar informações e conhecimentos sobre as diferentes danças, sobre coreógrafos, coreografias, enfim, tudo que pudesse estar relacionado àquilo que estava aprendendo e dançando. Seu objetivo era conhecer profundamente o assunto. Ele repetiu várias vezes durante a entrevista que é uma pessoa curiosa e suas investigações são parte da construção de si, como pessoa e artista.

Tanto dar aulas de dança como coreografar são práticas nas quais é preciso relacionar-se com muitas pessoas ao mesmo tempo. Coreografar exige sensibilidade, criatividade, organização, visão. Ele mesmo falou de tudo que envolve um espetáculo: escolher trilha, fazer iluminação, decidir cenário, dominar o espaço, definir elenco e outros.

A prática das diferentes técnicas de dança deu-lhe mais opções para seu corpo, ao mesmo tempo que possibilitava mais conhecimento do mesmo. O que parece ter realmente “fiscado” Samuel na dança foram as possibilidades de sentir e expressar o que sentia.

Enquanto isso, o fim do ensino médio estava próximo. Começou a pensar no futuro e a fazer planos; entretanto, sem incluir neles a dança:

Eu já pensava em ser professor de alguma maneira. Porque daí eu poderia fazer o concurso público, ia ter vinte horas de trabalho, daí eu ia fazer um trabalho legal na escola...

Ser professor era uma profissão que conhecia bem, por causa da mãe. A ideia de ser professor concursado, com padrão de vinte horas, de ser um bom profissional, vinham dos conhecimentos e experiências precoces de sua vida. Samuel não sabia que poderia tornar-se um profissional da dança, manter-se financeiramente sendo dançarino. Então, dividido entre a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e a Faculdade de Educação Física, escolheu a segunda; entre outras razões, porque havia ganhado uma bolsa integral para estudar em uma instituição privada.

Samuel continuou levando juntas a educação física e a dança, esta de modo informal. E mesmo com a sinalização das pessoas de que tinha muito talento para a dança, ainda não acreditava em si mesmo, em seu potencial. Perguntei se não teve vontade de dançar em uma companhia, ao invés de trabalhar como artista independente. Ele contou que certa vez

interessou-se em audicionar para um grupo paranaense. Fez a gravação em vídeo requerida para a etapa de seleção, mas nem o enviou porque achava que não era bom o suficiente:

Eu achava que não era pra mim. Eu fui criado, né, minha criação e da minha mãe, dos meus irm... da, dos irmãos da minha mãe, eu vejo, tudo é “não é pra você.” Tudo não é pra você. E agora que eu acho que eu tô quebrando esse ciclo.

A insegurança e o baixo autoconceito frearam, nos primeiros tempos, a vontade de tentar. Ele diz que agora está apenas quebrando esse ciclo. Vem lutando contra uma baixa autoestima e um autoconceito inadequado por quase toda a vida. A dança contribuiu para a mudança, colocando em seu caminho pessoas que contribuíram para descobrir novas versões do seu *self*.

Por volta dos vinte anos de idade, viu alguns espetáculos de um coreógrafo paranaense que considerou muito bons. Foi se aproximando do trabalho deste coreógrafo, fez curso com ele, passou a conhecer as pessoas que o conheciam:

E eu assistia os, as danças dele e falava, e projetava já, assim: “Nossa, cara, esse é o tipo de hip hop que eu quero fazer pra palco, eu quero dançar com esse cara.” [...] Quando eu já tava na faculdade, dois mil e seis, dois mil e sete, rolou uma audição pra entrar num, num projeto. Tipo um musical que ele ia produzir, coreografar. E daí eu falei: “Cara...” Nunca botei fé, nunca apostei muito em mim, assim... Falei: “Ah, vou lá fazer só pra ver o que que rola, assim.” E as pessoas sempre falam: “Não, você tem que ir lá, você tem que ir lá, você tem que fazer, você tem que fazer...” Daí: “Ah, vou lá fazer.” Daí eu fui muito de boa, assim. Fiz o projeto, fui super tranquilo... No outro dia me ligaram. Ele falou: “Ó, você passou no projeto e a gente quer você no musical, e a gente vai rodar tantos estados, você vai ganhar ‘xis’[...]”

Samuel já conhecia melhor o meio das danças urbanas, conheceu mais pessoas, fez mais aulas. Estava paulatinamente mais confiante e, ouvindo as palavras motivadoras dos colegas, resolveu correr o risco. Passou na audição e deixou a casa da mãe. Alugou uma garagem, onde morou por alguns anos.

É interessante, porque o maior risco de uma audição, se não o único, é de não ser aceito, não ser escolhido. Mas isso pode ser um baque para a autoestima de um dançarino. Não passar na audição pode ser o mesmo que ouvir “eu não gosto de você, você não me interessa como dançarino”. É possível que tenha sido esse o caso de Samuel. Ousar expor-se e ser eventualmente dispensado, o que seria a confirmação de “não ser bom o suficiente”, a

confirmação de que ele estaria certo não acreditando plenamente em si mesmo e que todas as outras pessoas, que lhe diziam que tem talento, que dança bem, estariam erradas.

Depois desse trabalho, Samuel passou a ser chamado com frequência para os trabalhos daquele coreógrafo, o qual reconhece e admira a qualidade da sua dança, e hoje é requisitado por outros coreógrafos de renome no estado do Paraná. Porém, Samuel teve várias crises ao longo dos anos e pensou em abandonar a dança várias vezes. O maior problema, disse, é o mercado de trabalho, que não oferece nenhuma estabilidade. Os projetos em dança não são contínuos, dependem de captação de recursos e outros fatores. Assim, a situação financeira também é bastante instável. Por várias vezes Samuel fez outros tipos de trabalho: em restaurante, como cabeleireiro, vendedor de roupa em shopping center. Houve uma época em que catou latinhas para poder vendê-las e comprar cuecas, conforme relatou. Em tudo que fez, porém, disse ter utilizado o que aprendeu na dança: organização, disciplina, saber ouvir, saber não ouvir às vezes, planejar.

Sua baixa autoestima, decorrente do baixo autoconceito construído na infância, contribuiu para que os momentos de crise tenham ocorrido. A luta dele era também uma luta contra si mesmo, a luta entre duas vozes antagônicas em sua cabeça: uma dizia que ele era capaz e que tinha valor e a outra dizia que não. Samuel explicou que a dança o escolheu e ele acabou ficando na profissão. Segundo ele, saiu de cada crise mais forte, mais posicionado.

Perguntei o que o motiva a dançar:

[...] o que me motiva é a possibilidade de mos... Que é o caminho onde eu mostro a minha, minha arte, né. O jeito que eu consigo dialogar com aquilo que eu faço, a minha poética, o lugar que eu encontrei, que eu me sinto mais à vontade para tal.

Ele fala muito de suas poéticas, que entendo como sua sensibilidade ao belo. Seus *jardins poéticos* são composições artísticas em que ele utiliza a natureza como material. Pedras, plantas, conchas, que ele recria em uma composição. Samuel é um artista múltiplo, mas encontrou na dança, finalmente, o seu melhor meio para dialogar com o mundo, para expressar-se poeticamente:

A dança prá m... O sentido da dança hoje pra mim, é a minha ferramenta, é o suporte que eu consigo, e que eu entendi que eu consigo, de manifestar o que eu sinto. É a maneira que eu encontrei, mais eficaz, de demonstrar as minhas emoções, de, de... não se diz cristalizar, se diz... tornar real aquilo que eu imagino. Eu poderia pintar o, o que eu queria, eu poderia escrever um texto, ou poderia fazer um jardim poético como este, com um tema. Mas

eu acho que só ficaria mais f... firme, e com a minha cara, se eu tivesse dançando. Se eu tivesse demonstrando isso com o movimento ou performando ou dirigindo, de alguma maneira, um corpo, né. Não necessariamente o meu. Mas é pelo corpo, pelo movimento do corpo que eu consigo dialogar melhor a, as minhas poéticas, né...

Nessa fala, Samuel expõe uma necessidade de expressar seus sentimentos de alguma forma, de se comunicar. Sua arte é uma concretização de seu sentimento e pensamento juntos. Ele se realiza na criação artística, vivencia o processo de catarse criando sua obra em seu próprio corpo. Outros suportes não propiciaram a mesma realização, talvez não tenham proporcionado a mesma reação estética. Seu diálogo com o mundo acontece por meio do movimento de seu corpo.

No trecho acima ele expõe ainda sua sensibilidade. Samuel é uma pessoa que sente. Sente muitas coisas, muito fortes. Considera-se uma pessoa intensa:

Eu me considero! Com certeza! Com certeza muito! Depois da dança mais ainda, Depois de, cada vez mais. Cada vez mais, mais, mais, mais. Eu não sei se é porque a dança realmente fez tudo, faz e fez tudo isso... Mas eu não sei se eu seria tão intenso se eu tivesse ido pras artes plásticas. e as artes plásticas apresentavam isso pra mim, na verdade. Durante muito tempo eu andei com muitos artistas plásticos, fiz parte de um coletivo de artes plásticas importante [...] fui apresentado ao teatro também. Mas eu acho que o que me move, o que me move é o que a dança move. O que a dança move é o movimento e o movimento é o que faz a vida viver, né. Pelo menos no meu ponto de vista. E é isso que, que... que m... que me vibra. Que me vibra. O movimento. Movimento, o som que o movimento tem, o movimento das coisas. A vida é movimento, né. A vida é movimento!

A intensidade Samuel conhece desde a infância. Nas brincadeiras que inventava, desmontando os objetos, quase pondo fogo na casa, cuidando de carros, na escola; todo tempo havia essa intensidade, a energia, a busca, uma força criadora. Na dança foi canalizada de uma forma produtiva toda essa energia, todo esse querer fazer e sentir. Experimentar as sensações intensas é possível principalmente no palco, porque o movimento da dança tem uma carga emocional e física que faz com que as sensações sejam colocadas sob uma lente de aumento. Pois é preciso modular as emoções, resistir ao cansaço para chegar até o final, porque o coração bate muito rápido, porque há forte descarga de adrenalina.

Na entrevista, Samuel vibrou só de falar da própria vibração que a dança lhe provoca. O movimento de tudo toca sua sensibilidade aguçada. A vida é movimento, então a vida é dança. A dança dá sentido à vida de Samuel. Com a dança ele passou a falar mais às pessoas, a mostrar mais quem é Samuel, a mostrar que tem muitas coisas boas dentro dele. Essa arte

explora e apresenta suas qualidades – o movimento, a curiosidade, a criticidade, a observação, o amor pelas pessoas, a criatividade. Sua intensidade está também em sua multiplicidade:

A gente é o tempo todo uma multidão de seres, né?! [...] É tudo ao mesmo tempo. É tudo junto e ao mesmo tempo. É uma multidão. Nós somos uma multidão. e pra cada lugar tem um... só tem um, uma... um tipo de postura diferente, né... Não posso ser dramático e cênico na, no banco... Ou não posso ser tão in... tão sério num processo criativo, ou numa escola, ou atuando profissionalmente. É isso.

A “multidão” são as muitas pessoas que Samuel encontrou e ainda encontra na vida, cada uma afetando-o de um jeito diferente, despertando sentimentos e sensações diversas, boas e ruins, e deixando marcas nem seu *self*. Nós somos uma multidão porque vivemos com muitos outros fora de nós e os transportamos para dentro de nós, por meio da alteridade.

A intensidade de Samuel não se apoia só em sentimentos e sensações. Os sentimentos que quer revelar ao mundo não estão dissociados de seu pensamento. Sua curiosidade e sua tendência à observação o levam a buscar referências para compor sua dança, conhecimentos que dão suporte à construção da mensagem que quer transmitir ao público. Para ele, o pensar e o sentir estão juntos. Sua sensação de intensidade pode decorrer também dos processos cognitivos intensos que satisfazem seu interesse pelo conhecimento e pelo entendimento de como as coisas funcionam. Vem das investigações, da imaginação, da busca de conhecimento que a dança impulsiona nele:

E que é, e, é, as coisas que vão, vão, vai vindo imagens, né, vai vindo cada vez mais. Daí que tá a referência e o estudo antes, né. Se eu não... não tivesse a curiosidade de ir atrás e saber de mais coisas, eu não teria referência pra também dar isso pro, pro... espectador. [...] Mas o pensar e a emoção, você acha que eles estão separados? [...] Tá vendo, ó, ó, ó aí, ó. a emoção institucionalizada. Se você saiu de casa você não é mais o Samuel? Se você começou a sentir você não pensa mais? Você não pensa muito, mas sente? Meu... É tudo, tudo ao mesmo tempo. Tudo ao mesmo tempo. Eu, eu estou trans... Eu tô pensando em alguma coisa, que eu estou sentindo e querendo transmitir. Então ele é o, todo tempo, ele tá o tempo todo. Todo o tempo o tempo todo, você escolhe a melhor semântica. É o que eu imagino, né...

Sua imaginação é ativa e quanto mais busca, mais material tem para imaginar e mais desenvolve sua criatividade. Aí ele cria, passa pelo processo de catarse por meio da criação, a qual impulsiona sua afetividade, que impulsiona sua imaginação, que... infinitamente.

As referências externas dão a Samuel conteúdo sobre os quais ele desenvolve o pensamento e o organiza no movimento, para que possa alcançar o público. Quanto mais clareza ele tem daquilo que está comunicando, quanto mais conhecimento tem sobre o tema que embasa sua dança, melhor organiza as ideias e os sentimentos e as expressa no corpo. Quando dança ele quer dizer algo e fazer o outro pensar e sentir:

Eu quero que a pessoa, ela tenha uma sensação, eu quero que ela lembre de algo, eu quero que ela relacione com alguma coisa que ela viu, eu quero que depois ela tenha cinco minutos de reflexão e "Nossa, esse projeto me causou isso!" E só vai causar se o bailarino, também, o artista tiver com algum conteúdo proposto.

O objetivo de sua arte é afetar o interior de cada um na plateia. Fazer as pessoas saírem diferentes do que entraram para assistir ao espetáculo. Samuel quer comunicar-se com o outro, levando-o a sentir e pensar. Sobre tais sensações, falou um pouco na relação com o palco:

Quando eu tô no palco... eu sinto tudo. Tudo possível. Depend... Dependendo do projeto também. Se for um musical, eu vou me sentir bem do começo ao fim! Se for um trabalho mais pesado de dança contemporânea, como foi [nome do espetáculo], vai ter todos. Vou sentir dor, vou sentir cansaço, vou lembrar, vou lembrar de uma briga com uma ex-namorada, vou lembrar de um momento legal com uma ex-namorada, vou lembrar de tudo, vou lemb... Passa tudo. Passa, é a oportunidade de experienciar várias sensações. Mais uma frase de efeito! Pra você aí! A dança, e o momento no palco, ela me dá a oportunidade de experienciar várias sensações. Acho que isso é muito presente também pro ator, né. Coisa de louco...

Samuel quer experimentar muitas sensações e a dança lhe traz isso. Traz a vivência de sua intensidade de uma forma mais orientada, mais dirigida, modulada. Não uma loucura desenfreada onde ele poderia correr o risco de perder a si mesmo.

Em outro momento, ainda sobre o palco e as sensações, ele enfatiza mais uma vez sua intensidade de ser:

Mas em relação à sensação e emoção, durante a peça é um turbilhão. Vem tudo. E eu tento demonstrar o máximo que eu posso, de acordo com o tema, pro público.

As palavras expressam seu jeito: “turbilhão”, “vem tudo”, “tento mostrar o máximo”. O que ele verdadeiramente é e que tem dentro de si. Talvez tudo que foi soterrado na infância.

Muitos sentimentos e sensações que ele deseja demonstrar ao público para que este sinta com ele. E essas possibilidades de sentir, de ser, de viver, Samuel vivencia na dança:

O que a dança traz pra minha vida? A dança traz pra minha vida a existência. Ou a possibilidade de existir. Que é o que eu escrevi no questionário, lá. Pra mim é a possibilidade de existir. Pra mim, na, do jeito que eu vivo, do jeito que eu olho... E é isso. Acho que é bem isso. Tem uma frase "célebre", criada por mim [risos] que é... A dança, mais do que conhecer-se, é dominar-se. [...] Eu roubei do judô. Mas eu adaptei um pouquinho e ficou assim. [risos] Né, que a dança, mais do que você ter a oportunidade de conhecer melhor o seu corpo, e é isso que a dança, a aula de dança, desde o pré, maternal um, até profissionalmente, lá longe, gente que... Nossa, quem sou eu na dança! Enfim. É dominar-se, é dominar-se. Em questão política, questão educacional, questão... De vida! Econômica...

“Dominar-se” é assumir o controle da própria vida. É ter autonomia para ser quem se é e agir sobre o mundo. É também não enlouquecer com a própria intensidade, colocar-se entre os riscos e os limites, entre o querer e o fazer. É enfrentar os desafios. É dominar o pensar e vivenciar até onde vai o sentir. É a própria existência. Sem dança, para muitas pessoas há o caos, a impossibilidade de existir, a morte. Contudo, Samuel não fica só na dança “formal”. Ele é um aventureiro e um *performer*. Leva sua dança para suas aventuras, dançando na rua, no meio dos bosques.

A vida de Samuel é história para um livro. E nem foi possível aprofundar muitas questões com ele, como, por exemplo, o relacionamento com o avô, com o irmão, seu tempo na escola de jazz, de balé, como foi sua primeira apresentação em público. Tenho muitas perguntas sobre seu relacionamento com a mãe. E outras. Muitas outras.

Samuel é, desde que se entende por gente, uma pessoa curiosa, investigativa, observadora e apaixonada. Era um pouco tímido na infância, mas tinha amigos na escola. Hoje ele faz amizades com muita facilidade, uma habilidade social conquistada através da dança. Sua criatividade tem origem na busca por suprir suas necessidades afetivas e materiais quando ainda criança: seu mundinho próprio, as histórias que inventava, os bonecos feitos com embalagens, a “destruição” da casa que chamava a atenção da mãe. Sua intensidade já estava lá. Tinha iniciativa, até porque se não fizesse alguma coisa, definharia. Na adolescência, procurou pessoas que lhe proporcionaram conhecimentos e inserção na arte, que o aceitaram e lhe deram interações afetivas positivas. Por meio dessas pessoas, começou a dançar. Na dança encontrou uma forma de expressar sua intensidade e de se relacionar com o outro e consigo mesmo. A dança mostrou-lhe outra versão de Samuel: uma pessoa com capacidades e digna

de amor, respeito e admiração. Ele sempre viveu um conflito interior, de emoções polarizadas intensas, ora muito boas, ora muito ruins; de conceitos sobre si mesmo, ora bons, ora ruins. Tem uma necessidade de sentir o corpo, talvez porque não tenha sentido contatos de outros corpos na infância. Dançar é dominar o próprio corpo, dominar os pensamentos sobre si mesmo, estabelecer limites saudáveis para sua intensidade. Pode ser, ainda, submeter o eu à determinação de que se é bom o suficiente.

Samuel parece ter uma afetividade represada, cujas comportas abrem-se quando dança. A intensidade dele não é visível a “olho nu”, como acontece com algumas outras pessoas: falam alto, quando entram na sala parecem enchê-la. Ele tem um jeito um pouco calado, fala meio baixo. Mas a paixão está lá, sob a pele. No sentir intenso, nos questionamentos, nas imagens que vêm, e vêm muito. Na observação e curiosidade por tudo. Com a dança ele dá vazão a essa intensidade em todas as direções, para dentro e para fora, abraçando as pessoas que o veem dançar e as pessoas que ele faz dançar. É como se sua dança fosse um envolver e um cuidar de si mesmo que alcança os outros também. Na dança relaciona-se com as pessoas e se sente aceito como é.

A excelência de Samuel é fruto de uma corporalidade intensa gerada da paixão pelo movimento, das habilidades e das necessidades motoras, da intensidade de sua emocionalidade, do sentir que ficou guardado, sem possibilidade de expressão na infância, e que encontrou lugar de ser e existir na arte da dança, e da necessidade de relacionar-se, de abrir-se ao outro.

3.6.5 Marianélia

Marianélia é uma artista da dança contemporânea que não tem um tipo físico fácil para a dança: é pequena de ombros fortes, não tem o *en dehor*³⁶ nem a flexibilidade exigidas pelo balé; não tem as pernas longas, o corpo esbelto, não tem a proporcionalidade corporal que normalmente se espera em um bailarino. Porém ela tem uma capacidade incrível de transformar seu movimento e dançar das mais diferentes maneiras, alcançando as mais diversas qualidades expressivas. Consegue ser forte, dramática, lírica, cômica, crítica; e tudo isso ela consegue colocar no movimento, no seu corpo. Quem a vê em uma aula de balé não imagina do que ela é capaz em cena. É surpreendente. Como dançarina, eu diria que ela é um enigma.

³⁶Termo do balé relacionado à rotação das articulações das pernas e dos pés em direção ao exterior.

Nascida no interior do estado de São Paulo, ainda bebê morou por um curto período em Curitiba, onde nasceu sua irmã. A família retornou à sua cidade natal e lá passou toda sua infância. Conviveu muito com os avós maternos e os laços familiares são estreitos.

Desde muito pequena Marianélia demonstrou interesse em fazer atividades que tivessem movimento:

E eu queria muito fazer ginástica olímpica. Quando era pequena eu queria fazer ginástica olímpica. [...] Mas eu queria fazer ginástica olímpica. Enchia o saco da minha mãe que eu queria fazer ginástica olímpica. Ela foi me, foi... ficou sócia do Sesi pra eu poder treinar e tudo. Mas eu tinha medo da professora. Porque no segundo dia de aula tinha que sair correndo naquele tabladão e pisar no mini trampolim e fazer uma cambalhota. Aí a gente fez, fez, fez, aí ela falou com as meninas que já eram mais velhas, que já faziam, que era pra fazer um mortal. Que era pra saltar e fazer aquilo. Pô, eu fazia aquilo no parquinho, no pula-pula do parquinho. Eu fui, eu fiz. Minha mãe ficou branca, que tava sentada assistindo o final do treino, e a mulher me xingou muito, ela ficou muito braba. “Você sabe por que esse salto se chama mortal, e blá blá blá”. E eu nunca mais quis voltar. Nunca mais quis voltar. Mas eu gostava da ginástica olímpica.

De acordo com o trecho acima, ela praticava brincadeiras comuns de criança, o pula-pula do parquinho, as cambalhotas, as quais propiciavam seu desenvolvimento motor. Na situação da ginástica, o fato de querer praticá-la pode ter sido gerado das imagens, do contato com o esporte através de outras pessoas. Marianélia, que fez o salto mortal na aula, provavelmente não tinha consciência do risco por causa da idade, mas teve coragem para tentar. Em algum momento ela precisou se arriscar para fazer aquilo, mesmo tendo sido no parque infantil.

Vemos, no processo de interação com a professora, a causa de não querer voltar à aula de ginástica, apesar de querer muito realizar aquele tipo de atividade. A reação um tanto quanto agressiva do adulto conseguiu solapar seu interesse e sua motivação para continuar. Quando tinha por volta de seis anos, quando teve aulas de balé na escola, lembra que a professora chamou a mãe para conversar:

E um dia... mas eu sempre gostei, eu gostava da aula de balé, eu adorava a aula de teatro, eu adorava a aula de música, eu adorava a aula de educação artística, era o que eu adorava na escola. E um dia, minha mãe foi buscar a gente e a professora de balé queria falar com a minha mãe. E aí ela falou pra minha mãe que a minha irmã tinha muito talento pro balé, que ela tinha que botar minha irmã numa escola de balé e eu fiquei esperando ela falar alguma coisa de mim. E ela não disse. Eu acho que foi nesse dia que eu resolvi dançar [risos]. Sério mesmo. Como assim, eu me mato! Eu faço tudo

que ela pede e ela não vai me dizer nada, de mim?! Eu acho que foi nesse dia que eu resolvi dançar.

Pelas falas de Marianélia, a ausência de referência a ela pela professora de balé a marcou. É algo que ficou em sua memória, que a afetou, porque se via atenta nas aulas, buscava executar os passos, tudo conforme era solicitado. Ela correspondia à professora, como então não era notada?! Percebe-se a busca por fazer certo, por fazer o que lhe pediam e a expectativa por ser vista, por ter seus esforços reconhecidos.

Observando as duas situações, a aula de ginástica e a de balé, percebemos a vontade de Marianélia em corresponder à solicitação dos adultos e a atenção ao que lhe pediam. Na ginástica, a professora pediu o salto mortal e, segundo o relato de Marianélia, não lhe deu orientações claras sobre *como* deveria fazer; ela simplesmente agiu conforme a solicitação da professora. Na ginástica, a professora a viu tentar realizar o movimento e respondeu com uma reação desagradável, uma crítica severa à sua ação. No balé, a professora nem a viu, não notou suas ações. Em ambos os casos, vemos o entorno afetando negativamente Marianélia.

O balé ela já havia praticado antes, ainda bem pequena, no mesmo clube onde fez a aula de ginástica olímpica:

Eu fazia balé... [...] Quando eu era bem pequenininha eu fazia balé no clube. E aí eu parei. Hã... Nessa fase de seis pra sete tive uma fase de revolta, assim, eu não queria fazer balé, eu queria jogar futebol com os meninos na escola... E aí depois eu resolvi querer fazer balé de novo e fui lá fazer balé no clube. De novo. Porque a única escola que tinha era na frente da minha casa, que era a Liza Martinelli, e era muito caro! Era muito, muito caro. Era a única escola boa. Que tinha, que era da Royal e não sei o que, não sei o que, não sei o que, mas o top top era do jazz. [risos] Então lá eu não ia Ia no clube, fazer tudo. Balé, jazz, sapateado... o que tinha eu fazia.

Em algum momento, houve o interesse pelas atividades socialmente delegadas aos meninos. Marianélia parece sempre ter gostado dos desafios físicos, do risco e das atividades que exigem força física. Ela tem muita força muscular e muita energia; suporta muito tempo de treino, envolve-se em muitas atividades, de tudo, atividades estas que ocupam todo o seu dia. Além das atividades de dança, teatro e ginástica acima citadas, ela praticou artes circenses, karatê e outras artes marciais mais tarde.

Movimento e arte sempre foram seus maiores interesses. Na escola, durante o ensino fundamental e o médio, ela se engajava ainda com mais afinco nas artes e as levava para outras disciplinas se pudesse:

A minha mãe esses dias ligou falando “Lembra da Ana?”. Falei “Lembro.” E a tal da Ana, que era professora de educação artística, era professora de balé na escola grã-fina lá de [nome da cidade]. E diz que a Ana encontrou com ela e ela falou “Você não é a mãe da Marianélia? A Marianélia é uma artista! Nunca me esqueço dos trabalhos que ela fazia na escola!” Porque eu pirava, eu pirava nas coisas pequenas, assim, eu pirava nos trabalhos de educação artística. Eu lembro de uma releitura que eu tinha que fazer de um, de um quadro do Monet... E eu inventei que eu queria fazer aquilo com parafina. Pô, eu tinha, sei lá, onze anos! Eu destruí o, o fogão porque eu derreti vela, e comprei uma lousa, pra fazer as cores da, da... do quadro do Monet. E aí eu fiz as velas com arame saindo pra fora do quadro. Eu pirava na minha ideia e minha mãe que me acompanhasse, entendeu? [risos] Eu achei incrível a professora de educação artística não esquecer disso.

Marianélia também não esqueceu, não esqueceu de como se empenhava nas aulas de educação artística, suas preferidas na escola. E, ao mesmo tempo, ela se sentiu valorizada pela professora de artes, que reconhecia seu potencial artístico já naquela época. Ficou evidente ainda o apoio da mãe que possibilitava a Marianélia explorar sua criatividade. Com exceção das atividades em que podia criar, a escola foi ficando em segundo plano entre os seus interesses:

A escola foi ficando uma coisa distante, sabe. A escola foi ficando uma obrigação que eu tinha que cumprir; e na minha cabeça eu tinha que tirar dez porque senão minha mãe não ia me deixar ir no balé, mas ela nunca me falou isso. Ela nunca me falou isso. Eu lembro a primeira vez que eu tirei um oito na vida, que eu chorava, ela falou “Por que você tá fazendo isso, pelo amor de deus, você tá louca?”. Então eu estudava, estudava, estudava. Não tive muitos amigos, eu tinha amigos assim... do momento. Mas eu não tenho contato com meus amigos da escola, eu tenho contato com meus amigos do balé.

Marianélia estudava nos poucos momentos livres que tinha, porque fazia muitas atividades fora da escola. A citação acima sugere o perfeccionismo de Marianélia já na infância, uma característica que ela acredita ter sido gerada pela dança. Talvez sua ideia não seja correta, mas ela não forneceu dados de suas aprendizagens em dança suficientes sobre aquele momento para que fosse possível tirar alguma conclusão. Os fatos citados anteriormente, da ginástica e do balé, já mostram um pouco de sua tendência a buscar fazer seu máximo. Outra fala dela sugere algo nessa direção.

Porque, é... Quando tinha que fazer trabalho em grupo... Tinham duas situações. Quando a coisa era só escrita eu preferia fazer eu mesma e botar o nome de todo mundo, ninguém precisava trabalhar. Porque eu sabia que ia dar certo. [gargalhadas] Era melhor que perder tempo. [gargalhadas].

O perfeccionismo transparece na ideia de preferir fazer os trabalhos sozinha sabendo que daria certo; ela sabia que iria fazer dar o melhor de si. Talvez não confiasse nas capacidades dos colegas e não queria correr o risco de tirar uma nota baixa. Mostra a consciência de sua capacidade, um bom autoconceito e uma boa autoestima, porque ela se percebia como alguém capaz de fazer as coisas bem feito.

Nas atividades escolares ela mostrava ainda sua tendência para as artes:

E quando era alguma coisa que eu podia fazer... uma loucura, eu fazia uma loucura. Então, teve um trabalho que a gente tinha que fazer sobre Joaquim Manoel de Macedo que eu fui filmar cenas da Moreninha em Itu. Imagine! Levei o meu grupo pra Itu, fiz o povo decorar texto, a gente foi pra brexó arrumar figurino de época, e pedi licença nos antiquários pra filmar a cena pra fazer o documentário. Falando do romantismo na literatura. Teve um outro também... Ah, não, era do mesmo! E aí a gente foi gravar a parte que era que nem um jornal, funcionava que nem um jornal, a gente fez um cenário, fundo do jornal, tinha um menino que mexia com câmera, com foto, com sei lá o quê... A gente fez um negócio profissional, assim [risos] Tudo que era feira cultural e coisa da escola eu botava quinhentos trabalhos.

Pela fala acima, Marianélia revela também a liderança como uma de suas características ao lado de sua tendência criativa. Com um certo grupo de colegas, ela pôde exercitar sua criatividade. Imagino que o processo foi colaborativo, que os colegas contribuíram com ideias, foi uma criação coletiva; agora ela fazia parte de um grupo que “funcionava”, e isso a impulsionava a se desenvolver.

Por volta dos treze anos de idade, foi fazer teatro, o que acabou por conduzi-la a “mergulhar” na dança, que até então não parecia ser seu maior interesse:

Até que, quando eu tinha catorze pra quinze anos, eu fui... ah eu tava estudando teatro também. Comecei a estudar teatro eu tinha uns treze... [...] E aí... eu fui fazer um teste pra fazer A Moreninha. E passei pra fazer a Moreninha. Não cantava, eu nunca tinha cantado na vida. E era musical e... Eu passei. Sei lá. E quem fazia a preparação corporal era a Gisele Santino. E aí ela me falou um dia, ela falou: “Escuta, você não... não dança, né? Você devia dançar.” Ah, até que enfim! Quantos anos depois alguém vem dizer pra mim que eu devia dançar [risos] E ela [...] me deu uma bolsa. Eu lembro que na época eu pagava trinta reais e fazia todas as aulas. E não muito tempo depois eu entrei na companhia, dela. [...] E aí já cá meio de gaiato no navio trabalhando, assim, porque eles tinham ganhado um... o mapa cultural paulista e tavam viajando com... iam viajar com um balé que a Janice Vieira, que é... uma das precursoras da dança moderna aqui no... que foi casada com Denílto Gomes... que coreografou. Também. Então foi meu primeiro contato com a dança moderna, foi com a Janice Vieira. Foi muito da fonte, assim, o negócio, sabe? E eu comecei a sacar que era

daquele negócio que eu gostava. É... E nessa época também eu treinava karatê, escondido da Gisele, porque ela achava que não era bom [risos] eu fazer um negócio desses. O filho dela também fazia karatê. Então eu saía da escola ia pro karatê, do karatê ia pro balé e do balé eu saía dez e meia da noite. Que fazia todas as aulas possíveis e ensaiava de noite com a, com a companhia. Foi também a primeira ciúmeira que aconteceu, que foi quando o Milton Camargo foi coreografar pra gente um balé que se chamava [nome da coreografia], que a gente ia dançar com a orquestra... E a Gisele, tinha sido casada com o Milton. Gente, o Milton tinha idade pra ser meu pai! Mas tudo que ele ia mostrar, que ele ia fazer, ele mostrava comigo. Muito provavelmente porque eu era deste tamanho, magrela e bem fácil de... E aí a Gisele ficou com um ciúmes enlouquecido... Começou a me tratar muito diferente. Eu chamava ela de mãe! Eu passava mais tempo com ela do que na minha casa! Foi rolando uma esquisitice até um dia que a gente brigou muito feio... Eu, no carro, eu contei pra minha mãe, minha mãe deu ré, três quadras de ré... na rua. Subiu, catou todas as minhas coisas e nunca mais me deixou voltar lá. Foi a primeira, porque ela sabia o tanto que eu... o tanto que eu me dedicava e o tanto que eu gostava de tá ali e o quanto aquilo era... Então foi muito doído sair daquele lugar. Aí me enfieei num cursinho...

Nessa citação, podemos perceber que esse foi o momento em que Marianélia teve a dança como uma experiência mais consciente, o que fez sentido pela sua idade. Apareceu alguém que enxergou o potencial corporal dela e a incentivou a dançar. Porque, considerando-se os relatos, a dança era uma entre outras atividades das quais ela gostava. O contato com uma modalidade que não conhecia, a dança moderna, e mesmo da proximidade a uma artista reconhecida nacionalmente, despertaram novos interesses relacionados à dança. Isso em um momento de mudança de interesses, de reorientação: a adolescência. O relacionamento muito próximo com a diretora da companhia, a quem chamava “mãe”, contribuiu para que Marianélia se sentisse bem naquele lugar, que também preenchia sua necessidade pelo movimento. Ela, porém, não deixou o karatê, uma atividade da qual também gostava muito.

O ex-marido da diretora também enxergou o potencial de Marianélia. Não penso que fosse simplesmente porque era pequena e magrela que ele a escolhia sempre para mostrar o passo. Provavelmente era porque ela não tinha medo de tentar; ela tem coragem, ela se joga nos desafios, ela quer corresponder ao que a pessoa pede e ao quanto confia em si mesma. E já tinha um treino, uma prática, que a capacitavam para conseguir realizar aquilo que mostravam ou lhe solicitavam.

No entanto, o tipo de conflito que experimentou, talvez pela primeira vez, com a diretora da companhia, afetou o curso dos acontecimentos. Ainda menor de idade, sua mãe tirou-a da atividade. Naquele momento, Marianélia estava perto de prestar vestibular. Contou que todos na família faziam Direito, então pensou em tentar esse curso, sem desejar realmente

fazê-lo. Mas preferiu o movimento, e ficou em dúvida entre Artes Cênicas e Dança. Tentou vestibular para o curso de dança na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Artes Cênicas na Universidade de São Paulo (USP). Na época do concurso, prestou audição para uma companhia em uma cidade próxima e foi aceita no grupo, onde ficou pouco tempo porque passou na Unicamp.

O vestibular foi determinante na direção tomada por Marianélia. Contou que decidiu que era mesmo dança que queria quando fez as provas específicas, que teve aula de balé, de dança contemporânea, danças brasileiras e improvisação. O curso, contudo, não era bem o que achava que seria:

[...] eu tinha dezessete anos quando fui pra Unicamp. Eu quase fiquei louca no primeiro ano. Eu queria dançar. Eu queria dançar, a gente não tinha aula de balé no primeiro ano. A gente tinha aula de moderno... assim... comecinho, comecinho, muita coisa de consciência corporal, muita... E a turma era muito heterogênea, porque tem muita gente que entra em dança porque foi bem em química e física, o teste de aptidão é a última coisa. [...] Mas foi meio, foi um pouco terrível, assim. Eu gostava das coisas que eu fazia, mas eu sentia muita falta de... me mexer! Então, o primeiro, tinha o Unidança³⁷, que era uma vez por mês no auditório do instituto de artes, que você podia propor e levar trabalho seu. No primeiro Unidança eu tava dançando! No primeiro Unidança. [...] E aí pra eu me mexer um pouco mais eu treinava circo, à noite, treinava ginástica artística duas vezes por semana na hora do almoço, que era de duas horas. Que era integral, era das oito da manhã às seis da tarde [o curso de graduação]. Treinava karatê, duas vezes por semana, e treinava kung fu todos os dias que aguentasse na vida, inclusive sábado. Até eu ter um over training e empacotar na escada do kung fu [risos]. Aí veio o mestre ter uma conversa séria comigo, falar: “Menos, baixa”. E o kung fu, eu tenho uma coisa, assim, que às vezes eu olho pra coisa e eu sei se eu vou conseguir fazer aquilo ou se eu não vou conseguir fazer aquilo. Quando eu vi, passava na frente e via a galera treinando tecido no circo, lá na, na Unicamp, eu falei “Eu sei fazer isso. Eu consigo fazer isso.” Quando assisti o treino de kung fu, eu falei: “Eu sei fazer isso.” E... o kung fu foi uma coisa, é uma coisa que eu levava bem a sério! Eu... eu fui campeã brasileira de kung fu, treinava que nem uma louca! Eu só parei porque fui embora pra São Paulo, fui bicampeã paulista, fui campeã brasileira, não fui no segundo campeonato brasileiro porque, nem sei porque que foi. Acho que porque eu tava em São Paulo, porque eu não competi no segundo que teve. Porque fui campeã internacional quando o campeonato foi em São Paulo. E... engraçado, e eu lembro que, quando eu, eu ia fazer o campeonato, quando era kariti, eu me preparava como se eu fosse dançar. Eu me arrumava como se eu fosse dançar. E por muito tempo, enquanto eu teinava, o kung fu influenciava muito na minha dança. Na verdade tudo, né, acho que não tem como. Demorou muito tempo pra eu entender, porque, na Unicamp a gente tinha muita coisa muito fácil. Apesar de eu me irritar porque eu dançava pouco, eu tive contato com muita coisa

³⁷Evento promovido pelo Departamento de Artes Corporais da Unicamp, produzido pelos estudantes da graduação. Tem por objetivo criar espaço de troca de conhecimentos com a comunidade. Há apresentações de companhias e grupos, mostra de trabalhos e processos, debates e jams.

que eu demoraria anos na vida pra ter se eu não estivesse ali dentro. Porque as aulas que a gente tinha de... anatomia, fisiologia e não sei que, aconteciam no prédio da biologia. Eu tinha aula de anatomia... mexendo... nos corpos. Eu fui a primeira a comprar uma pinça pra puxar a cordinha e ver o que que aquilo mexia. [risos] As meninas “nhenhe”, eu queria saber o que que mexia aonde, o que que fazia o que, cutucava tudo, dava nome pra galera toda, não tava nem aí [risos]. As aulas de educação física aconteciam na Educação Física, as aulas de música aconteciam no prédio de Música. As vezes não tinha nada a ver com o que a gente precisava pra dança. Eu tinha que fazer essas conexões na minha cabeça.

O curso de dança parecia não oferecer a Marianélia muitas chances de dançar, de se mexer como necessitava. Na citação, ela fala da vontade de dançar e de se mexer e do interesse pelo Kung Fu. Seu empenho nessa arte marcial foi grande, mas acabou não permanecendo nela. A dança continuou sendo o foco. E mesmo em sua relação com o Kung Fu, como ela conta, havia um ritual similar ao da dança. De qualquer modo, mesmo sua curta atuação nessa modalidade de luta revela a busca pela excelência no movimento – o que acontece com ela, provavelmente, em qualquer área.

Uma qualidade interessante é a capacidade, segundo Marianélia, de olhar para o movimento e pensar “eu sei fazer isso”. Suponho que essa capacidade relaciona-se a uma capacidade de imaginar a sensação do movimento: a sensação da força, da forma, do peso do próprio corpo. Talvez porque ela tem na sensação o caminho para aprender um movimento, para memorizar e dançar. E é, possivelmente, a mesma capacidade que a leva a alcançar as diversas qualidades de movimento.

Outra característica interessante que transparece no trecho é a de Marianélia tentar relacionar diversos conhecimentos, como fez ao tentar reunir aqueles adquiridos na universidade. Também a qualidade de tomar iniciativas, que já havia aparecido ao falar da escola. Como ela disse, no primeiro Unidança já estava apresentando um trabalho. Isso exige criatividade e motivação para agir, realizar.

Ela revela uma necessidade de se mover e de mostrar seu movimento aos outros, tanto pela dança, como pelo Kung Fu. Essa necessidade é sua motivação. Mas não há só a necessidade de se mexer, ela precisa que alguém veja; precisa compartilhar, comunicar, que alguém receba a mensagem que expressa por meio da dança, que alguém escute o que tem a dizer. A dança supre, em parte, sua necessidade de troca, de compartilhamento. Porque senão fosse assim, seria suficiente dançar sozinha, no estúdio. Ela deseja interagir com outros através da dança – desejo, na verdade, de todo artista. A esta altura da vida, ela já havia dançado bastante em público enquanto esteve nos grupos de dança; portanto, conhecia o

processo. Mesmo no teatro e no Kung Fu, o processo é o mesmo, de se construir como agente daquela atividade e se mostrar ao mundo.

E, finalmente, ela demonstra em sua fala interesse por quase tudo com que tem contato, revela curiosidade, necessidade de conhecer. Assim, muitas qualidades e características necessárias para alcançar excelência na dança já estavam presentes. Mas ela não via, na época, em que aquelas aprendizagens na faculdade iriam, de fato, contribuir para sua dança.

Marianélia contou que não teve uma formação sólida em balé ou outra técnica. Conforme foi dançando, foi aprendendo e, talvez por aprender tão rápido, ia sendo “jogada para frente”. Por um lado ela sente que não teve base técnica adequada; por outro ela vê nisso a sua abertura às diferentes possibilidades de movimento.

Quando terminou a faculdade foi fazer um curso de férias, em dança, em São Paulo e recebeu então um convite para participar do grupo de uma escola, e nesse local seu potencial foi reconhecido. Alguns meses depois fez audição em uma companhia de dança pública em outra cidade. Nesta, continuou fazendo aulas de dança em vários lugares, além de dançar na companhia. Trabalhou ainda como professora de dança nas horas livres e, alguns anos depois, assumiu as posições de ensaiadora e professora da companhia, mantendo a de dançarina. Nessas oportunidades, suas capacidades foram percebidas e reconhecidas pelas pessoas que trabalhavam com ela. Contudo, essa tripla posição é difícil de levar. Ela era professora, mas, como dançarina, precisava fazer aula. O ensaiador é mediador entre o dançarino e o coreógrafo ou diretor, que é, de certa maneira, uma autoridade perante o bailarino. Mas ela continuou colega:

Aí você sabe como é que é essa função de ensaiadora, né? Você não é amiguinha de todo mundo. Não dá pra ser. E, quer dizer, até dá, mas as pessoas não querem muito isso. É amor e ódio. [risos] Então, os amigos que eu tinha, nem todos continuaram amigos. E eu morava com gente da companhia. Porque como foi um ano que o nosso contrato era curto, vencia meu contrato de aluguel, eu fiquei com medo de renovar por mais um ano, fui morar na, no quarto de empregada de um apartamento que morava um monte de bailarino. Junto. Ficou a companhia assim mais um dois anos, eu trabalhando desse jeito.

Marianélia conseguiu conduzir as funções, o que parece ter sido possível porque demonstra coragem para enfrentar desafios e porque sempre fez muitas coisas ao mesmo tempo; ter múltiplas atividades era bem conhecido por ela. Porém, o trabalho na companhia era instável, sendo os contratos renovados de seis em seis meses. Por essa razão, fazia audição

onde houvesse alguma, mas estava com dificuldades de ser aprovada. Marianélia tem qualidades que são percebidas quando se trabalha com ela por algum tempo. Seu tipo físico está fora dos padrões ideais, não tem muita técnica, não tem um pé “perfeito” de dançarina, flexibilidade extraordinária ou coisa do tipo que chame a atenção. Então, conhecendo o meio da dança, seria mais difícil ela passar em uma audição “tradicional”. O diferencial de Marianélia é sua coragem para correr riscos, sua expressividade, sua abertura a qualquer proposição. E isso não seria difícil de se enxergar em uma audição.

Marianélia ficou algum tempo ainda como ensaiadora e bailarina daquela companhia, até que a mesma foi desativada e ficou sem trabalho. Pouco tempo depois, foi chamada para dirigir uma companhia jovem. Permaneceu nela por dois anos e durante esse período ficou sem dançar, porque tinha outras responsabilidades. Pensava em parar definitivamente de dançar, pois trabalhou vários anos sem perspectiva de ter melhores condições de trabalho e não teve sucesso nas audições que participou. Foi quando surgiu uma audição em uma companhia no Paraná:

Eu tava quase parando de dançar, né. Não tava fazendo nada mais. Falei “Ah, acho que eu vou me dar essa chance, né. Se eu não passar, vai ser uma resposta, se eu passar, ótimo.” E aí o que eu menos esperava, que era passar na verdade, aconteceu. E eu só fui porque, na audição que teve pra companhia [jovem], eu, o Genilson foi fazer banca. Genilson e a Mariana Costa. E aí, quando o Genilson chegou, eu tava na sala passando a sequência de contemporâneo que eu ia passar pra galera na audição. Ele falou... Eu não conhecia ele. Ele falou “Ô, menina, que que você tá fazendo aqui?” Falei “Como, o que que você tá fazendo aqui, eu trabalho aqui, né!” Ele falou “Não, o que que você tá fazendo aqui dando aula? O que você tá fazendo aqui que você não tá numa companhia? Porque você não tá no Corpo, porque que você não tá não sei onde?” Sabe quando você não entende... Eu não achava isso. Eu tava tão acostumada, pra mim era uma coisa distante assim. Naquele momento, eu tar numa companhia. Eu tava tão longe disso tudo. Mas aquilo ficou na minha cabeça! Foi por isso que eu fui fazer audição.

Enquanto dançava a sequência da audição, o potencial de Marianélia foi novamente percebido por alguém que ela sequer conhecia. As palavras surtiram efeito nela. A dúvida sobre parar de dançar foi gerada pela falta de crédito em si mesma. Depois de tanto tempo lutando para continuar dançando, muitas audições sem sucesso, sem perspectivas de futuro na dança, é comum esmorecer, pensar que talvez não seja bom o suficiente. O comentário do coreógrafo veio como uma confirmação externa de que, sim, ela tinha capacidade para dançar em uma companhia. Foi fazer a audição e passou, mas ficou na lista de espera. Alguns meses

depois a chamaram, em um momento em que havia recebido muitas propostas de trabalho na cidade onde estava, como professora, propostas que lhe dariam estabilidade financeira. O salário na companhia em vista era muito baixo, mas ela, assim mesmo, optou por continuar a dançar.

Recém-chegada na companhia de dança, Marianélia logo chamou a atenção. Foi escalada para dançar como solista em vários trabalhos do grupo. Um pouco antes de sair da companhia jovem, fez uma coreografia com um grupo de alunos da escola, e foi uma realização especial para ela. Na fala sobre essa coreografia, Marianélia revela características que explicam sua dança e já dão mais algumas pistas sobre sua excelência:

Eu tenho, eu tenho sempre muita ideia na minha cabeça. E pra mim é muito difícil de organizar. Como foi aquela vez que eu escrevi o projeto. Eu tenho a ideia, mas é muito difícil pra mim racionalizar a coisa. E... [A ideia] é muito mais imagética do que outra coisa. Por isso que é tão difícil, às vezes, eu passar isso pro papel. E com palavra. E eu acho que eu sou meio assim na vida, sabe. Às vezes, é... [...] E... Às vezes eu tenho, quando eu vou coreografar, né, eu tenho uma ideia do tema, e eu tenho uma ideia do assunto, mas é no processo que eu vou entendendo como é que é o começo, o meio e o fim. E dessa vez eu entendi como ia ser o começo, o meio e o fim. Até porque eu não ia ter tempo de um processo pra eu descobrir isso! Então, foi a primeira vez que eu consegui formatar com muita clareza o que eu queria, e depois eu tinha que trabalhar pra, pra dar conta daquilo que eu... E foi louco, porque era uma lógica que era pra mim! Não me interessava que as pessoas entendessem aquilo. Não me interessava que as pessoas entendessem que era uma menina, que morava na lua. Não me interessava a historinha. Porque eu não queria contar uma historinha. Me interessava a sensação que aquilo ia proporcionar. Me interessava que as pessoas conseguissem sair dali de dentro e, de alguma maneira... olhassem pra aquelas coisas que elas olham todos os dias como se fosse a primeira vez. Era isso que me interessava. Que olhasse pra pessoa que tá com ela todo dia de um outro jeito, que olhasse pro céu e visse a lua como um, reparasse em coisas que tá perto delas todos os dias e que elas não reparam. Era só isso que eu queria. Não me interessava historinha. Mas eu precisava daquilo pra eu dar conta de fazer o que eu tinha que fazer em vinte dias. Era uma estrutura muito mais pra mim do que... Isso tem a ver com esse jeito de eu, de eu pensar. De eu, de eu, é... Acelerar o processo. Eu entendo, eu entendo e acho que todo mundo já entendeu. Aquilo não me interessava, eu precisava entender. Não me interessava que ninguém entendesse. Não era racional! Não é racional.

Neste trecho em que fala de sua coreografia, Marianélia expõe um pouco de suas características, a emotividade, a percepção do que sente, do que lhe passa pelos sentidos. Por isso queria criar algo que tocasse a percepção das pessoas, fazendo-as perceber o mundo com outro olhar. Sua outra característica é não ser “racional” na dança. Na realidade, ela se deixa guiar pela intuição e pela sensação. Explicou que quando aprende uma coreografia, precisa

memorizar no corpo, através das sensações. “Não é na cabeça”, diz, é em outro lugar, que não sabe bem onde é. Mas não é na cabeça – ou, pelo menos, não é só na cabeça. Se não consegue memorizar a sensação em seu corpo, também não consegue entregar-se à dança. Em cena, não é o pensamento racional que conduz sua performance:

Eu não penso. Se eu pensar... Eu não pen... Eu penso antes e eu penso depois. E depois ainda dá um delay, eu demoro um bocadinho pra, pra pensar. Naquilo. Porque... a sensação ainda fica, assim. Parece que a... a poeira vai baixando. Mas na hora que eu tô em cena eu não penso não!
Eu acho que é da onde ele parte. Porque ele não parte do movim, de uma forma, ele escapa no movimento. Você passa a pensar daquela maneira, a sentir daquela maneira e isso reflete na maneira que você se mexe! Ninguém se mexe igual quando tá com raiva, ninguém se mexe igual quando tá nervoso, ninguém se mexe... E isso não é racional! Se você não bota isso tudo dentro de você, você vai se mexer da mesma maneira, de qualquer jeito, e assim, não é que você vai se mexer de um jeito diferente, porque tem coisas que você tem que se mexer do mesmo jeito. Mas como ele sai de outro lugar, eu acho que ele sai diferente, porque ele sai imbuído de um tanto de coisa. E de emoção, e de... pensamento, e de... de um monte de coisa, de tudo, né. Do que a gente pensa. Por isso que que o... quando eu tô dançando eu não penso no movimento. Quando acontece de eu pensar no movimento, que alguma coisa deu, me, isso me irrita! Que não é nisso que eu tô pensando. Até é muito complicado quando a pessoa fala assim: “Como é que você faz aquele pedaço?” Às vezes me dá um... Péra! Da onde vem? Eu tenho que ver onde é que eu tô, pra saber como é que, porque é outra memória, não é aqui [põe a mão na cabeça]. Não é aqui. Sai daqui. Não é aqui. Às vezes quando a gente tem que, quando foi voltar agora Romeu e Julieta, fazia um tempo que a gente não dançava. Se eu começo a pensar na minha cabeça, me dá defeito. Porque na minha cabeça aquilo não está! Não está. Eu procuro na minha cabeça, não encontro. A hora que bota a música... [inspira] e eu tenho a sensação daquela coisa de novo, ela sai pelo corpo, mas ela não tá na minha cabeça. Não tá. Eu tenho medo do Alzheimer, cara, juro, porque quando eu começo a pensar na coisa e a coisa não vem, me dá desespero. E aí eu volto a dizer: é por isso que eu não me sinto confortável dançando Trânsito. Porque é na minha cabeça que ele tá. Porque eu preciso pensar nele. Eu preciso pensar em todos os momentos, e se eu não pensar ele não está ali. Ele não está registrado no lugar que as outras coisas estão registradas. Não sei como isso se explica cientificamente. Mas que tem um registro que não é na cabeça, isso tem. E aí eu entendo um monte de coisa. Entendo tudo. Entendo... trauma, entendo tudo que a gente passa na vida fica aqui, nesse outro lugar e às vezes não é consciente, mas tá no corpo. Certeza, fica no corpo. Porque é outra memória. Vai pra célula, não vai pro cérebro. E na dança, se você entendê-la dessa maneira acontece igual. Não sei se é isso que você quer saber, mas é... é outro lugar.

O trabalho da dança de Marianélia passa principalmente pela sensação, que é a função que orienta sua memória. Ela tem, portanto, uma memória muito mais afetiva e mesmo os movimentos de dança são lembrados e conectados pelo modo como ela se sente afetada por

eles. Ela pensa por outras vias, provavelmente aquilo que Vygotsky chama de *pensamento emocional*. Não é que Marianélia seja uma pessoa incapaz de refletir, raciocinar. Muito pelo contrário, ela relaciona conhecimentos e experiências, e entende que tudo está ligado. Por exemplo, quando perguntei o que achava importante saber, conhecer, aprender, entre as coisas que influenciam sua dança, respondeu:

Eu acho que tudo que não seja a própria dança. Literatura, cinema, música, artes plásticas, artes marciais... hm... Outras culturas... Qualquer manifestação coletiva de... qualquer ordem... hm... Espaços. Espaços vazios me chamam a atenção. Outros corpos, de preferência os que não dançam. Os corpos que não dançam, eles se mexem muito livremente, eles fazem coisas que jamais faríamos... hm... A psicologia me interessa, também, os arquétipos...

Em algum momento ela adicionou a técnica como algo que precisa desenvolver para dançar melhor, porém não como um fim em si mesma, e sim como uma ferramenta para que possa transitar mais livremente na linguagem da dança.

Em seu processo de incorporação do movimento, ela também sente que precisa de informação e conhecimento, precisa conhecer o coreógrafo, saber o que ele pensa, o que sente, o que ele quer dizer com aquele trabalho:

Aquela coisa de reproduzir movimento que... prrr. Né, não tem um espaço pra você botar o seu ali dentro. Então se não tem um espaço pra botar o seu ali dentro, eu preciso entender. A essência da coisa. Pra eu conseguir reproduzir, porque não tá só na forma. Não tá na forma, tá no... Tá dentro, eu não sei! Foi como quando veio a Sara. Remontar os, o [nome da coreografia]. Eu fazia, acho que era o sexto movimento. Quando ela tava arrumando o primeiro, eu entendi. Que não era aquilo. Eu entendi o que ela queria. Eu entendi o que, o que eu tinha que fazer. E ela não precisava me mostrar no movimento que eu fazia. [pausa] E isso me interessa. Isso me interessa na dança. É muito difícil, pra mim, é muito sofrido, quando eu tenho que participar de uma remontagem, que eu não participei na montagem. [nome da coreografia], por exemplo. Eu não conseguia... Até pra decorar a coreografia, eu falei isso, esses dias com a Nina, é, é em outro lugar, não é na minha cabeça que fica. Aquilo faz algum sentido no meu corpo. E aí eu, e aí eu guardo. Mas não é um, não é decoro na minha cabeça. Não é uma coisa racional, assim. Isso é uma coisa que a Nina tem muito. Ela vê e ela faz aquilo. Eu decoro, eu guardo a coisa pela, mais pela sensação que me traz. Muito mais pela sensação.

O movimento, para Marianélia, não é só uma forma externa. Ela quer saber, na realidade, qual o sentido daquele movimento para quem o criou. E, assim, aquela dança passa a fazer sentido para ela, que pode reconstruí-la em seu próprio corpo com verdade. É o

diálogo entre ela e o outro, para conhecer esse outro e buscar o que existe do outro em seu próprio interior. Ela é muito observadora, atenta às pessoas à sua volta, buscando agregar a si um pouquinho de cada um:

As particularidades, assim, nenhum é igual ao outro. É... As pessoas têm jeitos muito diferentes de fazer a mesma coisa. Atividades comuns, não tô nem falando de coisas surpreendentes, assim, O jeito de subir a escada do tubo é... não tem um que faça isso igual. Eu fico olhando muito. Eu acho que isso foi culpa de um professor de teatro, uma vez, que falou que... a gente tem que ir guardando as coisas nas nossas gavetas Que se a gente não tem... Eu falei, né, que a gente tem tudo dentro da gente. Mas às vezes a gente não sabe que tem. E se tem não sabe onde tá. Mas você pode colecionar isso, entendeu. Você pode colecionar esses jeitos diferentes de fazer as coisas. Simples. E aí você pode levar isso pro movimento. A [personagem] é uma que tem... coisas emprestadas de... que eu não saberia dizer nem exatamente da onde elas foram. Mas ela tem um, uns tiques e umas coisas assim que em algum lugar eu já salvei essa informação. Claro que quando você leva pra cena, isso, você aumenta o volume das coisas, né. Mas, eu gosto muito de prestar atenção, assim. Corpos nervosos, corpos... Como é que, como é diferente, você tá na mesma situação que dez pessoas e cada uma reage de uma maneira. Tem gente que quando assusta grita, tem gente que fica mudo. É, prá mim é tudo repertório de [risos] de movimento.

Marianélia traz o mundo para dentro de si mesma. Todas as características que estão fora, estão também dentro. Ela precisa acessá-las, para realizar o movimento a partir delas e, assim, poder ser “aquilo”, aquele movimento, aquela dança. Dançar, para Marianélia, é ser:

Na verdade é isso, sabe? É... Quando eu falo em ser aquilo, eu ponho tanto de mim, que eu não tenho que tentar ser aquilo, eu sou aquilo e pronto. Agora, quando eu penso que eu tenho que tentar se aquilo, f... Não é racional. É como se você se... é como você se emprestar! Você se emprestar inteiro pra aquilo! É... Deixa eu ver como é que eu posso... [...] Põe, põe o que você é naquilo que você tá fazendo. Naquilo. Eu acho que quando as pessoas falam em meditar deve ser a mesma coisa. Só que elas fazem isso paradas, eu faço isso me mexendo. Mas é... Ponha você! Seja, você! Naquele momento fazendo aquilo.

É possível discernir duas ideias em sua fala. Uma, que ela imagina como se o movimento tivesse “vida própria” e ela se colocasse dentro do movimento, e não o contrário. O poder ser qualquer coisa é poder se colocar em qualquer movimento do outro, tornando-me o outro, em certa medida. E isso é alteridade. A segunda, que tendo “o mundo dentro dela”, pode destacar em si um conjunto de características que existem no mundo, aspectos que ela

reorganiza como um produto de sua criação. Tanto de um modo como de outro, ela sugere uma unificação com o outro através da dança.

Assim, Marianélia recria-se através da dança. Porque tudo existe no mundo e a criação, concretizada no corpo, retorna à realidade. Sua arte, desse modo, não é um fingir, é uma revelação de si:

Eu acho que a gente tem que ser muito sincero com aquilo que a gente tá fazendo. Tem que ter uma sinceridade. Ah, porque a gente tá mentindo, fazendo de conta. O cacete, você não tá mentindo nada. Você tá falando a verdade o tempo inteiro, e você é você mesmo fazendo aquilo. Pra mim, a minha grande descoberta foi fazendo [personagem]. Porque eu mesma achava que eu não podia ser [personagem] Eu me achava [outro personagem], mas eu não me achava [personagem]. E eu descobri que eu posso, assim, eu posso ser [personagem], eu posso ser quem eu quiser.

Na dança há, para Marianélia, autenticidade e transparência. A pessoa do dançarino, fora da dança, não tem como mostrar o mundo que tem dentro de si, e menos ainda, ser tudo o que é. A sociedade, tal como se estrutura e funciona, não permite. A identidade pessoal, que entra em contato com o meio, precisa de uma configuração adequada para cada situação da vida. Uma pessoa que é tudo ao mesmo tempo é considerada insana. Na arte, porém, isso é possível:

Quando eu tô ali dentro eu posso ser muitas coisas. Eu não poderia ser isso se eu não fosse bailarina. E não é fazer de conta, não! É ser mesmo! É me tornar aquilo por um, por um período de tempo. E quando eu tô, quando eu tô no processo de me tornar aquilo, a Marianélia fica diferente! A Marianélia fica bem diferente! A Marianélia fica mais [personagem], a Marianélia fica mais [outra personagem]. Eu nunca mais me, me... Nunca mais saiu de mim a delicadeza que eu achei quando eu fiz a [outra personagem], nunca mais.. Eu não sei se ela já tava em mim e eu nunca, eu não percebia isso... Mas eu olho pra isso de um jeito diferente. Porque... pô, não é só ali, né? Você tem que entender como é que aquela criatura funciona... Na vida. Ai você empresta um pouco daquilo pra você.

Essa personagem de que fala era o protótipo da delicadeza, da bondade, da suavidade. Marianélia é uma mulher forte, com características físicas e psicológicas que se prestam bem a personagens dramáticos. Porém, ela conseguiu extrair de si uma delicadeza e uma suavidade que nem ela mesma sabia que possuía. E aqui ela se refere à possibilidade de se transformar pela dança, integrando novas características ou tomando consciência da presença delas em seu 'eu'.

Pôr algo de si na dança é concretizar externamente o que há no interior. E nisso, o que é externalizado é verdadeiro. Quando Marianélia não atinge esse estado de *ser* o que está dançando, ela diz que só executa, pelo pensamento. Nesse caso, a dança fica “racional”:

Eu tenho que pensar naquilo, eu não tô sendo aquela coisa, eu não tô sendo aquilo. Tô pensando, tô executando aquilo. É como se eu estivesse do lado de fora daquilo. Eu tô fazendo... mas eu sou uma observadora da coisa, eu não sou a coisa.

Para ela, isso acontece quando não tem um conhecimento mais profundo da coreografia, do porquê daquilo. Aí ela mostra apenas uma forma externa, superficial, pois não tem parâmetros para compreender a verdade daquele movimento. Não entende o que deve encontrar dentro de si para trazer para fora. Quando não compreende a essência, o movimento acontece de fora para dentro. Para dançar ela precisa apropriar-se do movimento, e torná-lo também seu. Não apenas colocá-lo no próprio corpo como uma roupa.

Quando assiste outros dançarinos em cena, ela espera ver essa verdade. Que também é uma humanidade:

Eu tô pensando aqui, o, uma coisa que, que me chama a atenção, assim. Quando eu tô vendo alguém dançando, né. É... eu sempre falo “Ah! Esse mora gente dentro.” [risos] Quando mora gente dentro, eu acho que é isso, é esse momento que a pessoa tá... pondo ela toda naquilo que ela tá fazendo. Porque às vezes a, hã... Você vê um outro elenco fazendo aquela mesma coisa... e não te toca. Eu lembro da Sara falando... é... “Se eu me perder do rosto do bailarino por um segundo pra olhar se ele tá esticando o pé, então tá tudo errado.” Concordo em gênero e número. Que, outra coisa que o Francesco falava e que... me identifico muito, ele falava “Não existe certo ou errado. Existe verdadeiro ou falso.” Pra mim isso faz todo o sentido do mundo.

A concepção de Marianélia sobre sua dança e sobre o movimento exige condições de desenvolvimento de sua parte. É necessário que ela imagine, sinta, perceba, lembre, para concretizar a pessoa possível de sua criação em dança. É necessário que tenha consciência de si e do outro, precisa conhecer seu próprio corpo e estar aberta à alteridade.

Seu corpo não é separado de suas experiências. Marianélia busca conhecimentos de todos os lados e agrega-os ao seu corpo e à sua dança:

Porque... eu não, eu... Eu não quero separar as coisas. Eu não quero separar o que eu fiz no teatro do canto, da dança, porque eu acho que é tudo a mesma coisa. É tudo corpo! É tudo corpo, a gente que bota as coisas em

caixinhas. Eu tô com muita vontade de comprar um microfone, uma caixa de som, um negócio, e começar a fazer... fazer coisas. O que que eu quero falar? Não tenho muita certeza ainda. Mas é... é assim, eu... Eu preciso fazer alguma coisa com tudo isso que eu já fiz, sabe? Porque eu sou isso.

Marianélia não se vê apenas como dançarina, e sim como artista. Mas a dança ela vive tão intensamente, que não consegue se desligar do trabalho quando o ensaio termina. Ela não considera isso algo bom:

E... Eu tenho, eu tenho um pouco de dificuldade de... Eu desligo, eu desligo porque eu não gosto de ficar levando assunto, né, pra fora, mas a minha cabeça às vezes não desliga, às vezes eu tô com a cabeça na... naquilo que eu tô ensaiando, naquilo que eu tô fazendo por muito mais tempo do que... Porque eu não consigo abrir essa porta a hora que eu entro no ensaio, fechar essa porta na hora que eu saio do ensaio. Muito antes de eu chegar no ensaio eu tô pensando nisso e muito depois do ensaio eu ainda tô pensando nisso. Então, é uma coisa que me acompanha, assim. Mas eu tô tão, eu tô tão acostumada com isso que eu não sei se é uma dificuldade.

Essa característica pode estar relacionada ao que ela chamou de “perfeccionismo exagerado”. Essa imersão na dança faz com que pense muito sobre o que faz e como faz. É uma característica sua que contribui para a excelência de sua arte, mas que também pode não ser saudável, muitas vezes. Parece quase uma obsessão. Aponta, porém, um pouco do sentido da dança para Marianélia:

Ela tem todo sentido! E eu acho que a dança, pra mim, é minha maior teimosia, assim. Toda errada, toda en dedan... toda metida pra dentro... Tudo o que eu consegui foi na marreta... Nem a professora de balé da escolinha disse que eu podia fazer isso... E eu faço isso. Então... não me diz que eu não posso fazer uma coisa se eu acreditar que eu posso, porque não vai rolar. Só eu dançar depois do que eu fiz com meu pé já é uma prova da teimosia. Maior de todas. Porque a última ressonância que o médico viu, ele falou “Você tem que ficar feliz, querida. Porque quem vê a sua ressonância não entende nem como é que você tá andando!” Então, acho que é isso. Acho que é meio teimosia. É e, é... Tem um livro que eu gosto muito, Cartas ao Jovem Poeta do... Eu tava lendo ele de novo quando eu tava machucada, parada... E numa das primeiras cartas ele pergunta pro, pro jovem poeta se ele, se ele morreria se ele tivesse que parar de escrever. Eu morreria se eu tivesse que parar de dançar! A gente morre de muitas maneiras. Você não precisa ta dentro de um caixão. E eu morreria. Como eu morri por um tempinho quando eu achei que eu não fosse dançar mais. Talvez enterrada eu não tivesse tão morta quanto eu fiquei naquele momento.

Todo o discurso de Marianélia, tanto o aspecto de não conseguir se desligar quando deixa o ambiente de trabalho, quanto do sentido que a dança tem para ela, revela a intensidade

com que a dança a afeta e a intensidade com que a vivencia. Na verdade, Marianélia é essa pessoa intensa. Para ela tudo parece ter o “volume aumentado”, como disse. As vivências da dor física, da dor emocional, do prazer da dança, da interação com os outros, tudo é imenso, forte, grande. Ela não usa “diminutivos”. Durante toda a entrevista, cada fato foi contado como uma experiência extraordinária e intensa, e suas explicações mostraram uma interpretação produzida de um ponto de vista afetivo. Ela não deu explicações “racionais”. Ouvindo, tive a sensação de ouvir um turbilhão. A vida dela como um turbilhão. Sempre. Os momentos felizes intensos, os difíceis intensos, no seu cotidiano indo de um lado a outro, sempre fazendo muitas, muitas coisas, trabalhando muitas horas, correndo, enfrentando a estrada, morando na sala da irmã, com muita responsabilidade, com gente amando-a e odiando-a... A lista não termina.

Ela conhece essa intensidade desde muito pequena, sempre fazendo muitas coisas, muitas atividades físicas, estudando nas horas livres. Claro, ela sempre teve a energia necessária para isso. Ela parece um dínamo, que se retroalimenta para gerar mais energia.

É uma intensidade afetiva. Todas as explicações que ela encontra para os acontecimentos de sua vida são produzidas de um ponto de vista afetivo. A intensidade é sua motivação, porque ela precisa sentir muito.

Então a forma como ela vê a vida é intensa, em todos os sentidos. Marianélia é intensa. E parece ser justamente essa intensidade, colocada em sua dança, que a faz ser a bailarina que é. Seu talento tem por fundamento sua intensidade, sua emocionalidade. Sua excelência vem de sua intensidade de ser, sentir e existir:

Eu acho que a sensação, assim, é muito de... É muito de troca, sabe, porque você tá mandando aquilo pro... pro espaço, e aquilo tá chegando nas pessoas e aquilo volta pra você. E a gente sente o jeito que o público tá. A gente sente se o público tá recebendo, se o público não tá recebendo, como é que tá o negócio, e... E como é que você... você traz esse povo todo pra aquele momento, sabe, pra... É... Como é que eu vou explicar isso? Porque é um, é um momento que você não tá vivendo aquele troço sozinho. Tem sei lá quantas pessoas vivendo aquilo com você! E esticando a tal da cordinha junto com você! Então tem um... Eu falo que eu gosto. É... Você... Uma coisa que eu acho é que a gente tem que sempre... se manter numa situação de risco, sabe? Meio que uma corda-bamba, assim. Você não pode tá confortável com o espetáculo que você fez mil vezes. Se você cair nessa asneira... É a hora que a coisa afunda, porque... Se não tem esse risco... Eu acho que o teu risco é menos... Pode ter assim, um exemplo prático. Você tá num teatro que não tem como dar a volta por trás, você vai ter que mudar o negócio na cena. Pode ter certeza que o espetáculo vai ser bom, porque todo mundo fica com [estala o dedo]. O estado de atenção muda e aquilo vai dar certo. É muito mais fácil de dar certo do que o segundo dia do espetáculo

que foi bom, no mesmo teatro, e aí o espetáculo é uma bosta, e às vezes não deu nada errado! Mas, eu acho que você liga o piloto automático e você não chega em quem tá lá. Pode ter sido tecnicamente bom, mas, alguma... esse fio...

A “corda-bamba” é uma situação intensa de risco. É tudo ou nada. Na citação acima, Marianélia mostra que precisa ir além dos limites, ultrapassar o limite da segurança. Como se ela se mantivesse suspensa pela expectativa. A ideia do fio, da corda estendida, ela mencionou também em outro momento da entrevista:

Tem, as coisas mais importantes acontecem quando você não tá fazendo nada! E como é que você sustenta isso, que você sustenta quando você tá dançando e quando você não tá fazendo nada? Porque não dá pra pensar na pizza que você vai comer depois. Senão todo mundo vai pensar! Pra mim é que nem uma corda esticando, assim ó. Você vai esticando a corda, vai esticando a corda, vai esticando a corda, e se qualquer momento você faz assim... [como se soltasse da mão] Todo mundo faz assim junto. Agora, como que isso acontece?

Em um espetáculo, Marianélia vê a presença cênica como uma corda que precisa ser esticada, tensionada, até o limite. Vemos de novo a intensidade. Essa corda prende o espectador; se o dançarino a solta, perde a atenção do público. Então mesmo nos momentos da cena em que o dançarino não faz “nada”, ou seja, que não está se movendo, a tensão da corda precisa ser mantida. Também isso ela acredita atingir pela sensação:

Ah, isso pra mim tem muito a ver com aquilo que eu tava falando da sensação. Não é o quê a pessoa faz, mas é como ela faz aquilo. É de que maneira ela faz aquilo. Da onde, de onde parte aquele negócio. E... Eu tento entender, eu acho que é, é meio o que acontece um segundo antes da pessoa se mexer, sabe. Não é exatamente a hora que o movimento acontece. É o [suspira]. É um segundo antes que faz a diferença, mas isso não é racional, tô tentando racionalizar agora. Mas é daonde aquilo vem? Porque é muito diferente isso aqui do que isso aqui. É da onde vem, e parece que tá tudo no meio do corpo, não tem nada na beirada. Eu acho que o movimento acontece aqui, no umbiguinho, ele só escapa! E aí o resto é detalhe, né. Detalhe do detalhe do detalhe, porque... a respiração muda, o olho muda, tudo muda. E você pode fazer exatamente a mesma coisa e não ser a mesma coisa por causa disso. É meio que... bolo simples e bolo com recheio, sabe? [risos] Eu sempre falava muito pra, pra eles, pros meus alunos, quando "o que faz diferença é como você recheia o bolo! Não é o isso, não é o aquilo, é o que vem entre isso! Como é que você liga uma coisa na outra! Não é o plié e não é o tandu. É o tá entre isso e aquilo, e aquilo faz você... ser de um jeito ou ser do outro."

Os detalhes das coisas é que fazem a diferença. Os mínimos, como disse Vygotsky (2001). Pensar no detalhe do detalhe do detalhe é aumentar com uma lupa, e assim se tem a intensidade. O movimento não parte da superfície, parte de dentro. O que leva ao movimento, o sentimento, a ideia, a força por trás dele, o define. O que perpassa o movimento, o que une tudo, é o que dá a sua qualidade.

Mesmo com toda sua intensidade na dança, Marianélia entende que a tensão do público é alcançada coletivamente. Ela depende também da intensidade dos colegas:

E não é uma pessoa que salva o espetáculo. Você pode se matar! É um, é, é uma corda que a gente estica junto ali, não... não é sozinho. A menos que seja um solo. Não é sozinho.

É preciso haver unidade no grupo; as pessoas precisam ter o mesmo objetivo e falar a mesma língua. Para Marianélia, o objetivo é fazer as pessoas sentirem. O palco é o lugar onde tudo se concretiza e onde ela se conecta com muitas pessoas:

Não, o palco, a, é... Tá em cena, assim, seja lá onde for. Eu acho que... a gente tem uma... Eu ia falar uma responsabilidade, eu não sei se é uma responsabilidade. Mas... eu acho que você consegue fazer uma conexão mais vertical, assim. Que, por um segundo, você vai tirar as pessoas daquele lugar que elas tão! E... Não interessa pra quê. E é por isso que eu acho que não me interessa que elas entendam muito. As pessoas se preocupam muito em entender e sentem muito pouco. Então, se a pessoa sair um tiquinho diferente com aquilo que ela viu dali de dentro, porque ela não vai ver isso na rua, ela não vai ver isso na televisão. Ela não vai ver isso em qualquer lugar, nenhum. Então, se aquilo tocar ela de alguma maneira, a coisa se cumpriu, entendeu. É mais, é... eu acho que é muito mais... pras quatrocentas pessoas, duas mil pessoas que tão ali, do que pras vinte que tão aqui em cima fazendo a coisa acontecer. [...] Eu acho que é isso. Eu respeito muito esses lugares. Não só o palco, mas qualquer lugar que você vai fazer aquilo, porque você tá mudando de alguma maneira... quem tá ali vendo. Pro bem ou pro mal ou pra qualquer coisa... Você tá causando alguma coisa em alguém.

A arte afeta as pessoas e as faz experimentarem, e com isso sentirem, algo incomum em suas vidas. É isso que Marianélia quer: sentir e fazer sentir, ser e levar a ser. Porque ela acredita que sua arte pode tocar e mudar, de alguma maneira, as pessoas.

Não sei se é a intensidade de Marianélia que a torna cativante e carismática. Por um lado, ela relaciona-se facilmente com qualquer pessoa. Criança, adolescente, adulto, idoso, o público. Nas escolas por onde passou, como aprendiz ou professora, ela deixa sua marca, as pessoas encantam-se com ela. E justamente porque ela conquista as pessoas muito facilmente,

outras sentem ciúmes. É o que causa conflitos entre ela e os colegas de trabalho, como foi o caso da diretora do primeiro grupo onde dançou, dos dançarinos da companhia onde foi também ensaiadora, da diretora da escola da hípica, os quais ela relatou na entrevista. Assim, seu relacionamento com o mundo é atravessado por todo tipo de sentimentos, bons e maus, que ela leva à cena em seus personagens:

Eu não sei, eu só tenho uma coisa que eu sou na vida, assim, eu sou muito inteira em tudo o que eu faço, tanto que quando eu quebro minha cara eu quebro ela toda, também. E em cena não é diferente! Eu empresto tudo pro... pra aquilo, naquela hora. E... E por exemplo, quando é um, quando é como [personagem] ou como [outro personagem] que... é um, é um personagem, né, eu, eu entendo que a gente tem de tudo dentro da gente, em maiores e menores quantidades, mas a gente tem de tudo. É... Porque a gente é feito de opostos, né, a gente tem do bom e tem do ruim, tem do branco e tem do preto, tem de tudo! Ninguém só é bonzinho. Quem é, eu não acredito nessa pessoa. [risos] E eu acho que a gente, se procurar bem, você encontra essa características de outros personagens dentro de você, é só você equalizar esses volumes, né...

As vivências de sentimentos opostos possibilita construir sua arte, pois lhe dá o potencial para tudo. Do conflito ela tira o equilíbrio.

Marianélia tem necessidade de realizar atividades físicas desde muito pequena. As vivências com o movimento foram mediadas por outras pessoas que deram às interações vivenciadas diferentes tonalidades afetivas. Nas atividades com movimento, sentiu o prazer da vitória, do reconhecimento, sentiu felicidade, frustração, tristeza, raiva, ansiedade, insegurança. Das pessoas ao entorno teve admiração, aplausos, indiferença, crítica, elogios, ciúme, amor, carinho, raiva. Marianélia é observadora e sua atenção parece mais voltada aos sentimentos e às sensações de seu corpo. Pela sensação ela atinge a qualidade do movimento, seja na dança ou no Kung Fu. Marianélia é intensa e sua vida também. Ela lutou para continuar dançando, enfrentou e ainda enfrenta o desânimo, a dúvida, os machucados e outras dificuldades. Fez muitas coisas ao mesmo tempo, em atividades que sempre envolviam muitas pessoas. Marianélia dança *para* as pessoas. Sua excelência na dança vem de sua intensidade, que a leva a viver e sentir cada experiência profundamente, inclusive sua arte, e da vontade de mostrá-la ao outro.

3.7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS EM CONJUNTO

Da análise do conjunto das entrevistas emergiram categorias que explicitam a atuação mútua entre a arte da dança e o dançarino, evidenciando características comuns entre os dançarinos que participaram da pesquisa. No Quadro 8 as categorias elencadas são apresentadas:

QUADRO 8 – CATEGORIAS GERADAS DAS ENTREVISTAS COM OS DANÇARINOS

Categorias dos Dançarinos de Excelência
A dança enquanto paixão
A dança enquanto sacrifício
A dança enquanto repertório de sensações
A dança enquanto cognição
A dança enquanto inacabamento
A dança enquanto relação de alteridade
A dança enquanto possibilidade de ser
A dança enquanto sentido de vida
A dança enquanto presença cênica
A dança enquanto desenvolvimento

FONTE: O AUTOR

Apesar de algumas categorias apresentarem similaridades, os limites e diferenciações de significado são estabelecidos pelos sentidos trazidos pelos dançarinos. Discorro, a seguir, a respeito de cada categoria individualmente, apresentando alguns dados das entrevistas para justificar a interpretação.

3.7.1. A dança enquanto paixão

Ficou evidente, pelos dados das entrevistas, que esses dançarinos são, como explicitaram Amanda e Samuel, pessoas intensas. A intensidade é uma qualidade comum aos entrevistados, que podemos entender como uma “ampliação” de suas vivências. Os sentimentos são intensos, as experiências são intensas e as interações são intensas. São tudo

ou nada. Usam expressões como nunca, nada, sempre, tudo. Samuel colocou sua intensidade em vários momentos da entrevista:

Eu sou essa pessoa intensa, crítica, curiosa... o tempo todo. E observador. o tempo todo eu sou assim. Agora, eu posso, cada ligar eu vou modulando, né. Não, aqui eu posso ser menos crítico, mais observador... [...] A gente vai modulando, é como se, se a gente tivesse, aprendesse a ter esse equalizador, né. Que nem sempre... funciona, né. [risos] (Samuel)

Mas em relação à sensação e emoção, durante a peça é um turbilhão. Vem tudo. (Samuel)

A gente é o tempo todo uma multidão de seres, né. [...] É tudo ao mesmo tempo. É tudo junto e ao mesmo tempo. É uma multidão. Nós somos uma multidão. e pra cada lugar tem um... só tem um, uma... um tipo de postura diferente, né. Não posso ser dramático e cênico na, no banco... Ou não posso ser tão in... tão sério num processo criativo, ou numa escola, ou atuando profissionalmente. É isso. (Samuel)

Na intensidade de ser, o dançarino de excelência revela-se uma pessoa com sentimentos fortes em relação à vida. Eles são pessoas apaixonadas e, assim, não apenas ‘gostam’ da dança; esta arte e tudo que se relaciona a ela é para eles uma paixão. Essa palavra, originada do termo *passus* do latim, significa *sofrido*, que tem o significado de ser afligido por alguma coisa. Paixão é definida no minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2000) como um sentimento levado a um grau extremo de intensidade, um amor ardente, um entusiasmo muito vivo, uma atividade, hábito ou vício dominador.

Para esses dançarinos que se sobressaem no meio da dança, esta é a atividade que realizam depositando toda a energia que esta lhes requisitar e conseguirem retribuir. Enquanto paixão, a dança tem um lugar privilegiado na vida dessas pessoas, ocupando a primeira posição sobre todas as outras coisas.

As convivências com outras pessoas dependem da dança e são afetadas por ela, seja porque exige muito tempo e dedicação, fazendo com que os outros conformem-se ao seu movimento existencial, seja porque o dançarino quer crescer e busca pessoas que de alguma maneira contribuirão para o seu desenvolvimento, ou porque faz com que precise aproximar-se intimamente das pessoas com quem contracena; entre outros motivos.

As interações e práticas em outras atividades estão geralmente ligadas à dança de alguma forma, ou ele estabelece intencionalmente essa ligação. O dançarino evita uma atividade que atrapalhe sua dança ou a coloque em risco, não come tudo que gostaria, não tem muitos fins de semana e feriados livres.

Só uma relação afetiva muito intensa, como a paixão, leva as pessoas a se doarem tanto, como esses dançarinos, cedendo espaço de outras áreas da vida:

A dança hoje é tudo pra mim, né. Eu vivo em função da dança. Abri mão de muita coisa pra viver com a dança, independente de eu ter outro emprego ou não em algum momento da minha vida, se isso acontecer. Mas a dança é... é um prazer diário. Diário. De conhecimento... Sobre... sobre tudo. Sobre tudo. A dança acaba me movendo e eu descobri que ela sempre me moveu de alguma forma, ela sempre esteve em mim. Então isso pra mim é... muito gratificante. (Thiago)

Eu tenho uma aluna minha, que ela faz odonto, e ela veio de Floripa pra cá. E ela fala, esses dias ela falou assim “Que horas você estuda?” Daí eu falei “Ah, eu estudo de noite, a hora que eu chego da dança.” “Que horas isso?” “Ah, uma meia-noite, uma hora da manhã.” “Como é que você vive?” “Ah, vivendo, né!” “Ah, não, gente, não dá. Não dá! Isso não existe! Vai, você se priva de tudo! Ah, não, eu preciso dormir!” Então, assim, eu fiquei olhando, eu falei “Escolhas!” Né? (Rebeca)

Tinha apresentação no final do ano, aí a gente comprava a fita cassete e eu passava o ano inteiro assistindo a fita cassete e fazendo todas as coreografias, de todas as turmas. Eu adorava! (Amanda)

Teve uma época que eu dava aula na escola, lá da... da fundação, que funcionava no mesmo prédio da companhia de manhã... Saía correndo, dava uma aula do outro lado da cidade, no Escola Esperança, que era uma escola bilingue... Essa aula no Escola Esperança do meio-dia às duas. Eu saía do coiso meio-dia. E eu tinha que estar de volta às duas, que começava a companhia. Aí eu saía cinco minutos antes, atravessava a cidade que nem uma retardada, dava aula nessa escola, voltava, trabalhava com a companhia até as seis horas. Das seis até as nove e meia eu dava aula nas oficinas de contemporâneo, que eram à noite, lá dentro do prédio da fundação. E terça e quinta, aí eu ia pra Ana Souza, que era a melhor aula que tinha pra fazer era a aula de jazz, a coisa mais técnica que tinha era a aula da Ana Souza. E pra eu fazer a aula e não pagar, eu dançava no grupo dela. Então eu ensaiava até meia-noite, lá eu morava do lado, ia a pé pra casa. Então eu ensaiava até meia-noite, lá eu morava do lado, ia a pé pra casa. E terça e quinta, quando eu comecei a ver que eu tava quase parando de dançar, eu catava o carro seis e meia da tarde, que era a hora que eu saía da última oficina que eu dava terça e quinta, e ia até [nome da cidade], chegava na aula do Luis, no fondue... E ensaiava um duo com o Zeca Oliveira, que foi o que eu dancei em Joinville no ano que eu vim pra cá. Na semana que eu vim pra cá. E voltava pra [nome de outra cidade]. Não me pergunte como é que eu fazia isso. Eu, foi por isso que eu vim pra cá, né. Porque eu não tinha tempo de gastar dinheiro. Aí eu pude me dar ao luxo de vir ganhando mil e quinhentos reais. Porque eu tinha dinheiro guardado. Porque não dava tempo de eu gastar. (Marianélia)

Por paixão, o dançarino coloca na dança um empenho muito grande, em diversos aspectos, para que consiga realizá-la melhor. Ele busca mais conhecimento, pratica mais horas, observa mais.

Vallerand e colaboradores (2007) avaliaram dois modelos de paixão na performance artística, a paixão obsessiva e a paixão harmoniosa. Esta última impulsiona o dançarino ao desenvolvimento, promove bem-estar. Os dados indicam que os dançarinos deste estudo se adequam ao segundo modelo.

A descrição da paixão como uma característica do dançarino de excelência concorda ainda com o estudo de Araújo (2010) e de Walker, Nordin-Bates e Redding (2011). Outras características apontadas foram a capacidade de lidar com a ansiedade e a alta autoestima, também observada nos participantes deste estudo. Concorda ainda com Vallerand e colaboradores (2007) e Chamarro e colaboradores (2011) que distinguiram a paixão harmoniosa como uma característica que impulsiona o dançarino ao desenvolvimento e promove bem estar.

Em Vygotsky (1994a) observa-se que a relação apaixonada do dançarino com sua arte é definida pelo conceito *perezhivaniya*, que comporta a unidade meio-sujeito (dança-dançarino) e a afetividade gerada na interação. Disso decorre a construção do significado e do sentido da atividade para ele.

Para o STAA (2013b;2013d) a afetividade presente nas interações define a orientação do desenvolvimento dos agentes. Sem considerarmos as pessoas que fazem a mediação entre ambos, a interação do dançarino de excelência com a dança mesma é perfeita. A dança responde às necessidades dos dançarinos e impulsiona o desenvolvimento do *self* e a criatividade. A dança não critica, não odeia, ela retribui à ação, ao esforço, ao corpo do dançarino. O relacionamento “perfeito”, aquele em que os olhos se fecham aos defeitos e só veem as qualidades, é o da paixão. Rebeca explicou, com bases nesses termos, a razão de ter escolhido a dança jazz:

Porque eu acho que o jazz é mais visceral. Ele é mais... intenso. Ele é mais vívido, assim, sabe? Não tem, não tem, tipo... dia pra ele. Ele é... esse, é isso ali. Sabe? O balé, eu gosto muito, adoro balé, mas acho ele mais quadrado. Acho ele mais l... limita mais. Ele é mais preso, assim, sabe? E o jazz, não, o jazz é muito libertador. Tipo, muito... Ele é muito visceral. (Rebeca)

Na intensidade de Rebeca, ela encontrou no jazz uma dança onde essa força se encaixa. Sendo a pessoa apaixonada que é, a visceralidade dessa modalidade possibilita que sinta intensamente o prazer, a liberdade, as sensações.

O principal objeto dessa paixão é o movimento. A superação dos desafios é motivada pela paixão e dá ao dançarino, em retorno, o fortalecimento da sua autoestima e melhor conceito de si mesmo.

Sentir em intensidade é uma característica desses dançarinos. Alegria, prazer, felicidade e amor são experimentados em profundidade, tanto dentro como fora da dança. Contudo, quando não dança, o dançarino sente-se incompleto:

Com... acho que o prazer da coisa. Com o prazer de estar em cena... com o prazer de se mexer todo dia... Com o prazer do cotidiano, né, do, da vida... de, do bailarino, que... Do cotidiano, de chegar, de fazer uma aula, de... de se encontrar com você mesmo, de... de ter um tempo pra você, de... Daí entra naquilo tudo, né, de... te desafiar... de aprender, de... É muito... isso é muito prazeroso, né? A gente sabe que é. (Amanda)

Como revela Amanda, há um conjunto de prazeres propiciados pela dança que, em conjunto, produzem um sentimento de realização pessoal e, a partir desta, de completude. O prazer intenso vem da satisfação de conseguir fazer o passo, do aplauso da plateia, de se mover, de estar no palco. O processo de catarse vivenciado na criação artística culmina na sensação de êxtase, mas a sensação de trabalho cumprido também afeta positivamente o dançarino. E logo ele quer viver tudo de novo, dançar de novo, sentir de novo. Sentir a intensidade típica de uma paixão.

Outra relação intensa desse tipo de dançarino é com o público, porque este é tocado pela dança, pela energia e pelo sentimento do dançarino – que o conduz à reação estética. Esses dançarinos têm uma afetividade ampliada, pulsante, viva. Isoladamente, a paixão não é suficiente para que o dançarino alcance excelência, mas é um fator fundamental. Esta categoria relaciona-se intimamente com a próxima, pois é a paixão que faz o dançarino sacrificar-se.

3.7.2 A dança enquanto sacrifício

Um sacrifício é a privação de uma coisa apreciada para se conseguir algo ou uma renúncia em benefício de alguém. O sacrifício feito pelo dançarino não tem o objetivo de

fazer bem a outras pessoas e nem sempre visa a alcançar uma situação melhor que a anterior. Se no mundo as pessoas pensam em sacrificar umas horas do dia para estudar e melhorar de vida, sacrificar o trabalho para dar tempo aos filhos, ou sacrificar o chocolate para emagrecer, o dançarino de excelência suporta situações de privação causadas pela própria dança, geralmente com o simples objetivo de continuar dançando:

É uma coisa que eu penso, né. A gente se dedica muito a isso. E quanto mais a gente buscar isso das pessoas, as pessoas não têm essa... essa seriedade. Com o trabalho, que a gente tem, né, a gente leva isso muito a sério. Né, eu sou do tipo de pessoa, que quando eu tenho que dançar uma coisa mais importante, eu, 48 horas antes, já me concentro pra aquilo. Me concentro no sentido de... fico na minha, fico em casa, fico, não saio, não... Se eu tenho um espetáculo importante, se eu tenho uma estreia, se, eu...eu vivo aquilo horas antes! (Amanda)

Porque a dança, ela... Você tem que viver pra ela! Você tem que viver pra dança, você não vive pra mais ninguém, você vive pra dança. Então eu acho que é um sacrifício, quem quer dançar tem, tem que se sacrificar. Então, um ponto negativo que eu vejo, assim, nessa vida da dança é que eu não tenho tempo, tipo, pro amigos, eu não tenho tempo pro namorado, eu não tenho tempo pra minha família, eu não tenho tempo pra nada. Pra estudar, é o tempo que eu tenho... é o tempo que eu tenho pra passar com todo mundo. Então, assim, acaba que, amigos fora da dança, eu não tenho muitos. São raríssimos os amigos que eu tenho fora da dança. Então, assim, eu j..., eu... é um, é um sacrifício mesmo. Então você tem, acaba que você tem que se habituar àquilo ali e tem que criar um vínculo dentro daquilo ali. Então eu criei amigos dentro da dança, que é a forma mais fácil de manter um convívio social com amigos. Né, porque fora dali é muito difícil. Então, assim, e namorado, poxa, é, é difícil, assim. Eu, até as vezes, família, o namorado, eu fico pensando, tadinhos, né, porque... Não me têm nenhum dia. Assim, sabe, assim? Então, tipo, é um pouco do meu sacrifício. Né, da dança. Não, me sacrificar na família e tudo mais, e um pouco de sacrifício deles de me entenderem também. De sacrificar também e saber que isso é o que me faz feliz e o que me faz bem. Que se tirar isso de mim pra poder ter um convívio normal como as outras pessoas que não, não fa..., não são desse... meio... não tem mais Rebeca. Acaba. Não tem o que fazer. Então é, é difícil, assim. Eu acho que o lado negativo da dança e esse, esse sacrifício, assim. Só que se torna prazeroso. (Rebeca)

Às vezes a gente fazia três apresentações. Numa noite, assim, da tarde até a noite. E aí a gente junta dinheiro o ano inteiro, e vai tentando captar de qualquer forma, vende balinha. É muito legal, assim. Aí, é... você vê o que as pessoas fazem, pelo que gostam realmente. [...] Quadrilheiro leva tudo com amor e isso foi uma das coisas que eu mais me apaixonei e mais tenho orgulho de falar "Eu fui quadrilheiro!" E eu sou quadrilheiro, uma vez quadrilheiro, sempre quadrilheiro. Porque tudo que você faz é com muito amor. A gente começa os ensaios às vezes, dez horas da noite. Onze horas da noite tá começando o ensaio. E vai até uma hora da manhã. [...] E aí um leva o outro pra casa, o amigo pra casa, porque já não tem ônibus, ou então mora longe. (Thiago)

Nos exemplos acima, todos abrem mão de muitas coisas para dançar. O sacrifício na dança é uma consequência da paixão que o dançarino tem pela atividade. E há vários sacrifícios impostos pela dança. Um deles é a saúde.

O trabalho repetitivo e exaustivo do dançarino causa lesões, cansaço extremo e dores. Há coreografias das quais o dançarino sai literalmente exaurido, por ser uma sequência longa demais, com muitos saltos, muito rápida ou outra razão. Todo dançarino passa por isso.

É comum dançarinos entrarem em cena lesionados, por vezes doentes, porque desejam estar em cena, não querem abrir mão do espetáculo. Lembro de uma colega que dançou com pneumonia. Bailarinos dançam no frio intenso, sob a chuva, em pisos inadequados, muito duros, que acabam com as articulações, com a coluna, com os pés. Alguns ensaiam por um tempo longo ou com uma intensidade além do normal.

Pô, foi uma experiência incrível! Pena que eu perdi o pé por mergulhar tão profundamente na experiência. Porque eu passei sete dias sem sentar! Porque é assim que o cara entende e porque eu acho que aquilo faz parte do que a gente tá fazendo. Se ele entende assim, aquilo tem absolutamente tudo a ver com aquilo que ele tá fazendo. Então eu não me permiti sentar a bunda no chão nesses seis dias, porque eu acho que aquilo faz parte da experiência. Então a pausa que eu tive foi de cinco minutos por dia, que ele botava no celular pra despertar. Ele acha que, enquanto você não sabe aquilo, você tem que ficar repetindo aquilo até morrer. E ele disse. “Na [nome do país] a gente descansa em pé.” Então se eu quero fazer aquilo da melhor maneira possível, eu tenho que entender essa cultura. Então não fazia o menor sentido eu sentar ali. Tudo bem, me ferrei. Mas é isso. (Marianélia)

Eu já passei por, pelo medo do meu joelho não aguentar. [...] minha articulação é frouxa no, no joelho. Então se eu brinco demais ele pula. (Samuel)

Então... esse momento você fala: "Valeu cada minuto de ensaio, valeu cada lágrima, valeu cada esforço, cada dor..." Que é uma coisa que é constante no nosso dia-a-dia, né. (Thiago)

O bom dançarino cuida da saúde “até certo ponto”, porque, mais importante que não sentir dor, é dançar. Até porque, como disse Thiago, a dor está presente no cotidiano do dançarino.

A dimensão econômica é outro fator pelo qual o dançarino se sacrifica, e caminha junto com a instabilidade do mercado de trabalho:

No Brasil, hoje, a dificuldade é, não se, não sendo um trabalho formatado, né, quadradinho... é... Putz... É trabalhar muito... É não ter hora pra trabalhar, chegar, terminar. É... [...] O que eu vou fazer depois dos 35? É

impossível. Não, você acaba gerando outras coisas, vai subindo um... vai estudando outras coisas, vai tentando se aventurar em outros lugares... Mas eu não gostaria de pensar em assim. Então é, isso é uma dificuldade. [...] E o tempo todo ficar dependendo de trabalho... que eu não sei. Por exemplo, os trabalhos que eu vou ter esse mês, eu não sei se vai ter mês que vem. E eu não sei se no mesmo período do ano que vem eu vou ter o mesmo trabalho. É essa insegurança, esse é o maior medo. (Samuel)

Me traz uma dificuldade financeira desgraçada, porque a dança não paga as contas! [risos] Acho que essa é a maior dificuldade! Porque não paga as contas e você ainda tem que fazer mil coisas pra conseguir dar conta disso. E, gente, trabalhar seis horas com o corpo na pegada que a gente trabalha... Não é simples! E as pessoas normais não entendem isso! Não entendem isso. (Marianélia)

O mercado da dança, no Brasil, não dá ao dançarino retorno financeiro suficiente para poder trabalhar exclusivamente dançando. Outras atividades são quase sempre agregadas para conseguir manter-se.

Sacrificar-se em prol da dança constitui uma das características que esses excelentes dançarinos têm em comum. Na minha experiência com dança, conheci dançarinos que abandonaram esta arte por não estarem dispostos a passar pelas privações de saúde, de convivência social “normal”, de manutenção financeira, etc. O que é o mais lógico, no fim das contas. O dançarino que permanece vê alguma vantagem que excede os pontos negativos que circundam a dança.

O aspecto sacrificial da dança foi encontrado na pesquisa de Araújo (2010) com dançarinos de excelência, e também por Neves (2013), que investigou o sentido da dança para os dançarinos do grupo de dança paulistano *Cisne Negro*:

Os efeitos sobrenaturais da cena estimulados pela conexão de intensas sensações de prazer, comoção, sexualidade e poder com o corpo promovem fascínio e sedução por essa atividade. É isso que faz com que os bailarinos estabeleçam com a dança uma relação de paixão, na qual o sofrimento, os martírios e a violência do corpo são suplantados na medida em que o mesmo é invadido de entusiasmo e exaltação. (NEVES, 2013, p. 233).

Os efeitos psicológicos gerados por estar em cena contribuem para o fascínio pela atividade; mas, a meu ver, o palco não é o único fator, pois até chegar ao palco ele precisa percorrer um longo caminho. O prazer do bailarino está no colocar em seu próprio corpo o movimento/corpo de outrem; no mover-se, no expressar-se por meio de movimentos; em trazer à tona, tornar visível, coisas que estão escondidas em seu interior e no mundo.

Segundo o STAA, essa afetividade que permeia as interações do dançarino na dança propicia o desenvolvimento do *self* e da identidade (CEBULSKI, 2014). As dificuldades são superadas pelo desenvolvimento da resiliência, que se liga por uma via de mão dupla ao *self*. Assim, com o *self* e a resiliência ampliados e fortalecidos, o dançarino percebe-se “ganhando” com a atividade, ainda que precise enfrentar tais sacrifícios.

3.7.3 A dança enquanto repertório de sensações

Uma característica comum aos cinco dançarinos é uma especial atenção às sensações do corpo (propriocepção), aos próprios sentimentos, à sua corporalidade e ao seus movimentos. Relacionada à atenção e à percepção, pela sensação o dançarino interpreta o corpo do outro – professor, coreógrafo, *partner* – e integra o corpo do outro, externo, ao seu. Isso acontece porque o dançarino acessa internamente um conjunto de memórias sensoriais construídas a partir de suas vivências anteriores, com ou sem movimento. Esse conjunto de sensações tem conotação fortemente afetiva: a sensação pode ser boa para o dançarino, pode ser ruim; mas sempre ele expressará o que sente colocando no movimento a sensação ligada ao sentimento:

Não, acho que a gente já tem um repertório de sensações. Muscular e tal, até de, de aula, de treino, né, por isso que é importante a gente fazer isso e a gente já sabe como acessar isso. Ainda mais quando a gente ensaia muito. Uma coisa que eu, que eu reconheço que eu faço, e até algumas pessoas já me chamaram a atenção pra isso, eu danço sempre cantando. [reproduz os sons que faz enquanto se move] Porque é isso que, né, que dá o frisson da coisa. E... isso, ó, só de falar já me dá uma coisa diferente no peito. Porque a sensação do corpo fazendo isso é muito boa. Ontem, tentando pegar, assim, que a gente, o, que eu tô fazendo exatamente nesse momento, né. Depois do momento que eu comecei a perceber que eu conseguia nisso aqui, trazer essa perna exatamente com esse tu tu, fuu, hua, aí começava a ser prazeroso. Quando você entende a qualidade do movimento, é prazeroso. (Amanda)

Ah, isso pra mim tem muito a ver com aquilo que eu tava falando da sensação. Não é o quê a pessoa faz, mas é como ela faz aquilo. E de que maneira ela faz aquilo. Da onde, da onde parte aquele negócio. (Marianélia)

O “repertório de sensações”, expressão cunhada pela participante Amanda, é construído a partir da observação atenta do exterior e do interior. A sensação começa como uma reação do organismo às impressões que chegam ao dançarino através dos sentidos, atenção externa. Pela atenção às reações internas do organismo, às sensações, o dançarino

acumula essas experiências em sua memória. É uma memória cinestésica conectada a fatores afetivos. No caso de Amanda, ela busca outras fontes internas que relaciona ao movimento, como o cantar enquanto realiza o movimento, e que aumentam o prazer do movimento.

O dançarino de excelência desenvolve essa atenção especial às sensações e, assim, desenvolve a percepção, sua interpretação das impressões sensoriais, o que implica sentido e significado ao que vivencia. O sentido é orientado pela conotação afetiva que o dançarino confere ao significado (VYGOTSKY, 1998).

Portanto, a percepção que desenvolve, dentro e fora da dança, permite que interprete seus estados internos, os estados internos dos outros, os sentimentos, as formas, os sons, seu corpo, o movimento. Por essa razão alguns dos dançarinos entrevistados veem dança em tudo o que se move.

Em um movimento dinâmico, o repertório de sensações e a percepção influenciam-se mutuamente: o dançarino sente porque percebe e percebe porque sente. Percebe com os olhos, os ouvidos, o toque; percebe-se internamente; percebe-se no tempo e no espaço. Percebendo, busca as sensações que possibilitam realizar o gesto.

Os dançarinos entrevistados têm como mais uma característica comum o fato de serem muito observadores. Observando o meio, relacionam os objetos da percepção às suas próprias sensações. É um movimento recíproco constante: de dentro para fora e de fora para dentro; das sensações para perceber e compreender o exterior, e da percepção para reproduzir no corpo a sensação.

A ideia é bastante similar àquela de Zaphorzhets (2002b) de *imagem da ação*. Porém, no caso do dançarino de excelência, ele parece possuir um número muitíssimo maior dessas imagens de ação na memória para por em prática no seu movimento, porque a discriminação da percepção torna-se mais especializada. O bom dançarino nota as diferenças mínimas, sutis entre as sensações de seu corpo e do que percebe no corpo do outro. Assim, consegue reproduzir o movimento com mais precisão, mais qualidade e expressividade.

Refletindo sobre a riqueza das sensações de Samuel, por exemplo, e sobre o fato de ter olhado para os jovens fazendo *breaking* e dito “eu não sei o que que é, mas eu posso fazer”, lembrei-me de Marianélia, que disse algo parecido ao ter visto o *Kung Fu* pela primeira vez. E levou-me, ainda, a pensar nessa relação entre a percepção, a sensação e o movimento na explicação de Zaphorzhets (2002b). Samuel sabia que seu corpo conhecia o caminho do movimento de alguma maneira, pois ele tinha registros corporais que podia relacionar com aquela dança, tinha a imagem da ação.

Pela sensação o dançarino define a força ou suavidade do movimento, sua ocupação do espaço, o ritmo, a dinâmica. A perfeição do movimento é calibrada por ela; imprime as emoções e sentimentos na sua dança, bem como seu sentido. Por um lado, isso parece natural, porque, como disse Thiago, o corpo acessa mais facilmente um caminho que ele faz sempre, ou seja, que ele já conhece. O dançarino emotivo não racionaliza a dança, ele não separa pensamento e emoção, como explicou Samuel. O dançarino que sente intensamente convive com a emoção reverberando em seu corpo. E essas reverberações são também percebidas como sensações.

Marianélia memoriza a sequência dos movimentos de dança por meio das sensações:

Você passa a pensar daquela maneira, a sentir daquela maneira e isso reflete na maneira que você se mexe! Ninguém se mexe igual quando tá com raiva, ninguém se mexe igual quando tá nervoso, ninguém se mexe... E isso não é racional! Se você não bota isso tudo dentro de você, você vai se mexer da mesma maneira, de qualquer jeito, e assim, não é que você vai se mexer de um jeito diferente, porque tem coisas que você tem que se mexer do mesmo jeito. Mas como ele sai de outro lugar, eu acho que ele sai diferente, porque ele sai imbuído de um tanto de coisa. E de emoção, e de... pensamento, e de... de um monte de coisa, de tudo, né. [...] Eu tenho que ver onde é que eu tô, pra saber como é que, porque é outra memória, não é aqui [põe a mão na cabeça]. Não é aqui. Sai daqui. Não é aqui. Às vezes quando a gente tem que, quando foi voltar agora [nome da coreografia], fazia um tempo que a gente não dançava. Se eu começo a pensar na minha cabeça, me dá defeito. Porque na minha cabeça aquilo não está! Não está. Eu procuro na minha cabeça, não encontro. A hora que bota a música... [inspira] e eu tenho a sensação daquela coisa de novo, ela sai pelo corpo, mas ela não tá na minha cabeça. Não tá. (Marianélia)

Marianélia tem a impressão de que a sua memória do movimento não está “registrada no cérebro”; diz que quando ouve a música a sensação volta e ela lembra. Ela faz uma conexão sensorial entre o movimento e a música e, uma vez que ouve, a sensação do mover do corpo traz à memória a sequência coreográfica. Música é onda sonora, que vibra. As impressões passam pelo corpo no ouvir – percepção, tem por base os órgãos sensoriais – e no mover-se – percepção de si, propriocepção. Como explicaram Aidman e Leontiev (1991), mediadas pelo sistema simbólico – a dança – as funções psicológicas relacionam-se entre si a fim de que o sujeito domine o objeto da vontade.

Rebeca conecta as lembranças afetivas com o que ela sentiu ou sente:

Que nem o solo do, do ano passado, do banco, me remet... me lembrava muito a minha vó. Então eu dancei pra ela. Foi muito, assim, de, de...

imaginar ela sentada no banco. Sabe? Comigo, assim. Então foi, é uma coisa de vid... Da vida! É uma coisa que eu trouxe da minha vida e coloquei na dança. Sabe, assim? Ou do dia-a-dia, tipo, brigas com o namorado, e tal. Sabe? Encaixo, eu sempre, de alguma forma tá relacionada à dança. (Rebeca)

Eu acho que deve ser por, por, por conta dessa memória que eu talvez traga também. Talvez pela forma como eu coloco a minha dança em memórias que eu já tive, ou vivências que eu já tive. Porque se torna mais natural! Eu sou uma pessoa que, eu não gosto de coisa fake. Coisa falsa, sabe? Tipo “Ai, você tem que ser uma fadinha.” Eu nunca vou ser uma fadinha, porque eu não sei ser uma fadinha. Mas eu vou tentar, de alguma forma, transformar aquela fada numa coisa natural. Mesmo sabendo que fadas não existem. Entende? Mas que me, lembranças que eu tenho, que sejam suaves como uma fada? Entende, então, daí, a partir daí que eu transformo. (Rebeca)

Na fala de Rebeca, percebemos que as memórias produzem nela as sensações vividas anteriormente ou imaginadas: a sensação do sentimento de estar com a avó, a sensação de suavidade de uma fada. É a sensação que a guia na transformação de si mesma na dança.

Os dançarinos também se comprazem nas sensações:

Fora daquela sensação que é um vício, né, de que, você conseguir fazer aquilo, de você conseguir colocar você naquilo, de... (Amanda)

Mas em relação à sensação e emoção, durante a peça é um turbilhão. Vem tudo. E eu tento demonstrar o máximo que eu posso, de acordo com o tema, pro público. (Samuel)

Os dançarinos entrevistados partem da sensação, tanto na expressividade como na qualidade do movimento, que parece ser um dos principais elementos da sua excelência artística. E isso concorda com Vygotsky (1932), quando diz que o ator sistematiza o sentimento. O que o autor não responde é *como* ele faz isso. Neste estudo ficou evidente que essa capacidade de imprimir os sentimentos e sensações no próprio corpo vêm da emocionalidade do artista, de suas vivências afetivas que, para os dançarinos deste estudo, são muitíssimo intensas.

A construção e extensão do repertório de sensações depende da atenção que o dançarino dispensa ao próprio sentir e da alteridade. Essa atenção orientada aos próprios sentimentos e sensações e à realidade exterior propiciam o desenvolvimento da consciência do dançarino, tanto de seu corpo quanto como sujeito inserido no mundo. A alteridade apresenta tanto o objeto da impressão sensorial como o caráter afetivo das interações.

3.7.4 A dança enquanto cognição

Dança não move só o corpo e a afetividade, também move a cognição. Pensamento, imaginação, memória, percepção, criatividade, atenção, todas essas funções psicológicas foram citadas nas entrevistas e são fundamentais no trabalho do dançarino. A memória está em tudo; no uso do espaço, na memorização da sequência e da música. É uma função que qualquer dançarino desenvolve à sua maneira. Pela imaginação o dançarino cria e planeja sua dança antes de transformá-la em movimento; o personagem é construído pela imaginação e pela memória; a atenção dirige a percepção. A função cognitiva mais evidente entre os dançarinos entrevistados, e que contribui para a excelência desses profissionais, é a atenção.

Os cinco dançarinos expressaram, de formas variadas, serem muito observadores, estarem atentos a tudo que consideram importante no entorno e dentro de si. E para eles tudo é importante. Os detalhes do que veem, do que ouvem, do que sentem. Aos mínimos da obra artística de que falou Vygotsky (2001). Eles observam as pessoas, os objetos, a si mesmos; movimentos, pausas, sons, sensações, respirações, inúmeras coisas:

Mas eu sou muito de olhar, assim. Muito, muito, muito. (Rebeca)

Eu sou essa pessoa intensa, crítica, curiosa... o tempo todo. E observador. o tempo todo eu sou assim. (Samuel)

A atenção volta-se tanto para o exterior como para o interior do corpo e busca relações entre ambos. Pode ser mobilizada para compreender como o movimento acontece no outro e de onde ele parte. Ou para perceber o que acontece com o próprio corpo, as próprias reações, o próprio movimento. Enfim, a atenção está em tudo que o dançarino faz para atingir domínio de seu corpo na dança.

As particularidades, assim, nenhum é igual ao outro. É... As pessoas têm jeitos muito diferentes de fazer a mesma coisa. Atividades comuns, não tô nem falando de coisas surpreendentes, assim, O jeito de subir a escada do tubo é... não tem um que faça isso igual. [...] Eu fico olhando muito. Eu acho que isso foi culpa de um professor de teatro, uma vez, que falou que... a gente tem que ir guardando as coisas nas nossas gavetas. Que se a gente não tem... Eu falei, né, que a gente tem tudo dentro da gente. Mas às vezes a gente não sabe que tem. E se tem não sabe onde tá. Mas você pode colecionar isso, entendeu. Você pode colecionar esses jeitos diferentes de fazer as coisas. Simples. E aí você pode levar isso pro movimento. A [nome do personagem] é uma que tem... coisas emprestadas de... que eu não saberia dizer nem exatamente da onde elas foram. Mas ela tem um, uns tiques e umas coisas assim que em algum lugar eu já salvei essa informação.

Claro que quando você leva pra cena, isso, você aumenta o volume das coisas, né. Mas, eu gosto muito de prestar atenção, assim. Corpos nervosos, corpos... Como é que, como é diferente, você tá na mesma situação que dez pessoas e cada uma reage de uma maneira. Tem gente que quando assusta grita, tem gente que fica mudo. É, prá mim é tudo repertório de [risos] de movimento. (Marianélia)

Essa função psicológica tem também importante papel no desenvolvimento da consciência, de si e do outro, pois é o processo voluntário de direção da consciência a um objeto:

Eu... cheguei uma hora falei “Cara eu não tenho mais idade pra essas coisas. Assim, eu não tenho corpo disso, vai tá, eu tô fake! Eu não posso isso”. Mas aí, e isso se transformou numa outra coisa, ao longo da tarde, sabe? E isso se transformou em, em dança. E aí foi importante a gente ter feito aquilo antes pra saber o que que o cara quer. E aí é prazeroso. Aí é prazeroso, você se descobrir naquilo... Aí é legal. (Amanda)

Então eu acho que um bom bailarino tem que ter muita aula e muita pesquisa corporal. Ele com ele mesmo. Sabe, de ele se entender como bailarino, ele se entender como corpo, ele se entender como tudo. (Rebeca)

Com a atenção voltada a si mesmo, o dançarino observa as conexões internas e as partes isoladas do corpo, seus sentimentos, sensações e pensamentos. Olha para o mundo e relaciona exterior e interior. Os dançarinos entrevistados revelam consciência de si e do outro:

Hmmm... de me deixar mais sensível, a mim mesma. De, de perceber quando... De conseguir colocar nome nos sentimentos. Ou conseguir perceber, quando eu tô sentindo... Tô sentindo raiva nesse momento: por quê? Tô sentindo inveja nesse momento: por quê? Tô sentindo, acho que a dança faz isso com a gente, né? De colocar a gente mais próxima a nós mesmos. Acho que essa sensibilidade que a gente tem... E, pô, e a gente é humano, né? A gente é malvado e bonzinho em muitos momentos. É, de reconhec... acho que o importante é reconhecer por que que a gente tá tendo essas sensações. É uma sensação positiva? Vamos dividir, vamos compartilhar, Liga pro pessoal... tô numa vibe boa, vamos dividir. Tô numa vibe ruim, o... não fica perto de mim hoje não que eu... Tô trevas! [risos] Ou de se eu tô sentindo isso, por que, o que que tá me faltando, o que que tá faltando na minha vida, que buraco é esse que eu estou colocando a culpa no coleguinha e não em mim. Ou por que que eu tô sent... Eu acho que a arte faz isso de uma maneira geral, né? Mas, por outro lado eu reconheço em mim, às vezes essa coisa de me sensibilizar muito com algumas questões e pouco com outras. Existem coisas... Aqui em casa, com o Luis... que eu nem vejo que tão acontecendo, e falta sensibilidade minha, sabe. Mas aí também eu acredito que a gente não dá conta de tudo mesmo e...vambora. (Amanda)

O autoconhecimento e a reflexão fazem parte do processo de constituição desse artista que, atento às relações entre ele e o mundo, regula seu próprio comportamento. Estes fatores também foram encontrados por Araújo (2010) como características comuns entre os dançarinos de excelência.

O fator “conhecimento” é um elemento que parece influenciar indiretamente a excelência da dança e passa pela cognição. Não é o simples fato de buscarem mais conhecimento que os torna dançarinos melhores, eles estabelecem relações entre aquele e a dança. Nesse sentido, buscam informações, ou aprofundam-se em um tema, conhecem o corpo de maneiras distintas, refletem sobre algo que tenha relação com a dança, com a coreografia. Enfim, o conhecimento é construído por diferentes meios, para diferentes objetivos, capacitando o dançarino a interagir melhor com o mundo e consigo mesmo. Nas entrevistas, todos os dançarinos apontaram a busca por conhecimentos como algo que contribui para sua qualidade como dançarinos.

Como apontam Marques e Brazil (2014), com a arte processa-se a sistematização, a ampliação e a construção de conhecimentos que possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada:

[...] efetivamente inseridos no conhecimento e vivência das diferentes linguagens artísticas, podemos nos tornar seres mais amplos, mais profundos, mais complexos, mais múltiplos e, conseqüentemente, mais conscientes e compromissados. (MARQUES, BRAZIL, 2014, p. 31).

A conexão entre as funções psicológicas necessárias à prática da dança tem, por pano de fundo, o controle voluntário. A linguagem oral e a arte da dança são os principais sistemas simbólicos que fazem a mediação entre as funções (AIDMAN; LEONTIEV, 1991). São apontadas diversas funções cognitivas nesta categoria, mas reforço que estas são inseparáveis daquelas afetivas que integram o corpo físico e psíquico. O todo é um sistema complexo e interdependente (VIGOTSKI, 1999a).

3.7.5 A dança enquanto inacabamento

Essa categoria evidencia a percepção que os participantes têm de si mesmos como dançarinos inacabados. Eles avaliam-se abaixo do nível de qualidade que desejam alcançar, sabem que ainda há muito potencial a ser desenvolvido, muito o que aprender em dança e em seus corpos. Colocam-se diante do mundo como aprendizes abertos, porém críticos. Não

incorporam incondicionalmente orientações, ensinamentos e sugestões de outros profissionais. Antes, refletem sobre o que ouvem e veem, sobre o que é válido ou não para seus corpos, se há acordo com seus próprios conceitos e crenças.

A capacidade do profissional com quem interagem é considerada, os conhecimentos próprios também:

É, aula de dança eu sempre, sempre procuro fazer. Curitiba tem, tem muita aula de dança, de gente que vem de fora, de vários projetos, assim, tem gente muito boa. E ou é gratuito ou é quase nada. Toda viagem que eu faço, eu quero, eu quero fazer aula. Eu tenho essa curiosidade de saber o que que as pessoas tão fazendo lá fora, o que... o que tão vendo, o que que tão fazendo. Em janeiro, agora, a gente foi lá pra [cidade], fiquei na casa da Silvia, e ia ter um curso de gaga. Eu tô encantada com a técnica, me descobri nisso. E aí... eu sempre faço. Na, ano passado, também, quando eu fui pra [outra cidade], eu fui fazer um curso de counter technique. E aí conheci uma outra... (Amanda)

Só espero eu mesma melhorar. Tipo, eu vou me... me superando a cada vez que eu vou dançando, e a cada ano que passa eu vejo o que que eu vou superando e vou indo. Até... (Rebeca)

Eu acho que eu preciso sempre melhorar tecnicamente, porque é a ferramenta que eu tenho pra trabalhar, pra me facilitar a vida e eu não ter que pensar nisso... Porque as outras coisas, acho que elas são mais naturais, elas são mais simples pra mim, assim, elas já estão em mim, eu já faço isso sem eu ter que ficar pensando nisso, sabe. E... Eu acho que é isso. Eu acho que eu tenho que ficar maior sempre, porque eu acho que eu sou muito pequena... e desproporcional, então eu fico dando jeitos de dar truques [risos] pra ficar maior; talvez porque eu tenha ouvido isso a vida inteira... Tem uma coisa que eu, que o... o Sacha Hubner falava... Ele disse uma vez, isso reverbera na minha cabeça até hoje. Falava assim: “Se hoje você está igual a ontem, então você está pior!” [imitando o Sacha] [risos] Então... Eu não sei exatamente o que, mas eu não posso hoje estar igual a ontem. Senão eu tô pior. (Marianélia)

A ideia do dançarino é de que sua dança sempre pode ficar melhor, mesmo ele já sendo muito bom. Essa busca pela excelência é diária e não o desanima; pelo contrário, é o desafio constante de superação de si mesmo que o impulsiona, pois a dança é uma profissão que sempre traz algo novo, exigindo dele ainda mais qualidade. Para Marianélia, essa busca é um perfeccionismo exagerado:

Acho que a minha maior qualidade, que é a mesma coisa que o meu maior defeito, é a minha teimosia e o meu perfeccionismo. Porque eu nunca fico contente. Eu nunca fico contente. Isso é bom, por um lado, e é ruim por outro. [risos] Porque eu sofro muito com isso. Eu nunca... É muito difícil eu

sair completamente contente de um ensaio ou de um espetáculo. Eu nunca acho que foi bom o suficiente. (Marianélia)

Um fato que ficou nítido nas entrevistas é o de que a busca pela excelência não é casual. Não é só porque ele já está dançando em um grupo, por estar trabalhando em um local reconhecido, que então ele se esforça para melhorar. Não, ele planeja. Vai fazer tal e tal curso, vai buscar uma formação complementar, vai aprender outras técnicas que contribuam com o que já tem em seu repertório. O dançarino tem o objetivo de tornar-se melhor e cria caminhos, desenvolve estratégias para isso.

A abertura ao novo é outra característica observada:

E eu acho que isso... tem essa, essa questão positiva de, como eu tô sempre disposta ao novo, ou tô sempre enxergando coisas que eu não sei, isso faz com que a gente se mantenha atualizado ou se mantenha, ou se mantenha com vontade de trabalhar. Porque quando se acomoda, aí... um abraço. Um abraço. (Amanda)

Tal abertura é possível graças à ideia de incompletude, porque o dançarino abre-se às novas experiências para continuar agregando fatores e crescer. Esta categoria é também uma das principais características que possibilitam a excelência do dançarino.

Araújo (2010) e Chua (2014) encontraram essas mesmas características entre os dançarinos de excelência em suas investigações. A abertura ao novo, a busca por conhecimento e formação complementar que contribua para o desenvolvimento técnico e artístico, o pensamento de que sempre é possível tornar-se melhor são qualidades comuns a esses artistas.

3.7.6 A dança enquanto relação de alteridade

A dança é uma forma de mediação entre o dançarino e o mundo. Nas entrevistas, a importância do ‘outro’ apareceu em diferentes formas. Direta ou indiretamente, a interação com outras pessoas influencia a excelência dos dançarinos.

No caso de Thiago, por exemplo, ele vê na afetividade vivida com a família a razão de ser intensamente emotivo. Sua emotividade resulta em uma forte capacidade expressiva através do movimento. A família introduziu Thiago na dança quando criança, o que certamente contribuiu para a belíssima qualidade do seu movimento, particularmente na modalidade forró. O forró sempre esteve nele, disse na entrevista. Ele tem uma agilidade

corporal impressionante, seus passos parecem fáceis, bem como uma leveza sedutora nos movimentos. Em casa, nas interações das festividades e encontros familiares, teve os modelos nos quais espelhou sua dança. Com os quadrilheiros teve uma referência de harmonia entre os dançarinos, de dedicação e paixão pela dança. As qualidades de Thiago foram desenvolvidas, em grande medida, pela alteridade.

Samuel foi levado ao *breaking* pela mãe do amigo. Não fossem essas pessoas em sua vida, bem como outras que contribuíram para seu desenvolvimento, talvez não se tivesse tornado dançarino. Seu movimento sofreu influência das atividades físicas da infância, pois não teve contato com a dança antes da adolescência. Sua forte expressividade de movimento vem também de sua emotividade, como em Thiago. Porém, a emotividade de Samuel parece ter crescido por causa da ausência de ‘outros’ significativos em sua infância, na falta de atenção e afeto; ele parece ter criado uma represa interior com os sentimentos não correspondidos. Na dança Samuel transborda sua emocionalidade. Além disso, a dança é também um outro que o reorganiza internamente e as pessoas que encontra através dela contribuem nessa reorganização, apresentando-lhe um mundo diferente daquele que conheceu quando criança. Nesse mundo Samuel vive sua intensidade.

Na história de Rebeca, como na de Samuel, a ausência do outro a impulsionou a colocar, desde pequena, sua emocionalidade na dança; seu movimento tem uma qualidade expressiva que parece natural. Sem amigos na infância e vítima de *bullying*, na dança encontrou pessoas que a respeitaram e a ajudaram para que se tornasse uma excelente dançarina. Tanto a ausência quanto o suporte do outro foram cruciais no desenvolvimento de sua resiliência, e mesmo para que pudesse se desenvolver em todas as dimensões, conseguindo alcançar uma unidade.

Marianélia e Amanda têm em comum a característica de buscar conhecer o outro – na pessoa do coreógrafo, nesses casos –, para compreender o movimento deste e recriá-lo no próprio corpo com qualidade. Para essas dançarinas, o desejo por relacionar-se com o outro transforma a qualidade de sua dança. Amanda atinge uma qualidade de movimento extrema. Marianélia atinge grande força expressiva, originada da emocionalidade intensa aliada ao movimento, e tem a capacidade de se transformar, tornar-se seres e coisas que estão no mundo e, por isso, refletem-se em seu interior.

A alteridade, para esses cinco excelentes dançarinos, ganha sentidos diferentes. O outro afeta sua dança na medida em que afeta a pessoa do dançarino, positivamente ou negativamente. De sua perspectiva, o dançarino desenvolve o *self* a partir desses afetamentos, os quais geram a raiz da excelência desse dançarino. A emocionalidade, que passa pela

alteridade, é a raiz de Rebeca, Samuel, Thiago e Marianélia; o conhecimento do outro através da dança, que passa também pela emocionalidade, é a raiz de Amanda. Os resultados, as características dessas qualidades em cada dançarino, são diferentes. Os quatro primeiros conseguem impor ao movimento uma expressividade intensa; Amanda realiza o movimento com uma qualidade excepcional e vem se transformando, desenvolvendo suas qualidades expressivas, agregando-as à perfeição do movimento.

Plantada uma raiz, ou seja, integrada ao *self*, a pessoa poderia ou não se desenvolver a partir dela. No caso desses dançarinos, houve o desenvolvimento porque houve a dança. E, em um processo recíproco, houve a dança, em nível de excelência, porque houve desenvolvimento. Sem a dança, a raiz produziria outros frutos, como produziu na vida de Thiago como administrador de empresas por um tempo.

Aliás, Thiago traz mais um olhar, um olhar complementar, a respeito do outro:

Que aí a gente se torna um só. Não só Thiago. Thiago e Manuela têm que ser uma pessoa só quando entram no palco. Pra fazer qualquer coisa. Não podem ser duas pessoas. Por mais que tenham danças diferentes, que sejam corpos diferentes, nós somos um só, porque é uma dança e é uma música que tá tocando. Né? Que os corpos vão reagir de forma diferente, mas que tem que haver uma conexão. (Thiago)

A unidade, a conexão com o outro, é um dos atributos das danças de salão. Então, para Thiago o outro pode influenciar, nesse sentido, sua excelência. Ele depende totalmente do outro para aprimorar sua dança, ele não está sozinho. Este dançarino revelou, por várias vezes, sua empatia em suas falas, apontando o ponto de vista do outro para suas explicações.

Já Amanda expressa seu desejo de conhecer o outro, de entender sua visão de mundo e de compartilhar dessa visão:

Eu quero estar com o coreógrafo, ou eu quero ser escolhida, não porque eu quero... não é porque eu quero ser a principal. É porque, você sabe, eu sei que se eu não for escolhida eu não vou trabalhar com o cara. Simples assim! Porque você só tem a oportunidade de trabalhar mesmo com a pessoa quando você é a solista. Que a, você tem um tempo pra tabela que é seu! Assim, seu de, e de mais um grupo seletivo de pessoas. Porque senão você não conh... Nesse últimos, com todos que passaram, olha, eu tive a oportunidade de... de ser solista. Eu pensei nisso, falei: "Nossa, o quanto esse cara não é esse cara com tudo mundo. Que pena que as pessoas não tão aproveitando esse cara sensacional que tá aqui." Porque ele não é sensacional com todo mundo. Porque ele não pode se colocar da mesma maneira. Por várias razões. Uma porque é muita gente... Outra porque às vezes ele não vai nem ser entendido se ele colocar dessa maneira... E aí você vê o quanto as

... pessoas perdem por isso. [...] Pô, mas eu quero escutar tudo do cara, eu quero sugar esse cara que tá aí. Quem é ele? E eu tô sempre ali, meio que na [risos] na frente. E eu tenho me preocupado com isso, tipo vamos dar oportunidade pra todo mundo, vamos... Mas... às vezes eu acho que eu quero mais! Eu e algumas outras pessoas também, sabe. E não é mais porque você quer aparecer mais. É mais porque você sabe que só vai... sugar do cara aquilo que ele pode te dar se você... Senão você, você não, você não chega nele. E isso, e essa curiosidade eu tenho sempre. Sempre. De quando vem alguém coreografar: de onde é que vem, quem é você? De... eu quero saber, eu me interesso pela coisa. Eu vejo ele se mexer: que... que tipo de aula esse cara fez? De onde é que vem esse treino? No que será que ele acredita, né, assim, que será que ele... E não é porque você quer ser a estrela máxima do... Não é, não tem nada a ver com isso! E aí é engraçado, né, agora falando como que eu nunca quis ser bailarina, eu acho que também tá nesse lugar. Não é porque você quer ser a bailarina, é porque você quer saber, você quer... trocar com a pessoa, você quer o... (Amanda)

Nesta passagem da entrevista de Amanda ela mostra o quanto o outro, na pessoa do coreógrafo, é importante para ela e a afeta. Ela deseja interagir com essa pessoa para conhecê-la. Esse tipo de interação afeta a excelência de Amanda, pois ao trabalhar com o coreógrafo ela põe tudo de si, toda sua habilidade na dança, redobra sua atenção para não perder detalhe algum e se empenha em desvelar o interior desse outro. No fim, depois de pronto o trabalho, Amanda está diferente, modificada por toda aprendizagem e desenvolvimento que decorreram de poder “sugar” daquela pessoa.

Como a relação é dialógica, o dançarino afeta o outro também. Sugando o coreógrafo, Amanda lhe devolve uma dança que partiu dele e passou por ela antes do retorno. E assim, o coreógrafo vê-se refletido na dançarina e se reconstrói nessa interação.

Outros dançarinos vêm essa possibilidade de afetar o outro pela dança. Marianélia e Thiago discorrem sobre como é afetar o público:

[...] eu acho que você consegue fazer uma conexão mais vertical, assim. Que, por um segundo, você vai tirar as pessoas daquele lugar que elas tão! E... Não interessa pra quê. E é por isso que eu acho que não me interessa que elas entendam muito. As pessoas se preocupam muito em entender e sentem muito pouco. Então, se a pessoa sair um tiquinho diferente com aquilo que ela viu dali de dentro, porque ela não vai ver isso na rua, ela não vai ver isso na televisão. Ela não vai ver isso em qualquer lugar, nenhum. Então, se aquilo tocar ela de alguma maneira, a coisa se cumpriu, entendeu. É mais, é... eu acho que é muito mais... pras quatrocentas pessoas, duas mil pessoas que tão ali, do que pras vinte que tão aqui em cima fazendo a coisa acontecer. [...] Eu acho que é isso. Eu respeito muito esses lugares. Não só o palco, mas qualquer lugar que você vai fazer aquilo, porque você tá mudando de alguma maneira... quem tá ali vendo. Pro bem ou pro mal ou pra qualquer coisa... Você tá causando alguma coisa em alguém. (Marianélia)

Poxa, você tá mexendo com o lado de dentro de um monte de gente que tá ali sentado, né. Você tem uma grande responsabilidade nisso que você tá fazendo. Porque eu acho que quando a coisa funciona você modifica sim as pessoas. E eu acho que o que é diferente, quando eu falo de ser mais gente, menos bailarino, é que eu acho que essa coisa muda na pessoa que tá assistindo quando ela se identifica, se identifica com aquilo que ela tá vendo. Aí sai da, da, da coisa espetaculosa. Porque a coisa espetaculosa ela admira porque ela não consegue fazer. Mas ela se identifica quando ela percebe um sen... uma coisa que ela também sente. Quando você consegue tocar numa, num sentimento que é humano! Eu acho que isso é diferente, assim. (Marianélia)

E aí, na hora que finaliza o espetáculo você... vê as pessoas chorando, as pessoas emocionadas, vindo falar coisas que às vezes você não tava preparado pra ouvir, de tão boas, né. Então... esse momento você fala: "Valeu cada minuto de ensaio, valeu cada lágrima, valeu cada esforço, cada dor..." (Thiago)

Marianélia sabe que afeta o outro internamente e que transformá-lo é uma responsabilidade: a vida do outro integra-se à dela. Thiago expõe essa reciprocidade do sentir, afetar o outro e, da resposta deste, deixar-se afetar. O sentimento pode ser compartilhado porque é humano e mudar o que a pessoa está sentindo é mudar o seu interior. É a relação dialógica da interação (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c; 2013d).

As pesquisas de Araújo (2010) e Chua (2014) ressaltam a importância da existência de pessoas que influenciam o dançarino, seja no desenvolvimento da habilidade técnica e artística – geralmente um professor ou mentor que enxerga o talento do dançarino e orienta, ensina – ou no apoio externo que possibilita ao artista trabalhar – por exemplo, familiares ou amigos que cuidam dos filhos da dançarina para esta poder viajar ou que estimulam a pessoa a começar ou a continuar dançando. A necessidade de se relacionar com o outro por meio da dança, algo fortemente evidenciado no presente estudo, não foi observado pelas referidas autoras.

A categoria *A dança enquanto alteridade*, portanto, situa a dança como mediadora entre o dançarino e o outro; e essa interação impulsiona o desenvolvimento do dançarino (VYGOTSKY, 1989).

3.7.7 A dança enquanto possibilidade de ser

Os dançarinos foram enfáticos: na dança podem ser tudo o que quiserem. A começar pelo domínio do corpo: na dança pode-se ser leve, pesado, denso, grande, pequeno, rápido, lento. O corpo pode ser explorado e vivido de inúmeras maneiras e isso é agregado ao modo

de ser do dançarino. Suas habilidades corporais permitem que assuma formas diversas com conteúdos múltiplos e, à medida que avança no domínio dos movimentos, a dança realiza afetamentos e atualizações no *self*, causados por essas vivências de *ser outro*.

A escolha da palavra “tudo” pelos dançarinos indica que não há limites para ser. “Ser tudo” é, entre outras coisas, ter a oportunidade de sentir os sentimentos que emanam de tudo:

Quando eu tô no palco... eu sinto tudo. Tudo possível. (Samuel)

Sendo a arte a sistematização do sentimento, como afirma Vygotsky (2001), o artista pode sentir os sentimentos dos outros. Ser tudo é, ainda, poder ser diferente do que se é. É assumir temporariamente características que não são do ‘eu’, mas que podem vir a ser, como no caso de Marianélia:

Quando eu tô ali dentro eu posso ser muitas coisas. Eu não poderia ser isso se eu não fosse bailarina. E não é fazer de conta, não! É ser mesmo! É me tornar aquilo por um, por um período de tempo. E quando eu tô, quando eu tô no processo de me tornar aquilo, a Marianélia fica diferente! A Marianélia fica bem diferente! A Marianélia fica mais [personagem], a Marianélia fica mais [outro personagem]. Eu nunca mais me, me... Nunca mais saiu de mim a delicadeza que eu achei quando eu fiz a [outro personagem], nunca mais.. Eu não sei se ela já tava em mim e eu nunca, eu não percebia isso... Mas eu olho pra isso de um jeito diferente. Porque... pô, não é só ali, né? Você tem que entender como é que aquela criatura funciona... Na vida. Aí você empresta um pouco daquilo pra você. (Marianélia)

Para entender como um personagem funcionaria na vida, como agiria, quais seriam suas características, o dançarino mobiliza a imaginação e realiza o exercício de se colocar “fora de si”, de se colocar no lugar do outro. Com isso, Marianélia descobre a si mesma, pois evidencia as próprias características em contraste com as que não estão nela. Ao mesmo tempo, pode viver muitas vidas em uma só. Emprestando de si ao seu personagem, a dança torna-se Marianélia; o outro toma características dela. Estando nele, toma emprestado um pouco do personagem e agrega-o ao seu *self*, saindo transformada.

Samuel, por sua vez, vê na dança sua existência:

A dança traz pra minha vida a existência. Ou a possibilidade de existir. Que é o que eu escrevi no questionário, lá. Pra mim é a possibilidade de existir. Pra mim, na, do jeito que eu vivo, do jeito que eu olho... E é isso. Acho que é bem isso. (Samuel)

Ao responder o questionário, Samuel comentou:

A dança traz o movimento de ser, de estar, de existir. (Samuel)

A não existência é o vazio, a morte. A possibilidade de ser e de existir implica a existência de outro que é e preenche um espaço que o corpo de cada um, individualmente, não ocupa. Para saber que existo, por exemplo, preciso me ver em oposição a outro e me referenciar por meio dele. A dança é o ‘outro’ diante do qual Samuel se vê refletido e sua existência é, então, afirmada. Ao mesmo tempo, é a mediadora entre seu corpo e outros corpos, reafirmando sua existência. A interação com outros corpos na dança traz a experiência afetiva e a troca. Troca implica modificação, é “tomar do outro” o que não se tem e dar a ele um pouco de si. Afetando o outro, a existência de cada um passa a existir fora dele próprio. Dançar para outro e com outro é, ainda, estabelecer uma unidade, é ser um.

Rebeca almeja a unidade com o público, sem perder o próprio *self*. Ela pensa e sente de modo similar a Marianélia:

O palco é... é sagrado, eu acho, assim, é uma coisa sagrada. É aquele momento em que você pode ser tudo que você quer ser, em... no máximo, sei lá... uma hora. Se for um espetáculo de, de companhia. Ou se é uma coreografia, cinco minutos. Ali você pode ser o que você quiser. Você pode ser tudo que você quiser, que ninguém vai saber nada, né. Você vai, você tá, o que você tá passando a pessoa tá sentindo. Ela não sabe se você é daquele jeito. Ela não sabe se você é do, se você... no teu dia-a-dia você é uma pessoa triste. Porque ali você tá alegre, ali você tá... E o palco, pra mim, me traz uma energia muito forte, uma energia fora do comum, assim, que não... não tem em outro lugar. Não tem. É energia mesmo, é boa, é... é prazeroso, assim, sabe. (Rebeca)

Rebeca separa o que ela é na realidade do que ela quer ser em cena. Ela sabe que quem está ali é o artista, não é somente a Rebeca. Ela busca ser tudo para poder levar o público ao sentir. O dia-a-dia é excluído e ela experimenta o mundo imaginário e a interação com o público, uma multidão de outros. O ser é para o outro, não é guardado para si. Ser tudo para uma multidão é a integração de si ao outro, portanto, uma ampliação de si mesmo:

Poder-se-ia dizer que, à medida que o indivíduo aprende a interagir com o simbólico, especialmente quando este se reveste de descontração, de alegria, capacita-se paulatinamente a transmutar dimensões existenciais: a “pular” de um ponto de vista para outro sem “dissolver-se”, aprendendo a voltar para si mesmo e, ao mesmo tempo, por meio da alteridade, a retirar da experiência

com o outro algo que lhe faça crescer, desenvolver-se, ampliar-se. (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 229).

No palco, com a dança, Rebeca recria-se. E recriando-se, amplia-se. A cada exposição no palco, uma integração com o outro, uma superação de si mesma, um passo a mais em direção ao desenvolvimento.

Essa categoria, portanto, não se separa da alteridade, mas também não se confunde com ela, porquanto abarca as possibilidades de constituição do *self*. Na interação com o outro e na interação com a própria dança, *o self* cresce ao agregar a existência do outro a si (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Porém, o meio não é absoluto, já disse Vygotsky (1994a). Por isso, o dançarino não é passivo. Ele se constrói continuamente em uma interação dinâmica, em que integra as impressões do meio a si, de modo ativo.

Cabe lembrar que o processo de “ser tudo o que se quer”, ou “tudo o que se pode ser”, mobiliza a imaginação criadora, impulsionando a criatividade. Nesse sentido, a dança afeta a Resiliência Ampliada e possibilita a inclusão de novos recursos ao *self* (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). Por isso, a dança traz para o dançarino a possibilidade de ser múltiplo. E a excelência do dançarino é desenvolvida sobre os pilares da multiplicidade.

3.7.8 A dança enquanto sentido de vida

Essa categoria refere-se ao sentido que a dança tem para esses dançarinos e que emergiu já nas respostas às perguntas do questionário: a dança tem o sentido de vida. Para os entrevistados, mais do que apenas sua profissão, a dança é uma referência de si como ser vivente inserido no mundo.

Samuel entende que a dança é sua vida e por ela os outros podem conhecê-la:

[A dança] É a chance de mostrar um pouquinho de como eu imagino a vida.
(Samuel)

Mais uma vez, vemos o “dar-se a conhecer”, que implica interação, que é o movimento da vida. A vida é constituída pelas interações. Na dança, Samuel revela o modo de ver a vida. Na resposta ao questionário, escreveu:

Neste caminho ela já foi hobbie, família, emprego, estudo, diversão, tristeza, oportunidade, amor, engajamento, suporte, ponte, desenho, música, flor, amizade, dor, cansaço, realização, etc. Sendo de tudo um pouco a vejo tal qual, um estilo de vida, vivo, um modo de ver e existir. A dança traz o movimento de ser, de estar, de existir. (Samuel)

Ora, a dança é para Samuel tudo que faz parte do viver. É um estilo de vida vivo:

Ele... Um dançarino, pra ele ser bom, ele tem que viver a dança. Ele tem que viver o corpo. (Samuel)

A fala de Samuel indica que ele vê corpos que, mesmo vivos, estão como mortos. Corpos inertes. O corpo precisa ser explorado, saboreado, experimentado, e isso se dá pelo movimento. Para Samuel, o corpo precisa estar ativo:

Mas eu acho que o que me move, o que me move é o que a dança move. O que a dança move é o movimento e o movimento é o que faz a vida viver, né. Pelo menos no meu ponto de vista. E é isso que, que... que m... que me vibra. Que me vibra. O movimento. Movimento, o som que o movimento tem, o movimento das coisas. A vida é movimento, né. A vida é movimento! (Samuel)

O universo está em movimento e Samuel o acompanha com sua dança. Ao mesmo tempo, ela é seu motivo para se mover. O movimento, como lembra Samuel, é uma característica dos seres que estão vivos. Viver é seguir o fluxo, ocupar os espaços, percorrer o tempo.

Amanda vê a dança com um olhar similar ao de Samuel:

Hmmm... Acho que [a dança tem] um sentido de vida, né? [pausa] Hm... Tá sempre presente, né, não sei, até a maneira como a gente olha as coisas... A gente sempre vê dança na, no que não é dança, né? Nossa, quando eu tô dirigindo e os carros fazem assim: vrummmm [faz movimento cruzando as mãos] Eu "Ai que lindo! Venham, venham, venham, venham!" [risos] Fazem todos os tipos de dança, a gente começa a ver... A gente vê dança em tudo, né? Na maneira que a folha, que vai caindo, tu... tu... tu... Às vezes na correria do dia, quando você bate o olho em alguma coisa, assim... Em algum movimento, em alguma mãe brigando muito com o filho. Ou outras pessoas, é, na rua, drogadas ao extremo, que têm essas coisas corporais incríveis que eles fazem assim, né [mostra o tremor], isso é lindo! Isso é lindo! Vê, a dança tá em tudo. É a maneira como a gente olha pra vida, né, a maneira como...A dança tá em tudo! (Amanda)

Como Samuel, Amanda vê a vida no movimento do mundo e na ligação entre as partes dispersas. Vendo dança em tudo, Amanda encontra e vislumbra a beleza da vida.

Rebeca, por sua vez, vê em tudo a possibilidade de vir a ser dança. Ela observa o mundo e agrega o que vê à sua dança:

Então eu acho que eu... eu acho que tudo é importante. Tudo, tudo. Uma coisa que você vê na rua, assim. Vai se tornar importante pra minha dança. Porque um dia eu vou ter que viver... Tipo, vivenciar artisticamente aquilo ali. Ou uma semelhança. Então acaba que eu levo tudo pra dentro da dança. Eu não deixo nada de fora. Tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo. É impressionante, assim. Sempre fui assim. (Rebeca)

Rebeca leva tudo para a dança porque a dança é sua vida. Dança e vida são uma coisa só:

Ai, dança é vida. Minha vida. Não tem um... Nossa, não tem nem explicação. É tudo. Dança pra mim é como tá aqui, ó, vivendo em casa, assim. Sabe? Chegar da faculdade, vou almoçar, beber, dança, ãh, ãh, ãh, é tudo a mesma coisa. Tudo eu transformo em dança. De uma forma ou de outra. (Rebeca)

A dança, para Rebeca, é sua razão de viver. Tem o sentido da libertação da morte, porque a privação do outro é uma separação da vida. Dançando, Rebeca religa-se ao outro e viver com outros é o que dá sentido à vida.

Marianélia, como Rebeca, não se vê sem a dança:

Ela tem todo sentido! E eu acho que a dança, pra mim, é minha maior teimosia, assim. [...] Eu morreria se eu tivesse que parar de dançar! A gente morre de muitas maneiras. Você não precisa tá dentro de um caixão. E eu morreria. Como eu morri por um tempinho quando eu achei que eu não fosse dançar mais. Talvez enterrada eu não tivesse tão morta quanto eu fiquei naquele momento. (Marianélia)

Há, portanto, uma integração do dançarino à sua dança, de maneira que não se percebe vivo fora dela. Se a dança morrer, ele morre junto:

A dança hoje é tudo pra mim, né. Eu vivo em função da dança. Abri mão de muita coisa pra viver com a dança, independente de eu ter outro emprego ou não em algum momento da minha vida, se isso acontecer. Mas a dança é... é um prazer diário. Diário. De conhecimento... Sobre... sobre tudo. Sobre tudo. A dança acaba me movendo e eu descobri que ela sempre me moveu de alguma forma, ela sempre esteve em mim. Então isso pra mim é... muito gratificante. (Thiago)

Para Thiago, como também para Amanda e Samuel, a vida é movimento. A dança, como é o que o põe em movimento, o faz viver. E a ideia da falta de vida na ausência dança

foi sugerida de alguma maneira por todos os dançarinos, principalmente em referência ao palco:

Mas, fora isso, o palco tem uma energia que... não sei dizer, não sei descrever, não sei mensurar... Eu não me vejo, mesmo depois de aposentada, eu não me vejo fora desse ambiente. Fazendo qualquer outra função, sabe? Ta ali é muito precioso. A gente se com, a gente respira diferente em cena. E não é nem só em cena com plateia não, ensaio de palco a gente se comporta diferente. É diferente, aquele cheiro... (Amanda)

O *self* do dançarino é constituído de todas as suas características como ser dançante. Portanto, a dança é a referência que tem de si mesmo. Seu *self* é constituído de dança, que é movimento, sensação, emoção, pensamento, o outro. Essa arte é o meio pelo qual o dançarino conecta tudo isso dentro dele, tornando-se íntegro, inteiro. E, assim, ele se conecta consigo mesmo, porque não existe conexão se os fragmentos estiverem dispersos. Para conectar-se a si é preciso que as partes de si estejam unidas, por meio de um fio condutor.

O acaso influencia o rumo da vida. Thiago e os outros entrevistados, porém, veem a dança como uma força externa, viva, que os levou até ela:

Na verdade acho que a dança me escolheu, não fui eu que escolhi ela. E eu acho que por, por não ter tantas barreiras como teve todas as outras coisas que eu queria fazer, eu fui ficando. Né, eu fui ficando, eu fui ficando, eu fui ficando. (Samuel)

O forró sempre esteve no meu corpo. Eu falo que ele me escolheu antes dele, eu escolher.E... e aí... é... Eu tinha isso muito latente dentro de mim. [...] As coisas foram levando pra isso. Eu não falei em algum momento assim: "Vou virar dançarino. Pronto, vou largar tudo e fazer isso." (Thiago)

Acho que a coisa de se tornar profissional aconteceu. Acho que era uma coisa que eu já queria e já investia nisso, mas foi natural. E aí depois veio a persistência. Acho que continuar sendo bailarina foi muito difícil. Eu quis muito! Se eu não quisesse muito eu não, não seria bailarina hoje. (Amanda)

Simplesmente, pois é algo natural pra mim, é o que me motiva a ser uma pessoa melhor e a ir além, das minhas limitações. A dança faz parte de mim, como se ela tivesse me escolhido e me dado uma missão de passar esse sentimento para o próximo. (Rebeca)

A ideia de que o acaso teve papel na permanência na dança foi encontrada entre os dançarinos investigados por Chua (2014) e Araújo (2010). Os dançarinos expressaram, no

referido estudo, que os acontecimentos fortuitos também foram levando-os à profissionalização na dança.

Os dançarinos do presente estudo vêm a dança como uma força que os escolheu e dirige suas ações. Como no curso normal da vida, tanto o acaso como a intencionalidade tiveram seu papel para que esses dançarinos abraçassem essa profissão. A vida os conduziu até a dança e a dança que dançam é vida.

3.7.9 A dança enquanto presença cênica

Com essa categoria faço uma tentativa de explicar o que fundamenta a presença cênica do dançarino. Nenhuma categoria explica isoladamente a excelência do dançarino, incluindo esta. Como colocado acima, na categoria *A dança enquanto paixão*, uma das características comuns entre os entrevistados é a intensidade de ser e sentir. Graças a essa característica do dançarino, a dança torna-se uma paixão e adquire para ele um sentido de vida. O movimento e a dança estão em tudo para o dançarino. Torna-se paixão, porque ele sente intensamente.

Os entrevistados mostraram-se pessoas de emocionalidade exacerbada. Os sentimentos perpassam tudo que fazem e pensam:

Mas eu vou me mexer até eu não aguentar mais! (Samuel)

Porque é isso que, né, que dá o frisson da coisa. E... isso, ó, só de falar já me dá uma coisa diferente no peito. Porque a sensação do corpo fazendo isso é muito boa. (Amanda)

Se o dançarino já sente profundamente no dia-a-dia da profissão, quando entra no palco o sentimento é quase uma explosão:

Felicidade. Essa daí não preciso nem... é... pensar. Felicidade extrema. Muito, muito, muito. (Thiago)

Ah, o palco é diferente, né? A caixa preta é diferente, não dá pra dizer que não. Dançar na rua é muito bom porque a gente no palco não tem isso aqui, né [proximidade]. Coisa que o [nome da coreografia] me preenche profundamente. Mas, fora isso, o palco tem uma energia que... não sei dizer, não sei descrever, não sei mensurar... (Amanda)

E o palco, pra mim, me traz uma energia muito forte, uma energia fora do comum, assim, que não... não tem em outro lugar. Não tem. É energia mesmo, é boa, é... é prazeroso, assim, sabe. Eu me sinto, às vezes até, dependendo de palcos, assim, que são mais escuros... Eu até, até a Raquel

esses... teve uma, um ensaio uma vez que, nossa, tava caindo o mundo. Ch... granizo, granizo, granizo, granizo. E eu tava ensaiando o solo, e eu não escutei nada. E a Raquel saiu da sala, e eu não vi ela sair da sala. E daí, quando acabou o solo, eu terminei de dançar, daí eu olhei, assim, eu falei “Ué?” E daí que eu olhei pra fora, que eu vi que tava chovendo, que tava chovendo granizo, que tava, tipo, a escola tava quase inundando [risos], que tinha quebrado telha, que a Raquel tava lá fora. Eu falei “Gente...” Ela falou “Você não viu?”, eu falei “Não!” Porque eu fujo muito do que tá acontecendo ali, eu, eu... eu excludo tudo o que tá em volta. Porque é um momento meu, é um momento, tipo, de dançar. A não ser que a pessoa esteja do meu lado, seja, que seja uma coreografia em conjunto, eu conecto essas pessoas ao meu espaço. Mas, assim, o que tá em volta eu, eu apago. (Rebeca)

Thiago sente uma felicidade intensa, Amanda não consegue descrever a sensação de estar no palco. A fala de Rebeca revela sua intensidade de ser, sua entrega à dança faz com que ela se distancie do mundo real. Marianélia denominou “imersão” essa capacidade de integrar-se completamente à dança:

É, mas eu acho que tem a ver com isso. Porque, é... eu sei que eu sou assim, eu sei que eu me entrego inteira pra coisa. E se eu tiver com um dedinho fora, não dá certo. É muito sofrimento. Como foi [nome da coreografia]. [nome da coreografia] foi um sofrimento. Eu não conseguia... gostar, da... eu não conseguia me encantar com aquilo, eu não conseguia entender aquilo que eu tava fazendo. Então eu não conseguia tá inteira, parecia que eu tava sempre me observando. Se eu tava fazendo certo, ou se eu tava fazendo errado, ou se eu tava contando, ou seu eu tava.. Eu não danço contando! Eu nunca dancei contando! Por mais número que a coisa possa ter. Aquilo entra em mim de um jeito que eu não tenho que contar! Como é que eu vou dançar uma [nome de outra coreografia] contando! Não tem condição! Você sai do seu personagem, você sai do seu papel! Personagem, também, é outra coisa que eu acho muito sobre isso, eu acho que a gente tem de tudo dentro da gente. Você só aumenta ou diminui essa proporção à medida que você precisa. [...] Mas tem. tá aqui! A gente tem dentro da gente. Como é que você acessa isso? Como é que você muda essa proporção? Como é que você fica delicada com meio metro de costas e um braço desse tamanho? (Marianélia)

A intensidade do dançarino o leva a “entrar” naquela dança ou “ser” o movimento ou o personagem. Tanto Marianélia como Rebeca expressaram a necessidade de serem verdadeiras em sua dança:

Eu acho que eu sou sincera com o que eu faço, eu acho que é só isso, Nice, eu não sei! É... Eu preciso, eu preciso acreditar muito naquilo que eu tô fazendo... Preciso muito acreditar no que eu tô fazendo. E emprestar tudo pra isso, em função disso. Não tem, quando eu tô dançando eu não penso em nenhuma outra coisa! (Marianélia)

Eu acho que deve ser por, por, por conta dessa memória que eu talvez traga também. Talvez pela forma como eu coloco a minha dança em memórias que eu já tive, ou vivências que eu já tive. Porque se torna mais natural! Eu sou uma pessoa que, eu não gosto de coisa fake. Coisa falsa, sabe? Tipo “Ai, você tem que ser uma fadinha.” Eu nunca vou ser uma fadinha, porque eu não sei ser uma fadinha. Mas eu vou tentar, de alguma forma, transformar aquela fada numa coisa natural. Mesmo sabendo que fadas não existem. Entende? Mas que me, lembranças que eu tenho, que sejam suaves como uma fada? Entende, então, daí, a partir daí que eu transformo. Porque eu acho que... quanto mais natural, melhor. Quanto mais verdadeiro... (Rebeca)

Existe um trabalho intenso, racional e emocional, para que o dançarino consiga ser a dança. Ele busca conhecimento, informação, para conseguir recriá-la em seu corpo. Esta é a parte racional. Mas todo tempo a afetividade está presente e, conforme os ensaios avançam, a racionalidade vai sendo minimizada, colocada em segundo plano, e o dançarino começa a viver sua dança, a ser aquela dança com toda a sua emocionalidade.

Samuel traz uma ideia um pouco diferente, à primeira vista:

Quando eu tô dançando eu me, sinto que eu... Eu tô passando uma ideia pra pessoa, eu tô através dos meus movimentos. [...] Mas eu tento ficar, ser bem honesto, assim, com o que eu tô fazendo. Se eu tô falando sobre, ali o [nome da coreografia], sobre estar sozinho no banheiro. Eu fico o tempo todo imaginando que eu realmente tô no banheiro. E aqueles movimentos foram pensados pra estar no banheiro... E que é, e... é... as coisas que vão, vão, vai vindo imagens, né, vai vindo cada vez mais. (Samuel)

O “ser honesto” de Samuel equivale, provavelmente, ao “ser aquilo” de Marianélia e à “verdade” de Rebeca. Todos falam de um recriar-se para tornar-se dança, de estabelecer uma conexão com a legitimidade em sua arte e, assim, ser realidade.

Marianélia, em algum momento, falou que não pode pensar enquanto dança; já Samuel disse que pensa todo o tempo. Porém, ele disse também que o pensamento e a emoção não se separam nunca. Ele não separa nada:

Mas o pensar e a emoção, você acha que eles estão separados? [...] Se você começou a sentir você não pensa mais? Você não pensa muito, mas sente? Meu... É tudo, tudo ao mesmo tempo. Tudo ao mesmo tempo. Eu, eu estou trans... Eu tô pensando em alguma coisa, que eu estou sentindo e querendo transmitir. Então ele é o, todo tempo, ele tá o tempo todo. Todo o tempo o tempo todo, você escolhe a melhor semântica. (Samuel)

Assim, quando Samuel fala em pensar, em imaginar todo o tempo que “está no banheiro”, como pede a peça, significa que ele leva todo o sentir correspondente. Ele não se livra do sentimento, não o separa da ideia. Em cena, tudo se multiplica:

Mas em relação à sensação e emoção, durante a peça é um turbilhão. Vem tudo. (Samuel)

O palco é o lugar especial em que as sensações e os sentimentos do artista se ampliam. É na cena que a obra de arte do dançarino se concretiza como tal e seu corpo atinge a energia máxima, até porque há um conjunto de elementos que completa a criação:

Nossa, acendeu o âmbar! Pá! [risos] Aquele contra, aqui. é...é... Mas é... bom perceber, até a intensidade da luz, eu imagino a mão do Jonathan fazendo assim, ou assim, né, às vezes, mas enfim. [risos] Fazendo assim e aquela luz vindo... Não é muito bom sentir aquilo? É muito bom. E acho que... como... é... ainda bem que eu não desisti de dançar antes disso... Porque acho que só nessa fase da carreira, depois dos trinta, que você consegue aproveitar isso de fato. Porque antes disso, você tá preocupada em... fazer certo, ou em agradar, ou em fazer melhor! Ou em, o melhor semp... você sempre tá disposto a fazer melhor, mas é num outro sentido fazer melhor. E acho que é, depois dos trinta é que, pra mim, também, é, foi um marco de... Hoje eu me sinto muito mais fazendo em cena do que eu sentia antes. (Amanda)

Amanda fala da sensação de estar no palco quando a cortina se abre e as luzes se acendem, e sobre a mudança que percebeu em si mesma depois dos trinta anos: o momento em que se permitiu colocar mais de lado a racionalidade e se entregar mais aos sentimentos. Com essa mudança, ela também começou a atingir o público de outra forma.

Enfim, como disse Amanda, “a cena é diferente”. O palco ganha uma força afetiva ao criar um ambiente propício para o sentir. Por isso, se o dançarino chega ao palco preparado para sentir e ser a sua dança, ele a sentirá e será com mais intensidade.

Os dançarinos entrevistados são pessoas de emocionalidade intensa, mas o palco multiplica isso ainda mais, porque ali a criação fecha o círculo, como sugeriu Vygotsky (2001). Naquele espaço, com o figurino, com as luzes e o que mais houver na cena, a poesia efêmera da dança acontece. Enquanto estiver dançando, o dançarino é a obra. A sensação de turbilhão de Samuel decorre do êxtase e do processo de catarse decorrente da criação de si como obra, como recriação.

Isso tudo que está o palco não explica a dança enquanto presença cênica. O que parece explicá-la é a emocionalidade que está no dançarino. Esteve nele desde sempre. Em sua intensidade de ser, a emocionalidade jamais é abandonada, jamais esquecida. Se o dançarino pensa, o faz enquanto sente:

Tem um, um poema do Fernando Pessoa, que sempre me chama a atenção que pra mim resume isso. “Para ser grande, sê inteiro. Nada teu exagera ou exclui. Põe o quanto és no mínimo que fazes. A lua brilha toda em cada lago porque alta vive.” É p... Põe, põe o que você é naquilo que você tá fazendo. Naquilo. Eu acho que quando as pessoas falam em meditar deve ser a mesma coisa. Só que elas fazem isso paradas, eu faço isso me mexendo. Mas é... Ponha você! Seja, você! Naquele momento fazendo aquilo. (Marianélia)

Marianélia é intensa e põe na dança sua intensidade. Thiago é igualmente emotivo e vê nessa característica um diferencial em sua dança:

Eu sempre fui muito ligado à minha família, né! E... eu sempre tive muito afeto. Eu... sou muito chorão. Muito chorão! Choro por estar feliz, eu choro por estar triste, eu choro, choro mesmo. [...] Então, eu choro por diversos motivos, assim. Eu sou emotivo e não nego isso, eu adoro isso. É... eu não... Eu não tenho medo! Eu não tenho vergonha. de ser quem eu sou, entende? Eu não tenho problemas me demonstrar afeto [...]. E eu acho que isso acaba refletindo também na minha dança. [...] É por isso que eu falo que eu não tenho medo, é, se eu precisar fazer qualquer carão, vamos dizer assim, eu não tenho problema em ser esse personagem. Porque o meu corpo passa por isso. Eu não prendo isso, eu não prendo a minha tristeza ou a minha felicidade. Então meu corpo consegue transitar; eu acho, que, de uma forma mais fácil do que aquelas pessoas que falam assim: "Não, não vou chorar." Aí na hora que você precisa chorar...[...] Não chora porque o seu corpo não está acostumado a isso, né. O seu corpo faz exatamente aquilo que você treina. Então, se você não treina isso, você não vai fazer! (Thiago)

Nesse momento perguntei a Thiago se eu havia entendido corretamente, se ele acredita conseguir expressar suas emoções porque ele sente e se emociona sempre:

Eu acredito que sim. Eu acredito que sim. Porque meu corpo vive isso, né! Se você treina todos os dias tirar isso daqui e colocar isso aqui, você, até no dia que você não quiser, você vai passar por isso, você vai fazer isso. Né? Então... É a nossa memória muscular, né? Então, se você faz muito uma coisa, você vai, pela probabilidade maior, fazer isso sempre. Então eu acho que acabo fazendo com que isso aconteça sim. (Thiago)

A emocionalidade de Thiago está nele, faz parte dele, e quando dança ela está transparece em seu corpo, em seus movimentos. A ideia de viver o corpo é apontada por Ferracini (2014) como meio para ampliar a presença cênica. O interessante é que esses dançarinos realizam essas práticas “naturalmente”; eles não realizam exercícios específicos para isso, mas também não é algo inconsciente; essa forma de agir, de trabalhar, é sua maneira de ser; a intensidade emocional, a sensibilidade às reações e sensações corpóreas, é uma vivência cotidiana consciente, é parte de sua personalidade, no sentido vygotskyano do termo.

Rebeca também falou sobre isso, quando perguntei o que interferia em sua dança:

Ah, eu não sei, é que eu sou muito da emoção, né? Eu já tinha falado. Então acho que eu, eu, me tornei uma boa bailarina por isso, assim. Por além de ter tido uma boa base, pessoas que acreditavam, e pessoas que abraçaram isso, eu acho que essa parte das emoções e tudo, eu acho que foi, o que mais me ajuda, assim. (Rebeca)

O sentir intensamente está integrado ao repertório de sensações do dançarino. Saber o que sentir e como sentir, nos ensaios ou quando está em cena, é possível porque ele já tem intimidade com o sentir, como sugeriu Thiago, e conhece as sensações que passam no seu corpo.

Para alcançar a “verdade interna” da obra, da qual falou Vygotsky (2001), o sentimento do artista precisa ser real. O autor diz que os sentimentos expressos na cena não são da pessoa do ator, são de toda sociedade, porém são reais.

Para criar-se como obra, o dançarino precisa realmente sentir. Parece-me que a verdade interna da criação desse artista está na sua intensidade emocional, que ele vivencia inclusive quando dança, e em acreditar que sua criação é uma realidade possível. É essa força que se concretiza no palco como presença cênica. A falta de presença cênica acontece quando o movimento é racionalizado, suprimindo do pensamento a emoção, e o artista não cria uma realidade alternativa. Esta seria apenas uma “interpretação”, segundo Ferracini (1998).

Assim, o artista que afeta o público com mais força parece ser aquele que vive a intensidade dos sentimentos e das sensações na dança. A verdade ou a honestidade de sua arte tem por base os sentimentos e as sensações reais, em relação a uma possível realidade. Esse dançarino constitui-se como obra de arte alcançando a verdade interna, possibilitando que o público recrie para si a obra e experimente a reação estética. Nesse sentido, a intensidade do sentimento desse artista é um elemento que contribui para sua excelência e esta característica do dançarino foi encontrada também por Araújo (2010) entre os participantes de sua pesquisa.

3.7.10 A dança enquanto desenvolvimento

A dança enquanto desenvolvimento aponta para o desenvolvimento do dançarino de modo ampliado. Esta não é uma categoria óbvia nas falas dos entrevistados, mas perpassa todas as suas vivências, suas trajetórias de vida, revelando a dança como o eixo central do desenvolvimento de cada um, e a excelência como consequência.

O desenvolvimento do dançarino de excelência engloba o conjunto das categorias anteriormente apresentadas. A prática da dança, tendo por objetivo o domínio dos movimentos do corpo, mobiliza fortemente, como vimos, as sensações e os sentimentos, enfim a dimensão afetivo-emocional do dançarino, bem como a dimensão cognitiva. Como atividade social, insere os sujeitos em determinados contextos nos quais estabelecem interações. Todo o conjunto, que podemos entender como um sistema composto de elementos interdependentes, é afetado e impulsionado ao crescimento, ao desenvolvimento. Essas pessoas tiveram seu desenvolvimento orientado em determinada direção porque a dança esteve na mediação entre elas e o mundo.

Chamaram especialmente a atenção os dançarinos Rebeca e Samuel, que tiveram com a dança uma possibilidade de expansão da resiliência e, portanto, do *self* em momentos críticos de sua existência, em parte também por causa das pessoas envolvidas nas situações. Seu desenvolvimento foi impulsionado pela atividade, que resultou em reorganização e integração interna, pelos processos de catarse experienciados no dançar e pelas interações, pois o desenvolvimento no meio da dança não depende apenas da atividade em si, mas também das pessoas com quem se convive, tendo a arte como mediadora.

Para todos os participantes das entrevistas, a dança possibilitou vivências e expressões intensas de emocionalidade, motivou a busca de conhecimentos e os integrou a ambientes que respondiam de alguma forma às suas necessidades. A sensibilidade e o olhar empático que expressam em relação aos outros parece uma conjunção de sua emocionalidade altamente desenvolvida com a prática artística.

Algumas características dos dançarinos parecem ter existido anteriormente à dança, mas é difícil delimitar fronteiras. Samuel talvez seja o caso em que isso ficou mais delineado, porque começou a dançar apenas na adolescência. Até então teve outras experiências corporais e ele entende que para dançar é preciso ter o gosto pelo movimento. Os cinco dançarinos entrevistados têm essa paixão pelo movimento e, por isso, pela dança; têm intensa emocionalidade e a dança lhes dá a possibilidade de expressá-la e de vivê-la com igual intensidade. Eles relacionam-se com o mundo por meio dessa arte, a qual é, para eles, o meio mais adequado. Enfim, essas pessoas não seriam as mesmas sem a dança e essa arte ainda os move a ser, a pensar, a existir. A dança, para eles, é desenvolvimento e é vida.

4 DISCUSSÃO

Durante o período de realização da pesquisa, fui assistir aos espetáculos dos dançarinos aqui entrevistados, ao seu trabalho no palco. Os cinco são dançarinos excepcionais. Ouvindo as histórias de vida dessas pessoas, seus percursos pelo mundo, e depois lendo e relendo as transcrições, ouvindo repetidamente as entrevistas, refleti sobre a riqueza de experiências que cada ser humano vive. Em duas horas e meia, ou quatro, dependendo do tempo disponível, cada um me contou acontecimentos, situações, experiências, a fim de que eu pudesse compreender a reciprocidade entre a dança e o dançarino – o que o dançarino tem como características e o tipo de desenvolvimento que afeta sua dança, e o que a dança faz ou como afeta o dançarino que o leva a se desenvolver – e, ainda, para identificar que características desses dançarinos contribuem para que atinjam excelência em sua arte.

A forte emocionalidade, a intensidade de ser e a expressividade foram elementos comuns entre os entrevistados. A paixão pela atividade emergiu das entrevistas como uma característica do dançarino de excelência, que o leva a se entregar completamente à dança e a dirigir toda energia e esforços para sua arte. A paixão pela arte foi encontrada como um fator de excelência nas investigações de Walker, Nordin-Bates e Redding (2011) e de Araújo (2010). A emocionalidade intensa do dançarino e sua expressividade foram aspectos igualmente encontrados por Araújo (2010) entre os dançarinos excelentes portugueses.

Chamarro e colaboradores (2011), que investigaram níveis de paixão de dançarinos profissionais e competidores de dança esportiva a partir de um modelo dual, esperando encontrar altos níveis de dança “obsessiva”, encontraram níveis de paixão *harmoniosa* pela atividade, a qual aumenta com a prática da dança e contribui para o bem estar e o desenvolvimento do artista.

Neste estudo, foi possível também observar que a paixão move o dançarino para avançar em seu próprio desenvolvimento e autoconhecimento, bem como para buscar conhecimentos complementares que agrega à sua dança. Leva-o a sacrificar outros interesses em sua vida e ainda a suportar situações frustrantes, dores e lesões.

O bailarino quer dançar a todo custo, não “entrega os pontos facilmente, mesmo com dores, porque a escolha da profissão ocorre por um desejo extremo de mostrar sua arte e aquilo que é para um público. Se assim não fosse, poderia dançar em casa, sozinho, sem ninguém vendo. Abrir mão de um espetáculo, para um bailarino, é em certa medida abrir mão

da felicidade. Então a lesão e a dor tornam mais difícil o dançar, porém só o impedem se ele não conseguir executar, apesar de todos os esforços, a coreografia.

Esse comportamento diz respeito, além do prazer em se movimentar e da necessidade que o bailarino tem de se expressar pelo movimento, pelo corpo, de certo prazer por ser admirado e de certa competitividade entre as companhias de dança de grande porte. Em companhias pequenas todos os bailarinos são necessários, todos dançam tudo. Nas companhias maiores os bailarinos disputam para poder dançar, especialmente os solos. Cada um precisa provar que seria a melhor escolha para o papel e há poucos ganhadores. Quando muito, dois ou três, isso se o trabalho permitir revezamentos. Esse desejo por dançar muito e sempre foi expresso pelos dançarinos desse estudo.

O palco é o maior objetivo da dança artística, tanto do coreógrafo, quanto do diretor de uma companhia de dança, como do dançarino. É onde este se transforma em obra artística por um breve momento. A sensação, segundo os dançarinos entrevistados, é indescritível; a cena é o lugar e o tempo em que o artista experimenta o máximo do prazer dessa arte.

O êxtase de estar em cena foi expresso pelos dançarinos aqui entrevistados e, também, pelos artistas investigados por Araújo (2010), os quais revelaram a mesma relação afetiva com o palco. Porém, entendo que ela não é exclusiva do dançarino de excelência. O palco é importante para qualquer dançarino, pois o espetáculo é a concretização da dança como obra de arte, é o “alimento” do dançarino. Como bem colocou Neves (2013), a cena traz o sentimento de transcendência, porque é o lugar *onde se faz coisas que não se faz na vida comum* e o palco acaba sendo quase como uma droga.

Almeida e Flores-Pereira (2013), por sua vez, falaram sobre uma dificuldade comum para os dançarinos em “dançar com a alma”, o que podemos entender como uma expressividade e imersão profundas na arte. Isso ocorre, provavelmente, dadas as condições e exigências do atual modelo de gestão mundialmente seguido pelas companhias de dança. As autoras apontaram problemas como o excesso de trabalho e, ainda, o dançar com lesões e dores.

Parece-me que as pesquisadoras não conseguiram enxergar a situação como o bailarino a vê. A exploração do trabalho do bailarino não ocorre só em companhias. Como soubemos por meio das entrevistas, particularmente as de Thiago e Samuel, os dançarinos independentes vivem a insegurança financeira porque a sociedade não valoriza o trabalho desse artista. Nas companhias, o dançarino deseja estar em cena, o que o leva a aceitar o sistema como é. Contudo, o artista percebe um retorno na forma de aprendizado e desenvolvimento.

E essa “exploração” não parece ter por objetivo a produtividade em termos de lucro econômico, mas sim uma exigência em termos de qualidade. Um coreógrafo também é um artista que deseja alcançar perfeição em sua obra. O fato de um bailarino dançar mais ou menos não faz diferença em termos econômicos, pois o empregador tem outros disponíveis para substituí-lo se necessário. Em relação à qualidade, em teoria pelo menos, é escolhido para dançar determinado papel o bailarino cujas características sejam mais adequadas ou aquele considerado mais capaz de fazê-lo com qualidade técnica e artística. Um excelente bailarino machucado e fora do espetáculo implica menor qualidade da obra dança-espetáculo, afetando o trabalho coletivo e, talvez, causando um menor impacto sobre o público.

Essa ação dos dançarinos de excelência sobre o público, cuja compreensão era um dos objetivos deste estudo, mostrou-se relacionada à intensidade emocional do artista, conjugado ao que denominamos *repertório de sensações*, termo usado pela dançarina Amanda.

A sensação corporal, unida à emocionalidade, é a referência desses artistas tanto para executar o movimento com qualidade como para lhe imprimir expressividade. O repertório de sensações é um acúmulo de experiências corporais, memórias das experiências e sensações vividas. Rebeca, Marianélia, Samuel e Amanda relacionam sensações com imagens, com as referências afetivas que viveram, com as observações que fazem do mundo. Thiago não falou muito sobre as sensações corpóreas, porém revelou ser uma pessoa muito emotiva e disse levar toda essa emotividade para a dança.

A concepção de Vygotsky (1932) ajusta-se às características dos dançarinos estudados. Eles partem dos gestos e das sensações corpóreas para criar a ideia e o sentimento correspondente. Essa capacidade, para o autor, nasce da inserção social; o trabalho do ator comporta os significados da realidade concreta, não havendo diferenças entre aquele de um artista e outro fora da arte, exceto que o ator consegue sistematizar o campo do sentimento. Os dançarinos recriam as sensações e sentimentos que estão dispersos na sociedade, conhecidos de todos, inclusive por eles, e levando-os ao palco comunicam-nos à plateia, que conhece as mesmas emoções. “[...] as experiências do ator não são tanto um sentimento de ‘eu’ quanto um sentimento de ‘nós’. O ator cria no palco infinitas sensações, sentimentos ou emoções que se tornam as emoções de toda a plateia.” (VYGOTSKY, 1932, p. 6).

Com Zaphorozhets (2002a; 2002b) podemos compreender o processo de execução dos movimentos especializados por meio do desenvolvimento igualmente especializado da percepção e da sensação. Os dançarinos parecem ter desenvolvido maior capacidade de discriminação dos movimentos observados, bem como maior atenção às próprias sensações e

movimentos, como também aos dos outros, pois precisam observar os detalhes do movimento a ser imitado, o que requer um exercício contínuo de observação de si e do outro.

Já em Ananjev (apud MIRONENKO, 2009), lê-se que os processos sensório-perceptivos são influenciados pela interação social e pode haver modificações psicofísicas na pessoa. Assim, o desenvolvimento das sensações e sentimentos do dançarino não são os mesmos de um trabalhador que não depende tanto dessas funções na sua inserção social. Para o autor, é precisamente o fato de haverem trabalhado com dança ao longo de sua vida que reorganizou seus processos psicofisiológicos.

Junto à percepção e à sensação, a função psicológica que se destacou nas falas dos dançarinos, necessária à qualidade de sua dança, foi a função cognitiva da atenção, ou seja, o processo voluntário de direção da consciência a um objeto, também citada por Araújo (2010) como uma característica do dançarino excelente. Para o dançarino, um dos objetos de sua atenção é o seu corpo, seu interior. Os dançarinos deste estudo são também observadores do exterior, prestando atenção aos movimentos do mundo.

Com Aidman e Leontiev (1991), lembramos que, pelo processo de internalização dos instrumentos psicológicos – os sistemas simbólicos –, a mediação que coordena e regula o comportamento passa a ser interna. A dança, para esses dançarinos excelentes, é o instrumento que, tornando-se mediador entre as funções psicológicas necessárias à atividade, transformas-as qualitativamente. A atenção, a memória, a imaginação, a percepção e a sensação conectam-se de modo particular por meio da dança, tendo o controle voluntário como processo subjacente.

Tanto o processo da sensação como da imaginação desses artistas estão carregados de afetividade. Os pensamentos são produzidos por um corpo, que também produz sentimentos (VIGOTSKI, 2003). Tudo é movimento, porque não apenas os músculos movem o corpo; as emoções e pensamentos são dinâmicos e conduzem as ações.

A “conjunção emocional” que é, de acordo Vygotsky (2014), a terceira forma de ligação entre a fantasia e a realidade, pode explicar o processo artístico desses dançarinos em sua relação com o repertório de sensações. Havendo relação entre os fatores emocionais e a imaginação, que pode ocorrer em duas direções – as sensações e sentimentos geram imagens a eles relacionadas ou a imagem gera sensações e sentimentos – o dançarino cria para si imagens de sua dança a partir desse repertório de sensações. Nesse processo pode residir a “verdade interna”, aqui algumas vezes mencionada, porque a relação entre o sentimento do artista e a imagem que ele cria é real, como nas lembranças de que falou Rebeca:

E dançando eu tenho essas, essas, essas lembranças, assim na cabeça, sabe? Que nem o solo do, do ano passado, do banco, me remet... me lembrava muito a minha vó. Então eu dancei pra ela. Foi muito, assim, de, de... imaginar ela sentada no banco. Sabe? Comigo, assim. Então foi, é uma coisa de vid... da vida! (Rebeca)

As imagens da lembrança de Rebeca trazem as sensações que lhe possibilitam reviver o sentimento e recriar as imagens em sua dança. O mesmo parece acontecer com Samuel, que explica que no palco ele pensa em tudo da cena e vivencia um turbilhão de sensações e sentimentos. Ele pensa para acessar a sensação, trazendo à tona em seu corpo os sentimentos que geram imagens:

Se eu tô falando sobre, ali o [nome da coreografia], sobre estar sozinho no banheiro. Eu fico o tempo todo imaginando que eu realmente tô no banheiro. E aqueles movimentos foram pensados pra estar no banheiro... E que é, e... é... as coisas que vão, vão, vai vindo imagens, né, vai vindo cada vez mais. (Samuel)

Quando pensa estar no banheiro, conforme o exemplo por ele citado, utiliza as sensações e imagens memorizadas; lembrando, ele reorganiza as ideias, imagina e cria algo novo. Na pesquisa de Dantas (2005), realizada com a Lia Rodrigues Companhia de Danças, uma integrante expressou realizar o mesmo caminho de recordação de fatos passados para construir seu trabalho.

Os processos dos dançarinos deste estudo são similares àquele proposto por Ferracini (1998) para o desenvolvimento da presença cênica do ator: eles utilizam memórias de suas vidas e de fatos observados para acessar as sensações; com isso seus corpos têm a potência para afetar outros corpos dilatada. O artista não busca uma forma definida muscular, não tenta interpretar os sentimentos de maneira racional; ele encontra em si mesmo uma maneira de deixá-los fluir pelo seu corpo. Contudo, os dançarinos aqui entrevistados não realizam exercícios específicos para alcançar essa qualidade; eles simplesmente a possuem e a exercitam espontaneamente, em seu cotidiano.

Ainda de acordo com a ideia de conjunção emocional de Vygotsky (2014), para reagir esteticamente o público faz o processo inverso: ele vê as imagens que o dançarino criou e revive as sensações e sentimentos correspondentes que são comuns a todos os seres humanos; para cada pessoa, contudo, as imagens adquirem um sentido subjetivo, construído a partir das próprias vivências. Para Rebeca, por exemplo, o solo dançado no festival não era triste, ela tinha lembranças belas de seu relacionamento com a avó; mas foi triste para uma

espectadora que a viu dançando. Por essa razão as crianças podem reagir esteticamente a uma obra de arte, mesmo sem compreendê-la como tal; porque a arte move suas sensações e sua imaginação e, recriando algo para si a partir do que capta da obra, a criança sofre a catarse. E por esse mesmo motivo há obras que não nos tocam: a imagem ou som não geram nenhuma sensação digna de nota em nós.

Em teatro há normalmente um texto que revela toda a trama e as características dos personagens, bem como expressões faciais e corporais que remetem a pessoas da vida real. No caso do dançarino, sua linguagem é outra. É aquela do movimento mais abstrato, para a qual muitas vezes o espectador não tem referência de interpretação. Esta é dada, então, como explicaram Vygotsky (1932) e Ferracini (1998), por uma capacidade que o dançarino desenvolve de incorporar as sensações e sentimentos.

Não se confirmou, por meio do presente estudo, minha suposição de que essa capacidade de imprimir as sensações nos movimentos de dança viriam das atividades com o corpo na infância, mas também não se refutou. As mulheres começaram a prática da dança cedo, no balé, Marianélia praticou outras atividades com movimento; os homens exploraram muito o espaço com brincadeiras e atividades físicas variadas. Já Thiago teve contato com dança desde criança. Os dançarinos não souberam especificar a forma pela qual imprimem sua expressividade no movimento, eles entendem como algo naturalizado e exprimiram que se entregam totalmente à dança, bem como às intensas emoções vivenciadas na arte.

Na realidade, o que ficou claramente evidenciado é que a capacidade de incorporar voluntariamente sensações e sentimentos está relacionada à forte emocionalidade, à intensidade de ser desses artistas, o que explica, em grande parte, a presença cênica desses dançarinos. Esse conjunto de qualidades permite ao dançarino criar uma obra com a “verdade interna” de que falou Vygotsky (2001).

Uma grande empatia foi mais uma característica encontrada entre os dançarinos de excelência desta pesquisa. Os dançarinos revelaram uma preocupação com o outro, um olhar diferenciado que busca perceber o ponto de vista do outro, colocar-se em seu lugar, tanto na prática da dança quanto em contextos fora da arte.

De acordo com Cordoba Arevalo e Valejo Samudío (2013), a mesma rede neuronal envolvida no processamento e controle das ações, sensações e emoções de uma pessoa ativam-se quando ela observa ações, sensações e emoções nos outros. Observando as sensações e sentimentos do artista, o espectador tem os mesmos neurônios-espelho ativados. Quando o artista sente, o público reage com a mesma ação interna. Por isso as sensações do artistas devem ser “reais”. Ocorre que os dançarinos aqui investigados são muito observadores.

É possível que, a partir dessa característica, eles tenham desenvolvido sua capacidade empática, exercitada também na prática da dança.

Parece-me que o dançarino e o espectador podem, assim, desenvolver a sensibilidade e a empatia: observar e experimentar muitas vezes a sensação e os sentimentos em comum promoveria essa capacidade de “sentir junto”.

Esta pode ser uma explicação alternativa para alguns resultados de pesquisas com dança e neurônios-espelho, que sugerem ser a aprendizagem e treino dos movimentos – o desenvolvimento motor que o aprendiz adquiriu até então – a razão de uma reação estética mais intensa na apreciação da dança (KIRSCH; DROMMELSCHMIDT; CROSS, 2013; CROSS; HAMILTON; GRAFTON, 2006; CALVO-MERINO *et al.*, 2006). O público que assiste à dança com frequência, sensibilizando-se com o passar do tempo, não necessariamente pratica a atividade. O que muda, tanto no treino motor como na observação frequente, é justamente a atenção à sensação e a prática desse sentir. Tendo-se a consciência da sensação, recria-se a obra na imaginação e experimenta-se a reação estética subjacente.

Além disso, a prática da dança, sendo um sistema simbólico que organiza funções psicológicas específicas, leva à criação de uma conexão interna entre funções psicológicas, incluindo as sensações, que adquire papel importante na orientação do comportamento. Para alguns, isso pode significar um retorno à unidade enquanto ser humano, evidenciada quando o praticante diz que a dança o integra, completa ou organiza. A ausência dessas conexões internas com as sensações vivenciadas – a desintegração da unidade – poderia dificultar ou impedir que a percepção se aliasse ao domínio do corpo, o que explicaria um bailarino que se esforça, mas não consegue avançar no seu desenvolvimento, ou mesmo uma pessoa que não consegue dançar porque não acompanha um ritmo com o movimento do próprio corpo.

Nesse sentido, discordo da proposição do STAA de que a rigidez na linguagem seria a razão da incapacidade de dançar (LOOS-SANT’ANA; SANT’ANA-LOOS, 2013). A dança mesma constitui-se como linguagem para aquele que dança, um meio alternativo de comunicação e compreensão do mundo. Há dançarinos, como comentei anteriormente, que não conseguem se expressar oralmente e encontram na dança seu meio de comunicação com o mundo. Parece-me que o impedimento no desenvolvimento da capacidade de dançar decorre de uma *rigidez afetiva*, certa insensibilidade ou não consciência das sensações e sentimentos. Muito embora seja necessário considerar que o STAA compreende a linguagem de forma ampliada e, nesse sentido, a afetividade está imbricada em todo e qualquer ato de linguagem, seja ele oral ou corporal (no sentido lato).

Grotowski (apud FERRACINI, 1998) diz que é preciso encontrar os obstáculos que impedem o artista de engajar seus recursos psicofísicos para realizar sua arte. É preciso descobrir “o que o atrapalha na respiração, no movimento e – isso é o mais importante de tudo – no *contato humano*. Que resistências existem?” (GROTOWSKI apud FERRACINI, 1998, p.108, grifo meu).

Parece-me que o dançarino que não avança em sua dança ou não afeta o público tem algo impedindo o contato humano, como expressou aquele autor. Esse artista talvez dirija demasiada atenção para a forma externalizada do movimento, deixando de perceber as relações e sensações internas, o que impediria o desenvolvimento da sensibilidade e do repertório de sensações.

O desenvolvimento do sentir é construído na interação com as coisas e, principalmente, com outras pessoas. Com Sant’Ana-Loos e Loos Sant’Ana (2013d) podemos entender que, no exercício de afetar e ser afetado, carregado de sentido e emocionalidade, as interações podem alterar a qualidade e a intensidade dos afetamentos no dançarino. Nas interações “fora de ordem” podem ser levantados obstáculos que dificultam o contato humano.

Pode ser essa uma das diferenças entre os dançarinos quanto a uma maior capacidade de realizar o movimento com qualidade ou à presença cênica, pois a forma (externa) do movimento não é suficiente para afetar as emoções do espectador. Para que o público tenha uma reação estética é necessário que “veja” as sensações e sentimentos no artista.

A intensidade emocional do dançarino atinge o ápice no momento em que se torna obra de arte no palco, porque o “[...] nosso comportamento se organiza segundo o princípio da unidade, e essa unidade se realiza principalmente através da nossa consciência, na qual deve estar forçosamente representada de alguma maneira toda inquietação à procura de vazão.” (VIGOTSKI, 2001, p. 322).

A dança enquanto catarse acresce novos sentimentos – o prazer, a felicidade, o bem estar, a realização – e impulsiona o desenvolvimento do sistema interno da pessoa como um todo. É como um preencher-se a cada processo criador, o que concorda também com a concepção de *síntese afetiva* de Valsiner (2015).

Segundo o STAA, a catarse torna-se elemento desencadeador de desenvolvimento socioemocional, possibilitando à pessoa um melhor entendimento de si, uma vez que dá novo sentido às interações, aos sujeitos que interagem e ao meio. Assim entendida, a catarse propicia autoconhecimento (CEBULSKI, 2014).

As respostas de alguns dançarinos ao questionário expressaram ideias de descarga emocional, apontando para a concordância com o STAA:

É minha forma de liberar tanto energias boas quanto ruins. Socializo e sempre fico de bom humor.

A dança é a melhor forma para colocar tudo o que sinto, penso e vivo para fora. Os problemas, dificuldades, alegrias; isso me liberta e me faz mais vivo. Cada parte do universo tem uma forma de se comunicar e se expressar e com a dança faço parte desse movimento todo.

Os participantes percebem-se livres dos sentimentos que dificultam as interações e obtêm um novo impulso, direcionado à integração ao meio e ao crescimento do *self* (CEBULSKI, 2014; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Tanto Vygotsky (2001) como o STAA (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d) apontam, portanto, para a reorganização interna do dançarino; o segundo, propõe a reação estética como a possibilidade de expansão do *Self* a partir da Resiliência Ampliada da criatividade. Esse processo foi observado no trabalho de Cebulski (2014) com a arte teatral.

Criando a si próprios como um objeto de arte na dança, os dançarinos fecham o círculo da imaginação criadora, conforme Vygotsky (2014). A reação estética, segundo o STAA, ocorre na unidade dançarino-público. Nesse caso, a harmonia da interação é alcançada, integrando a ambos (CEBULSKI, 2014). A catarse do dançarino acontece na criação e a reação experimentada pelo público principia quando este percebe a obra do artista.

Além da síntese afetiva proporcionada pelo fazer artístico, a sensação de libertação foi citada por alguns participantes no questionário e pode ser resultado do domínio da dança como um sistema simbólico, que permite ao dançarino dominar sua própria natureza (VYGOTSKY apud AIDMAN; LEONTIEV, 1991). Sua internalização mobiliza, impulsiona e conecta as funções psicológicas necessárias para dominá-la. No processo, a pessoa é transformada e passa a utilizar o sistema para regular seu comportamento.

A arte da dança impõe-se ao dançarino gerando vontade; ele submete-a a si, desenvolvendo as funções necessárias ao seu domínio, o que o leva à autorregulação do comportamento (VIGOTSKI, 1999a; VYGOTSKY, 1994a; 1989).

Nas respostas ao questionário, os participantes apontaram o desafio como algo positivo na dança. A dança coloca desafios ao corpo. Cada corpo é um, com características particulares, mas todos têm potencial para dominá-lo, exceto quando há algum problema físico. Assim, todo corpo pode aprender a fazer algo que não fazia em dança. Não importa a medida disso, se é muito ou pouco, importa superar a si mesmo. O dançarino transforma-se constantemente, supera-se e se desenvolve.

Diferentemente de atividades em que o corpo age sobre o meio externo, na dança ele age sobre si, a atenção está voltada para seu interior, a pessoa pode aprender a se perceber nos detalhes e a notar seus avanços. Como lembra Brasileiro (2013), o corpo é o objeto e o instrumento da ação do dançarino. É a característica instrumento-e-resultado da atividade dança que gera ZDP (zonas de desenvolvimento proximal) e modifica o usuário (NEWMAN, HOLZMAN, 2014).

Pelas respostas às perguntas do questionário, a superação dá ao dançarino novo sentido ao *self*, modificando o autoconceito, o senso de competência e a autoestima. A superação gera felicidade.

Para o dançarino de excelência, os desafios e as contínuas superações relacionam-se à visão que tem de si como um artista inacabado. Esse artista acredita que sempre há o que melhorar e por essa razão planeja e busca estratégias para se desenvolver; seu crescimento não se dá ao acaso. Essas mesmas características foram encontradas por Araújo (2010) entre os dançarinos portugueses e por Chua (2014) na Finlândia e em Singapura.

Salles (2004) aponta essa característica como própria dos percursos de criação do artista, que busca a perfeição em um processo de contínuo crescimento e lida com sua obra em permanente estado de inacabamento. A incompletude é inerente ao trabalho criador. Como o dançarino torna-se a obra artística, ele mesmo é a matéria que prossegue aperfeiçoando.

A técnica da dança e as coreografias talvez sejam os maiores desafios desse artista. Mas enquanto se torna objeto de arte, ele precisa dar conta de muitas outras coisas, como bem lembrou o participante Samuel na entrevista. Precisa estar na música, ocupar um desenho específico no espaço, precisa estar no foco da luz, no centro do palco ou em outro lugar; precisa dar conta do cansaço, da luminosidade que cega, de não bater nas cortinas; de contracenar com o colega, de estar na fila, coordenar os movimentos com o figurino para não pisar nele; e ainda precisa *ser aquilo*, tornar-se a obra de arte. Precisa sentir, pensar e comunicar ao público a obra.

A interação com todos esses elementos relacionados à dança e seu domínio também contribuem para o desenvolvimento do dançarino. O sistema das funções psicológicas precisa de novas configurações, que modificam a estrutura da consciência. Assim nascem novas possibilidades de ser, de imaginar, de criar, de se expressar (ZINCHENKO, 2013).

Mais uma possibilidade de superação na arte pelo dançarino, e talvez a mais importante, encontra-se na criação de si como obra. Citando Molojavi, Vygotsky (2001) diz que o ato artístico amplia a personalidade, enriquece-a com novas possibilidades, predispõe para o comportamento.

A arte possibilita uma fusão entre o público e o autor da obra, que amplia as vivências. Pela arte há mais realização de vida, o que explica as respostas dos participantes deste estudo ao questionário, quando apontaram a possibilidade de ser como um dos motivos que os leva a dançar ou algo que a dança lhes traz.

Para o STAA, o dançarino integra outras pessoas e coisas a si: o coreógrafo, a música, etc. Ele mobiliza os recursos do *self* e configura uma identidade que leva à cena. Ao mesmo tempo, agrega ao *self* algo da configuração cênica. As novas configurações são possíveis pela alteridade, que revela todos os outros externos ao *self* e que são a ele agregados. Assim, a criação do dançarino tem as possibilidades de expansão do *self* pela Dimensão Criativa (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d). “Os processos simbólicos têm o poder de reunir duas unidades em interação, configurando uma nova realidade: a síntese. [...] a *emergência de algo novo*, antes inexistente enquanto tal.” (SANT'ANA-LOOS, 2013, p. 161-162, grifo do autor).

Os entrevistados falaram em *ser aquilo*, em ser a dança, em saber o que o coreógrafo quer, ou seja, eles buscam a síntese. Eles se mostram ávidos em sincronizar-se, sintonizar-se com a outra pessoa, o coreógrafo, e gerar a si mesmos como obra. A coreografia, os movimentos, as informações que o coreógrafo oferece, tudo possibilita ao dançarino integrar-se a esse outro.

Há ainda a interação e integração artista-público, que gera outras sínteses pelo processo de catarse. E às vezes a interação com o público estende-se para além do palco, quando o dançarino ouve comentários e elogios de pessoas que o veem dançar. As palavras de apreciação pelo seu trabalho atingem a emocionalidade do artista e se tornam recursos do *self*, enriquecendo a valoração de si.

A obra de arte do dançarino e sua subjetividade são sínteses dos processos de interação que vivencia. A dança é a unidade subjetiva do seu desenvolvimento. Como uma unidade afetivo-cognitiva integrada ao mundo, o dançarino realiza-se como um sistema dinâmico de sentidos que abarca a dinâmica do comportamento e a atividade concreta da personalidade (VYGOTSKY apud GONZÁLEZ REY, 2004).

Com base nas ideias de González Rey (2004), podemos dizer que a dança constitui-se em *sentido subjetivo* para os participantes deste estudo, pois abarca as delimitações simbólicas historicamente produzidas e a emocionalidade que as acompanha em determinado espaço social. Na atividade, os sujeitos se constituem e apreendem os significados, a ética, os valores. O outro afeta o desenvolvimento quando a interação é carregada de sentido. Por isso

o dançarino sente-se vivo na dança. Esta arte lhe traz o sentido da existência pela emocionalidade presente nas interações que a perpassam e, assim, percebe-se integrado ao outro.

A arte da dança tem, portanto, um papel fundamental na constituição e desenvolvimento daquele que dança. Entendo como diferentes as funções e conseqüências da dança social, da dança terapêutica, da dança *fitness* e da dança arte. Além dos objetivos dessas práticas serem distintos, tenho por pressuposto que o são suas conseqüências em termos de desenvolvimento, especialmente da sensibilidade. Na dança social a finalidade é a convivência e a diversão; pode envolver processos catárticos que levam ao equilíbrio interno em momentos de tensão. Maraz (2015) encontrou a manutenção da forma física, melhoria do humor, intimidade, socialização, estado de transe, domínio da dança, autoconfiança e escapismo como motivos para a prática da dança social. Na dança *fitness* o praticante quer realizar uma atividade física agradável para “manter a forma”, talvez encontrar pessoas; há quem a prefira à ginástica, musculação ou outra. Nessas práticas a exigência em termos de domínio e qualidade do movimento enquanto dança é menor. Na dança arte há maior complexificação da atividade e há a internalização desse sistema simbólico pelo praticante que altera sua consciência, seu sistema psicológico e a regulação de seu comportamento. Pela arte da dança, o dançarino se comunica, dá-se a conhecer e se desenvolve. E, acima de tudo, sofre e oportuniza catarses.

Uma questão importante em relação ao desenvolvimento é a imitação na aprendizagem da dança arte. Amanda, Rebeca e Marianélia iniciaram cedo no balé, e precisaram aprender os passos através da imitação quando ainda não tinham um controle refinado dos movimentos. Para Vygotsky (1989), esse não é um processo simples e mecânico; nos processos de aprendizagem pela imitação uma criança penetra na vida intelectual das pessoas que as cercam. Com a imitação, são geradas ZDPs que despertam vários processos de desenvolvimento internos. Lembro que, para o autor, o desenvolvimento da criança precisa partir das necessidades e interesses dela. Enquanto crianças ativas, cheias de energia e adeptas às atividades com movimento, a dança foi um elemento fundamental na constituição do psiquismo dessas dançarinas e de Thiago. A dança ainda não existia na infância de Samuel, mas ele vivenciou outras atividades sensório-motoras.

Na dança, de modo peculiar, várias atividades passam pela imitação, principalmente na aprendizagem da dança. O aprendizado de uma coreografia ou da sequência dos passos em uma aula, são apreendidos pela observação e depois reproduzidos. Para imitar é necessário alguém ou algo exterior ao indivíduo, uma referência, um modelo. A imitação também parece

ser essencial no desenvolvimento da empatia (COOK, 2014). Ao copiar o movimento do outro e reproduzi-lo no próprio corpo, é preciso observar e pensar pelo ponto de vista do modelo para tentar reproduzir a sensação; é preciso buscar sentir o que o outro sente.

Hoje, na dança, há uma vertente um tanto contrária à imitação. Porém, se é necessária para aprender a *fazer junto*, a *sentir junto*, não podemos descartá-la de todo. Claro que é necessário bom senso. Pessoalmente sou contra esse excesso de chamadas “releituras” de obras de artistas consagrados que vêm ocupando as aulas de artes das crianças pequenas, crianças da educação infantil. Na realidade, como aponta Pillar³⁸ (*apud* RIZZI, 2012), uma releitura não é cópia. Esta é um processo de imitação para fins de aprimoramento técnico. Uma releitura, para aquela autora, é uma criação daquele que lê e interpreta a obra de outro, a qual pode ou não estar explícita no novo objeto.

Entendo que criar livremente as próprias obras é essencial, e aquelas que exigem o fazer junto, imitando, são também necessárias. Malloch (2005) diz que com a mimese veio a habilidade para os seres humanos compreenderem mutuamente as mensagens dramáticas de suas ações, habilidade essencial para a existência da música e da dança. A imitação possibilita a inserção no mundo.

As interações são a fonte do movimento dos seres e dos movimentos internos que conduzem ao desenvolvimento individual. Cada minuto pode ser aquele que muda o rumo para onde vamos. Aquela fala, aquele olhar ou uma ação nos afeta. Para os dançarinos entrevistados, o acesso à dança foi mediado por outras pessoas, como vimos na categoria alteridade de análise das entrevistas, interações que as afetaram de algum modo, influenciando seu desenvolvimento posterior.

Para Rebeca, esse momento aconteceu quando dançou em um festival no interior do estado e conheceu Anderson; para Samuel foi quando fez uma nova amizade em sua adolescência; Marianélia não ouviu falarem dela em determinado dia, o que a afetou interacionalmente. Amanda estava na saída da escola de dança ao mesmo tempo que a professora e, naquela tarde, haveria um teste no sindicato, e com o DRT poderia dançar no festival. Aquele momento na escada a levou a Portugal, depois à Espanha e, mais tarde, a Amsterdã. Um dia Thiago resolveu entrar na escola e matricular-se nas aulas de dança. Entrou como bolsista e não saiu mais.

³⁸PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 9-22.

Essas pessoas tiveram experiências que as conduziram à arte do movimento. A dança, como disseram, foi “acontecendo” em suas vidas. Uns recebendo mais suporte do entorno, outros menos. Em qualquer caso, a vivência com outras pessoas e com o mundo passou pela perspectiva afetiva das situações e, dependendo do desenvolvimento que já havia sido atingido, definiu a orientação do desenvolvimento posterior (VYGOTSKY, 1994a; SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013c; 2013d).

Em Rebeca e Samuel, é nítido que a interação com a dança contribuiu para mantê-los íntegros. Para os dois dançarinos, as experiências afetivas negativas da infância – o *bullying* contra Rebeca e as críticas duras da mãe de Samuel – poderiam lhes ter causado dano, desintegrando o *self*. A dança permitiu o desenvolvimento da resiliência, conforme propõe o STAA. Para a referida teoria, quando as soluções existentes não são suficientes para resolver determinada conjuntura, a pessoa reconfigura os recursos existentes ou cria novos para vencer os desafios (PALUDO, 2013). A dança propiciou para esses dançarinos o espaço para a criação dos recursos necessários de modo a superarem as circunstâncias.

Para cada qual havia um obstáculo, interno, que dificultava seu desenvolvimento. Os obstáculos foram em alguma dimensão superados. Não totalmente, porque Samuel ainda experimenta os conflitos causados pelo autoconceito inadequado. Os recursos foram criados a partir de interações, inclusive com a dança, que lhes deu impulso; com pessoas que atravessaram os caminhos desses dançarinos e deram suporte para que se mantivessem firmes. Mesmo entendendo a dança como uma atividade que oferece um caminho alternativo para o desenvolvimento da personalidade vygotskyana ou da correia *self-identidade* para o STAA, esses dançarinos precisaram de outras pessoas que contribuíram para a reorganização de sua estrutura interna. Ou seja, precisaram se alimentar da alteridade disponível nas interações.

É possível compreender, assim, como ambos se tornaram dançarinos. Rebeca começou no balé levada pela mãe e, na escola, era a única aluna da aula de dança no contraturno. Passava a maior parte do tempo sozinha, pois não tinha amigos e a mãe trabalhava fora o dia todo. A interação com a professora e com a dança tinham significados afetivos que a motivaram a continuar dançando, além do prazer que sentia pelo movimento. Essas aulas, segundo relatou Rebeca, não eram exatamente de balé, eram uma mistura de passos desta técnica com exercícios de ginástica, provavelmente algo similar a uma brincadeira. Nesse momento da vida havia, por outro lado, o *bullying* denegrindo sua autoestima e seu autoconceito. A aula de dança, portanto, afetava o *self* de Rebeca positivamente, contribuindo para suprir necessidades emocionais, por meio da atenção da

professora e pelas oportunidades de criação e expressão, e pesando favoravelmente para a melhoria de sua autoestima, seu autoconceito e seu senso de competência.

Com Samuel, o fato da dança lhe ter sido apresentada apenas na adolescência fez a diferença. Porque enquanto a mãe de Rebeca apoiava seu interesse pela dança, a mãe de Samuel jamais o teria deixado dançar quando criança. Na infância tardia e na adolescência, como aponta Bozhovich (1969), as relações de amizade têm maior importância; foi na casa do amigo que Samuel teve contato com as artes como tal. Nessa fase, já tinha mais autonomia para refletir e tomar suas decisões; ele pôde escolher a dança, uma atividade que satisfazia as suas necessidades de afetividade, expressão e movimento.

Os conflitos em casa, a falta de atenção da mãe, ou seja, o caos externo da vida de Samuel gerou um caos interno. Seu autoconceito dizia que ele não fazia nada certo. Na casa do amigo, por outro lado, a mãe deste propiciava momentos de prazer e de catarse ao estimular o desenho, a dança, as idas aos museus. Na dança encontrou, finalmente, um novo meio de criação e comunicação. Sua necessidade de compartilhamento encontrou satisfação e expressão na dança. Foi pela alteridade que Samuel e Rebeca firmaram-se nessa arte. A alteridade está presente também nas interações trazidas pelo dançar.

No caso de Amanda, houve suporte familiar na infância e havia expressões de afeto nas interações relacionadas à prática da dança. A avó a acompanhava às aulas de balé, o avô a levava para ver os espetáculos de dança no Teatro Municipal. A perspectiva de Amanda em relação à dança envolvia o amor da família. Além disso, gostava das interações com as amigas das aulas de dança e do movimento em si; ela não tem lembranças marcantes da escola comum e dos colegas, nem demonstrou interesse em falar de tal contexto. Em relação ao movimento da dança, Amanda já sentia o prazer pelo desafio, revelado ao dizer que o balé ficou aborrecido quando ficou repetitivo. Naquele momento a mãe a colocou também no jazz e ela viu-se novamente motivada.

Thiago teve, na família grande que contava com tios, primos e avós presentes, todos convivendo na mesma casa, uma infância de exploração livre no espaço e plena de trocas afetivas; a dança sempre esteve incluída. Na adolescência, por causa da separação conjugal dos pais, ele foi afastado desse grupo de pessoas com quem mantinha ligações estreitas, inclusive através da dança. Mais tarde, no movimento dos quadrilheiros, pôde vivenciar novamente as trocas afetivas dentro de um grande grupo. A vinda para o sul do país o afastou da dança por algum tempo mais uma vez, até que, impelido pela necessidade de impor limites ao horário de trabalho, ingressou em uma escola de dança. Ele poderia ter optado por um

curso de idiomas ou um esporte, mas escolheu a dança. Thiago tem, das vivências com essa atividade, memórias afetivas de pessoas significativas.

Ficou destacado que esses dançarinos entraram e ficaram na dança porque tiveram pessoas significativas influenciando-os de alguma maneira nessa direção. Neste sentido, esses resultados concordam novamente aqueles encontrados por Araújo (2010) na pesquisa com dançarinos portugueses e de Chua (2014) com dançarinos de várias nacionalidades, segundo as quais os participantes perceberam influências importantes de pessoas do entorno no curso de seu desenvolvimento técnico e artístico e de sua profissionalização.

A relação inicial de Marianélia com a dança não ficou tão clara, mas existiram pessoas que a afetaram de maneira decisiva no caminho em direção à atuação profissional. Tive a impressão de que faltou uma peça, na sua entrevista, para completar o quebra-cabeças. Houve o caso em que presenciou a professora de balé falando do talento da irmã sem mencionar qualquer qualidade de Marianélia, apesar dos esforços que colocava nas aulas. Ela disse acreditar que foi naquele momento que decidiu tornar-se dançarina. Ela segue o lema: “Não me diga que eu não posso fazer alguma coisa quando eu acredito que posso”. Ela demonstra apreciar o desafio e o risco no domínio do corpo. Além da tendência e do interesse para atividades com movimento, Marianélia é bastante emotiva; a dança integra os dois fatores, organizando-a, como expressou.

Em todos os casos, a relação afetiva com o objeto dança e a perspectiva subjetiva da experiência, segundo o nível de desenvolvimento de cada um, orientou a *atitude afetiva* posterior dirigida a essa arte e o desenvolvimento da personalidade, decorrente da interação com a dança e com o meio (BOZHOVICH, 1969).

E como as pessoas se transformam no processo de desenvolvimento, a dança foi adquirindo novos sentidos e significados. Ficou evidenciado o conceito de *perezhivanjia*, a unidade formada pela experiência emocional e pelas características da situação percebidas pelo prisma do dançarino nos diferentes momentos de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994a).

Tanto nas falas dos entrevistados como nas respostas escritas ao questionário, os participantes apontaram os sentimentos e emoções como um fator que os leva a dançar, bem como um resultado gerado pelo dançar expressando a *perezhivanjia*:

É o que me faz feliz e acordar todos os dias sabendo que vou fazer o que eu amo.

Poder ter a possibilidade de demonstrar com minha dança sentimentos, sensações e a energia que sinto quando estou dançando.

Eu danço porque me sinto bem comigo mesmo e porque amo arte e na dança principalmente, é algo que amo de verdade em que me sinto confiante, além de me fazer um bem enorme.

A felicidade foi um dos sentimentos evidenciados neste estudo, apontada tanto pelos resultados obtidos na Escala de Bem Estar do Dançarino como pelas informações fornecidas pelos participantes nas perguntas abertas e pelos dançarinos entrevistados. A dança lhes propicia alegria, prazer e bem estar, que contribuem para que resolvam com um mínimo de tensão as exigências do meio (VIGOTSKI, 2004) e gera catarse, a explosão energética que restaura o equilíbrio interno (VIGOTSKI, 2001).

Para o STAA, a felicidade é o objetivo da existência humana e é alcançada na harmonia das interações, a qual pode ser propiciada pelo fazer artístico (SANT'ANA-LOOS; LOOS-SANT'ANA, 2013d).

Aos participantes deste estudo, a arte da dança traz a possibilidade de sentir, emocionar-se, de ser feliz, completando o sentido da existência. Estas ideias concordam com as pesquisas que apontam estados de bem estar e felicidade em diferentes idades proporcionados pela dança (BARBOZA *et al*, 2014; ALBUQUERQUE *et al*, 2013; GUIMARÃES *et al*, 2012; SANTANA, 2011; CIPRIANI *et al*, 2010; SANTANA; CHAVES MAIA, 2009).

As razões dessa felicidade podem ser diferentes para cada pessoa. Há os que ficam felizes porque a dança satisfaz a necessidade de ser visto, ser notado por outras pessoas. Pela dança, o indivíduo mostra-se a muitos outros, faz-se visível, deixa de ser indiferente para o mundo. Sentir-se invisível ou indiferente para os outros faz com que a pessoa sinta que não é importante, por vezes, “que não é nada”. Marianélia e Rebeca deixaram claro como essa indiferença as afetou. Quando o dançarino está no palco, o público interrompe seu cotidiano para um olhar específico, como disse Thiago; essa é uma atenção especial que as pessoas dão ao artista. E no final, ainda aplaudem, às vezes em pé e com gritos de apreciação.

Para muitos, a felicidade decorre das emoções e sentimentos vivenciados pelo dançar. O prazer, a alegria, o orgulho, o bem estar e mesmo a tristeza, o medo de não conseguir, a vergonha que precisam ser superados. A maior parte das emoções parecem ser agradáveis e, no palco, são multiplicadas em intensidade. O exercício do livre sentir, livre de censuras

sociais, livre dos limites, pode ser usufruído na dança. E as sensações do corpo e os sentimentos são mais percebidos porque existe atenção a eles.

Para outros, ainda, a descoberta que a dança propicia é a razão da felicidade. Descoberta do próprio corpo, principalmente, das coisas que ele pode fazer. Também a descoberta do outro, do ouvir, do ver, do sentir, do espaço, do tempo no corpo. Descobrir o próprio corpo é descobrir a si mesmo. É tirar o véu que dificulta enxergar quem realmente se é.

A felicidade pode ser causada pela possibilidade de comunicação. Assim, a pessoa pode ser “ouvida” através do dançar. Ser ouvido é quase o mesmo que ser visto, porém ser visto é ser notado e ser ouvido implica um esforço de compreensão do outro para conhecer o eu. Ao ser ouvido o dançarino dá-se a conhecer, revela seu íntimo para o mundo. É a exposição máxima de si, é *poder ser o que se é*.

O outro lado dessa moeda é o *poder ser o que se quer* que a dança propicia. Se o que eu sou não me basta, se eu quiser ser mais do que sou, experimentar todos os outros em mim, isso pode ser feito pelo movimento. Tudo se move, o universo é movimento. Pela dança, tomo o movimento do universo, vivencio e sinto o ser outro.

A vida é um movimento contínuo, então dançar é vida; a felicidade vem do sentir-se vivo, do sentir a vida movendo-se em cada um de nós.

A maioria dos dançarinos que participaram desta pesquisa dedicavam-se profissionalmente à dança no momento de sua realização. A profissionalização da dança traz responsabilidades, competitividade e frustrações que podem levar o dançarino a vícios, a doenças como a depressão, à deformação da autoimagem, a baixos autoconceito e autoestima, entre outros problemas, incluindo lesões que podem impedi-lo de continuar dançando.

Esses problemas, em grande parte, decorrem de interações inadequadas que acontecem no meio da dança. Há escolas em que o aprendiz é oprimido, criticado, e seu autoconceito é negativamente afetado, como aconteceu com Rebeca. Mesmo com essas questões que podem atravessar a prática artística da dança, os participantes deste estudo expressaram sobretudo os benefícios da dança e os afetamentos positivos gerados por esta arte.

Entre os dançarinos de excelência, ficou evidenciada neste estudo a paixão e comprometimento em relação a sua arte, a busca incessante por aprimoramento, a abertura ao novo, a curiosidade, a emocionalidade exacerbada, o olhar diferenciado ao outro, a empatia, a característica de observar o mundo, a atenção às sensações e aos próprios sentimentos, o desejo por se relacionar intimamente com outras pessoas através da dança. A emocionalidade intensa desse dançarino é o principal componente de sua presença cênica. O processo entre o

dançarino de excelência e a dança é recíproco: ele leva todas as suas características para a dança e vai calcando patamares cada vez mais altos de qualidade técnica e artística, enquanto a dança afeta suas características transformando-as continuamente e possibilitando que as desenvolva com mais qualidade.

Do conjunto dos participantes, os resultados apontam para as possibilidades de desenvolvimento do ser humano em sua integralidade – aspectos afetivos, cognitivos, sociais e corporais – impulsionados pela arte da dança. A integração das sensações e sentimentos, as vivências afetivas e cognitivas decorrentes da atividade criativa, a constante recriação do dançarino como obra de arte gerando processos de catarse, são fenômenos que reorganizam a pessoa internamente e afetam positivamente seu autoconceito, seu senso de autoeficácia e, assim, afetam também sua autoestima e as interações com outras pessoas. Com dança a pessoa se comunica por meio de seu corpo, a arte é sua linguagem para afetar e ser afetado; é ainda o sistema que conecta as funções psicológicas e possibilita a autorregulação. O dançante aprende a *sentir com*, desenvolve a empatia, tão necessária para a convivência e o entendimento entre pessoas. Dançando o dançarino sente que encontra um lugar que também lhe pertence, percebe-se aceito e inserido no mundo, sintoniza-se com o outro. A felicidade, o bem estar, a satisfação e realização pessoais proporcionadas por essa arte são essenciais à sua saúde psíquica. A dança traz possibilidade de sentir, de ser e de se relacionar com o mundo. A dança artística representa e realiza o sentido de vida para o ser humano dançante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança é uma manifestação cultural viva. Onde houver música, haverá pelo menos um pé marcando o ritmo no chão. Como arte, é bastante difundida em todo mundo, porém é uma das primeiras, mas não a única, a receber cortes orçamentários em momentos críticos na economia. Em parte, compreensível. A manutenção de um grupo ou companhia de dança exige uma grande estrutura. Socialmente, dançamos em todos os lugares, a qualquer momento. Já a dança espetáculo precisa de espaço com tamanho e piso adequados, muito tempo de ensaio, professores, ensaiadores, pianista e outros profissionais. Vários grupos de dança do Brasil, neste momento, passam por uma situações críticas. Companhias há muito estabelecidas e importantes como o Grupo Corpo de Belo Horizonte, o Grupo Quasar de Goiânia, o Balé Teatro Guaíra em Curitiba e outros, correm o risco de ficar apenas na memória. Sim, há problemas mais graves na sociedade. Fome, desemprego, falta de

atendimento médico, falta de saneamento básico, escolas sem professores, corrupção política... Melhor parar por aqui com lista das mazelas. A meu ver o problema mais grave é a falta de sensibilidade. Sem ela, pereceremos todos em guerras, fome e outros tipos de violência. Porque com sensibilidade, uns cedem um pouco aqui, outros um pouco ali, e nos unimos para superarmos juntos o que vier.

No início desta pesquisa, era nisso que eu pensava: na sensibilidade. Por que as pessoas dançam? Por que a dança melhora a saúde? Por que melhora os relacionamentos humanos? E se melhora, por que não temos mais dança e menos problemas?

Em 2016, a primeira versão da Medida Provisória do Ensino Médio (MP 746 /2016) (BRASIL, 2017) pretendia retirar do Ensino Médio a obrigatoriedade do ensino das artes definida pela LDB (BRASIL, 1996) para todos os níveis da Educação Básica. Justamente na etapa da vida em que muitos entram no mundo adulto do trabalho, do autossustento, do namoro, da consolidação do pensamento abstrato. Dizem aos adolescentes: Arte não é para você! Arte é para os poucos privilegiados que nasceram para isso! Você não tem o direito e a satisfação de ter arte em sua vida. Arte é coisa de criança, daqui para frente, deixemos de bobagens, vamos ao que é importante! Graças aos protestos e mobilização de estudantes e educadores, o ensino da arte continua obrigatório no Ensino Médio.

Mas... o que é importante? Quem me diz o que é importante e em quê devo acreditar? A ciência? A economia, a política? E aí estamos, buscando um mundo sem leveza, sem beleza, privado de sensibilidade.

É comum a ideia de que artistas têm habilidades inatas, de que a pessoa em algum momento da vida viu-se dançando, desenhando, ou realizando outra arte muito bem. Prefiro não entrar em discussões sobre talento. Na perspectiva de Vygotsky, as pessoas têm inclinações e interesses para determinadas áreas e não para outras, e para essas orienta sua atenção e seus esforços. Assim, Tolstói provavelmente não seria um bom matemático, diz. Os interesses e tendências dependem de diversos fatores, incluindo as vivências da pessoa nas várias fases da vida. Na infância, a educação deve pautar-se nas necessidades e inclinações da criança. E para ela, mover-se é essencial; a criança quer correr, pular, escalar, precisa do movimento para se desenvolver. Mais tarde, na adolescência ou na fase adulta, algumas pessoas param de querer se mexer, preferem atividades em que não tenham que se movimentar muito. Outras continuam ávidas por movimento e destas advêm os dançarinos. O dançarino é o ser do movimento, porém não nasceu dançarino; ele tornou-se um. De alguma maneira ele chegou à dança e não se apartou mais dela.

Meu interesse inicial de pesquisa era conhecer a motivação das pessoas para a prática da dança e desvelar o que a atividade traz para o desenvolvimento das pessoas, inclusive para aquelas que a praticam socialmente e as que apenas apreciam. No decorrer do processo o projeto foi sendo melhor delimitado para chegar ao objetivo de pesquisa atual.

O aporte teórico, a saber, a psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky e o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada de Sant'Ana-Loos e Loos-Sant'Ana, ajudaram-me a compreender os processos de interação do ser humano com esse produto cultural e suas consequências para o desenvolvimento do ser dançante.

Vygotsky foi um homem de extrema sensibilidade. Cresceu em contato estreito com a arte e a entendia como um elemento cultural essencial no desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Na infância, a família o levava ao teatro e realizava, em casa, debates sobre os espetáculos aos quais havia assistido. Em sua juventude, além do interesse pela literatura dramática, foi ator, diretor e produtor teatral, crítico literário e de espetáculos em Gomel; foi amigo próximo de Eisenstein e conheceu de perto as obras de Stanislavsky, Meyerhold e Vakhtangov. Sua obra *Psicologia da Arte* marca a entrada do autor na área da psicologia e tem especial importância para este trabalho; nela o autor apresenta os fundamentos psicológicos da reação estética, a catarse. O trabalho de Vygotsky na psicologia tem por foco as transformações do ser humano, particularmente a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, decorrentes dos processos de apropriação da cultura. Entendendo o ser humano como uma unidade indivisível, estudou o desenvolvimento dos processos cognitivos humanos, porém, tendo em mente que são inseparáveis daqueles afetivos. O comportamento complexo humano tem a afetividade como força motriz; os pensamentos não têm origem neles mesmos, a vontade exerce papel fundamental na orientação consciente do comportamento. Propõe a linguagem como um conjunto de signos cujo processo de internalização modifica radicalmente as funções psicológicas e constitui a base da consciência.

De caráter monista, o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA) vê na qualidade das interações o princípio que orienta o desenvolvimento humano e entende haver necessidade de observá-las sob uma ótica ampliada. Em outras palavras, explora, a partir de diversas perspectivas, a dialética do “afetar e ser afetado” e suas repercussões sobre os seres que se desenvolvem. Analogamente à célula biológica, o STAA apresenta o modelo da *Célula Psíquica*, uma unidade triádica, indivisível, para explicar o psiquismo do ser humano. A Célula Psíquica engloba a Dimensão Recursiva (*Self*) representando o citoplasma celular; a Dimensão Configurativa (Identidade) representando a membrana citoplasmática; e a

Dimensão Criativa (Resiliência Ampliada), representando o núcleo celular e seu potencial de crescimento e transformação. As células compõem os tecidos e dependem do organismo integral para sobreviverem; do mesmo modo, a *Célula Psíquica* não existe isoladamente e depende da Dimensão Moduladora (Alteridade) e da Dimensão Totalizante (Linguagem Plena) para unir-se às outras e compor o tecido social. As trocas realizadas pela célula, ou seja, os afetamentos mútuos produzidos no contato indivíduo-mundo, modulam o desenvolvimento e, assim, as relações de alteridade constituem peça fundamental para compreender como o ser humano se constitui.

No percurso de elaboração do projeto de pesquisa, outros questionamentos emergiram além daqueles iniciais, entre os quais um conjunto de perguntas que me persegue há muito tempo: o que faz um dançarino afetar o público? Por que alguns dançarinos emocionam o público e outros não? Como uma pessoa que não tem as características “apropriadas” para o balé torna-se um dançarino excepcional? Como a pessoa se desenvolve e se torna um dançarino excelente? Como o dançarino alcança excelência artística?

Há algumas pesquisas que se aproximam dessa temática que me mobiliza, as quais se referem principalmente a: características físicas consideradas apropriadas ao bailarino clássico; excelência técnica como resultado de exercício e prática; técnicas específicas para desenvolver a presença cênica. Encontrei dois trabalhos que foram citados ao longo do presente estudo e que vão, especificamente, ao encontro do que eu pretendia investigar. A pesquisa de Araújo (2010), realizada com bailarinos de reconhecida excelência técnica e artística em Portugal, pesquisou as ideias dos próprios artistas sobre quais seriam as razões de sua excelência. Chua (2014), por sua vez, procurou conhecer o processo de desenvolvimento do talento de oito dançarinos profissionais.

Refletindo sobre os dançarinos que encontrei ao longo dos meus 37 anos como profissional da dança, eu desejava descobrir o que leva às diferenças de desenvolvimento entre os dançarinos e as pesquisas citadas ajudaram-me no processo de investigação.

Com base também em estudos sobre os efeitos da dança na saúde, que apontam a dança como um meio para melhorar estados de saúde física e mental, e sobre os neurônios espelho, que têm levantado hipóteses a respeito do papel da observação e da imitação dos movimentos no desenvolvimento desse tipo de células, da empatia e da aprendizagem de movimentos, inclusive na dança, além de outros estudos em dança, o planejamento deste trabalho partiu da premissa de que a dança gera bem estar e desenvolvimento.

Mas por quê? E como?

Vale a pena realizar uma breve retrospectiva acerca do processo aqui vivenciado na busca de respostas a tais questionamentos, os quais, aliados a alguns pressupostos originados da prática artística, serviram como base para o estabelecimento dos objetivos e do método da presente pesquisa. O modelo misto mostrou-se adequado para a investigação por permitir a busca informações de um número relativamente grande de participantes, por meio de aplicação de questionário, e o aprofundamento de algumas questões com um número menor de pessoas, por meio da entrevista intensiva. Foi desenvolvida para esse estudo, então, a Escala de Bem Estar do Dançarino, uma escala tipo Likert contendo trinta questões inspirada na Escala de Bem Estar Psicológico de Ryff, que compõem um questionário junto a duas perguntas abertas às quais os dançarinos podem expor sucintamente suas motivações para a dança e as consequências da prática em suas vidas. Elaborei, ainda, um roteiro básico de entrevista, com algumas perguntas que pudessem responder aos problemas da pesquisa, porém tendo em mente a flexibilidade para mudar a orientação da entrevista quando se mostrasse fecundo.

Para a definição dos participantes, visitei algumas instituições que eu já conhecia, às quais tinha fácil acesso, e outras que têm o respeito da classe artística pela qualidade do trabalho e que passei a conhecer. Com o aceite das instituições e os devidos documentos em mãos, o projeto foi levado ao Comitê de Ética em Pesquisa das Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná e aprovado. Realizei um estudo piloto com a escala (questionário) para verificar a compreensão dos itens.

Para iniciar a coleta de dados, contatei novamente as instituições ligadas à dança para marcar as datas. Os grupos tinham, todos, compromissos agendados: espetáculos, festivais de dança, competições, coreógrafos com novos trabalhos. Levou algum tempo até conseguir datas com todas as instituições. Enquanto isso, entrei em contato com alguns dançarinos independentes ou não residentes em Curitiba, convidando-os a participar, inclusive das entrevistas.

Exceto pela instituição da modalidade balé clássico, da qual não tive uma data para fazer a coleta, as datas foram sendo agendadas nas demais instituições e comecei a aplicação dos questionários. Na modalidade balé a coleta foi feita pela abordagem individual dos dançarinos, nos corredores das instalações.

Os dados da escala foram analisados com o programa SPSS versão 21 e, observando os resultados, considerei pertinente retirar dois itens da escala. Fiz uma reavaliação dos resultados. Analisei, em seguida, os dados obtidos nas respostas às perguntas abertas. Pela

técnica da Teoria Fundamentada nos Dados, cheguei às seguintes categorias: Dançar para sentir; Dançar para se constituir; Dançar para se relacionar com o mundo.

Com a escala, pude inferir que a dança afeta o autoconceito dos dançarinos, seu senso de controle e sua autoestima. O bem estar propiciado pela dança, percebido na forma de sentimentos e sensações agradáveis, motiva para a prática e impulsiona o desenvolvimento do dançarino. As interações por meio da dança têm a particularidade de que existe uma interação com a própria dança que é como que alheia às outras coisas e seres presentes na interação: é uma interação perfeita.

Os resultados da escala e das perguntas abertas confirmam o bem estar propiciado pela dança encontrado em outras pesquisas, principalmente aquelas da área da saúde. A escala aponta para altos níveis de bem estar relacionados à prática da dança artística, inclusive entre os dançarinos profissionais. O teste de correlação Rô de Spearman indicou correlação positiva entre as subescalas, sendo o maior coeficiente aquele entre a subescala Felicidade e a subescala Controle, sugerindo que o melhor autoconceito e autoeficácia, gerados pelos desafios superados na dança, promovem a felicidade do dançarino.

A escala não foi estatisticamente validada e, no futuro, pretendo inserir questões com base nas respostas dos participantes deste estudo. Por exemplo, itens sobre os sentimentos de alegria, prazer, felicidade, tristeza e frustração; abordar a questão da dor e dos machucados; indagar sobre as interações específicas do meio artístico.

Para as entrevistas, entrei pessoalmente em contato com os dançarinos que atendessem aos critérios de inclusão. Não obtive resposta de alguns dos dançarinos convidados. As datas das entrevistas foram agendadas conforme a conveniência de cada participante e todos sugeriram realizá-la em sua residência. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente por mim transcritas.

Das entrevistas, primeiramente ouvi e transcrevi as gravações e fiz uma leitura integral. Depois, tomando trechos mais significativos, fiz uma síntese da história de vida dos dançarinos participantes, buscando evidenciar as informações sobre seus processos de desenvolvimento e que respondessem aos problemas da pesquisa. Em seguida, analisei os dados visando ao estabelecimento de categorias que ajudassem a explicar a excelência dos dançarinos em sua ação sobre a dança e, ao mesmo tempo, apontassem para a ação da dança sobre o desenvolvimento dos dançarinos. Emergiram as seguintes categorias: *A dança enquanto paixão*; *A dança enquanto sacrifício*; *A dança enquanto cognição*; *A dança enquanto repertório de sensações*; *A dança enquanto inacabamento*; *A dança enquanto*

relação de alteridade; A dança enquanto possibilidade de ser; A dança enquanto sentido de vida; A dança enquanto presença cênica; A dança enquanto desenvolvimento.

Conjugando os resultados obtidos das análises dos dados da escala, das perguntas abertas e das entrevistas, os mesmos foram discutidos à luz da abordagem histórico-cultural e do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, dialogando também com outros pesquisadores.

Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a dança pode ser compreendida como um sistema simbólico, uma linguagem gestual composta por um conjunto próprio de signos, que organiza de modo particular o psiquismo do dançarino. Os sistemas psicológicos organizam-se de modo a que o dançarino perceba, entenda, sinta e recrie o movimento que vê no outro (coreógrafo, professor ou par). A dança torna-se um meio de conhecimento do outro e reconhecimento de si; o dançarino interpreta as ações e sentimentos que observa, bem como os pensamentos do outro, expressos pela linguagem oral, a fim de transformá-los para si e incorporá-los. No processo, observa as próprias sensações, sentimentos e pensamentos e tenta adentrar o interior do outro. “Entrar no outro” é um processo de conhecimento sobre esse outro: no que acredita, de onde vem, o que faz, de onde parte seu movimento, entre outras questões que o dançarino se coloca. Assim o dançarino vai modelando-se, tomando as referências de si e do outro e formando uma nova síntese. Ao fim, a sua dança não é do outro, não é dele e tampouco é ele mesmo, mas outra coisa, nova: um objeto de arte vivo.

Considerando-se as premissas do STAA tomadas nesse estudo, a dança mostrou-se, para os participantes, como fonte de homeostase e integração no mundo. No afetar a dança e ser afetado por ela, nascem sensações e sentimentos, o *self* é construído e o dançarino insere-se no mundo e o compreende. Os sentimentos fortes de felicidade, prazer, alegria, indicam a atividade artística da dança como promotora de equilíbrio interno. A catarse conduz à homeostase, equilibrando a interação sujeito-meio e, com isso, alargando as possibilidades de ampliação do *self*, ou seja, de desenvolvimento. Os desafios que a dança coloca ao dançarino impulsionam a Dimensão Criativa, por meio da Resiliência Ampliada. O produto da criação artística é uma síntese das interações do artista e de seu entorno.

Os resultados obtidos das entrevistas apontam para a reciprocidade entre a dança e o dançarino. O artista de excelência da dança tem por características a intensa emotividade, a paixão pelo movimento do próprio corpo, a abertura ao novo, a curiosidade, a percepção de que sempre pode melhorar, o desejo de se relacionar com os outros por meio da dança; é muito observador e atento, a si e ao mundo, entrega-se completamente à sua arte; sua presença cênica tem origem na sua emocionalidade, na capacidade de acessar e reproduzir sensações

em seu corpo e na empatia. Com a prática da dança, ele satisfaz sua necessidade pelo movimento e é impulsionado a se desenvolver cada vez mais para realizá-la com qualidade. O dançarino excelente é movido pela paixão pela dança.

Dos objetivos específicos da pesquisa, ficou clara a relação entre a afetividade e a aprendizagem e domínio da dança; mas não foi possível estabelecer mais claramente como se dá a função psicológica da imaginação. Essa função perpassa a atividade do dançarino, uma vez que toma parte na criação da dança e na recriação de sua emocionalidade em forma de dança, pois o dançarino a mobiliza para *ser* a dança ou o personagem, mas seu processo não foi esclarecido em maiores detalhes.

A relação entre o desenvolvimento da percepção e a prática da dança foi mostrado pelo papel da sensação, da observação e da atenção no desenvolvimento do dançarino para atingir qualidade na sua arte. O repertório de sensações é o conjunto de sensações e seus significados percebidos pelo dançarino na observação de seu corpo e seus sentimentos.

Foram identificados sentidos e significados da dança para os participantes. A prática inicia-se como atividade educacional, atividade física, com finalidade de lazer e de convivência social, e adquire diferentes sentidos e intensidade pelo caráter afetivo das interações presentes no seu contexto; a dança tem, portanto, um sentido de vida.

A alteridade orienta os processos de aprendizagem e prática da dança principalmente por causa da afetividade nas interações. Os dançarinos sentem-se pertencendo a um mundo diferente daquele comum. O meio da dança é, para eles, um lugar agradável onde se pode ser quem se é e, ainda, ser tudo o que se quer ser. Também, onde se vive bons momentos. Para os dançarinos entrevistados, a alteridade foi fundamental para que se tornassem artistas e para seu desenvolvimento como pessoas e como profissionais. A empatia, a existência de pessoas específicas sem as quais os dançarinos talvez tivessem abandonado a atividade e o desejo por conhecer profundamente o outro através da dança são as relações mais aparentes entre os dançarinos com a alteridade.

Sobre os processos de catarse vivenciados através do dançar, ficou evidente que o processo acontece com mais força no palco. O modo como tais processos afetam o dançarino é explicitado nos sentimentos e emoções experimentados, no amor que expressam por essa arte, na ideia de que a dança os “escolheu” e que não podem viver sem ela. Aparece também nas falas dos participantes em que expressam o efeito “válvula de escape”, a liberação de energias que os faz se sentirem melhor quando dançam.

Os fatores que constituem o dançarino de excelência identificados neste estudo concordam com os resultados de outras pesquisas e, na realidade, parecem ser as

características psicológicas dos dançarinos que afetam sua dança. O gosto pelo movimento, a intensidade emocional, a curiosidade, o senso de inacabamento, a paixão e outros anteriormente citados compõem um conjunto de atributos comuns entre os dançarinos investigados, os quais os impulsionam a perseguir e desenvolver a excelência em dança.

É possível que algumas dessas características tenham sido desenvolvidas em outros contextos. O perfeccionismo de Marianélia talvez tenha um fundamento afetivo; como comentei antes, parece faltar uma peça de seu quebra-cabeça. Thiago expressou que sua emocionalidade foi gerada pela família; a intensidade de Samuel aparenta ter origem na falta de afeto e atenção na infância, bem como a de Rebeca; a percepção de Amanda talvez tenha relação com sua timidez. O gosto pelo movimento parece ter sempre existido nos cinco dançarinos participantes dessa pesquisa.

O fator que influencia a presença cênica de maneira mais evidente foi a forte emocionalidade, a vivência intensa dos sentimentos e sensações, que dá ao dançarino uma “facilidade” para sentir a dança – o que dá origem ao repertório de sensações – e, assim, conseguirem “ser” a dança. Um fator ainda evidenciado foi a empatia. Esta característica ficou implícita na fala dos dançarinos sobre outras pessoas; eles revelaram ser comum buscarem compreender as pessoas a partir do ponto de vista dela.

Para completar algumas lacunas teria sido interessante entrevistar algum familiar ou outra pessoa importante na vida desses dançarinos, o que poderia trazer mais informações a respeito de seu desenvolvimento e sua profissionalização.

Com estes resultados, concluo o presente trabalho reiterando minha posição a respeito da dança e das outras artes na educação humana. Não como prática pedagógica para aprender conteúdos ou atividades divertidas para motivar os educandos. A arte precisa ser experienciada como tal, com criatividade, técnica, prática, a fim de se desenvolver sensibilidades e habilidades nos sujeitos.

No início do processo aqui experienciado, um colega sugeriu que nem todas as pessoas gostam de dançar. Eu diria que nem todos gostam de dançar uma mesma modalidade de dança. Há muitas alternativas em dança; talvez haja uma que agrade o indivíduo menos adepto ao movimento. Além de impulsionar o desenvolvimento do sistema psicológico como um todo, a dança traz felicidade, alegria, bem estar. A felicidade deve ser um dos objetivos da educação humana. Traz ainda o aprendizado de estar, viver e sentir junto. O desenvolvimento da sensibilidade é tarefa urgente para conseguirmos construir modelos sociais melhores do que este no qual estamos vivendo.

A dança teve e tem um lugar especial em minha própria vida. Fui uma dançarina apaixonada pela minha arte; amava as aulas diárias, os ensaios, os momentos que antecediam uma noite de estreia; o palco era o melhor lugar do mundo. Quando parei de dançar me tornei ensaiadora de dança e minha paixão voltou-se à atividade de ajudar cada dançarino a crescer em sua dança. A Pedagogia, curso ao qual também me dediquei nessa época, contribuiu muito nessa função. Porém, para mim não existe nada comparável à prática artística, seja dançando ou criando através das obras de outros profissionais. E não só na dança, pois tive a grata oportunidade de atuar e cantar em musicais. A arte é um diferencial na minha vida que a torna melhor, que me traz felicidade.

Em uma história parecida com a de Thiago, Richard Gere interpreta John Clark, um advogado bem sucedido casado com Beverly (Susan Sarandon). Um dia ele tomou coragem e entrou em uma escola de danças de salão e sua vida adquiriu novo sentido. Sentia-se feliz, assim, sem motivo. Foi levando as aulas de dança escondendo-as da mulher que, desconfiada de que a estivesse traindo, contratou um detetive para acabar com a dúvida. Ficou surpresa ao saber que John estava dançando e ia participar de uma competição. Por que não lhe contara? O que faltava em seu casamento que o fez mentir e se esconder? Quando ele a viu na arquibancada durante a competição perdeu o passo, derrubou sua *partner*. Mas foi nesse momento que teve coragem de lhe dizer que a vida ficou melhor com a dança e a convidou para fazer parte dela. *Shall we dance?*³⁹ (*Dança comigo?*) é um filme “açucarado”, mas mostra bem o efeito “simples” e delicioso que a dança pode surtir na vida de qualquer um: trazer felicidade.

Espero que este trabalho tenha trazido contribuições para a construção do conhecimento científico sobre a psique humana e sua relação com a arte, bem como para amparar a luta por mais arte na educação e na vida.

³⁹SHALL WE DANCE? Direção: Peter Chelson. 106 min, 2004.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica da categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 125-142, julho/2000.
- AIDMAN, Eugene V.; LEONTIEV, Dmitry A. From being motivated to motivate oneself: A Vygotskian perspective. **Studies in Soviet Thought**, v. 42, n. 2, p. 137-151, 1991.
- ALBUQUERQUE, Isabella Martins de; et al. Capacidade funcional submáxima e força muscular respiratória entre idosas praticantes de hidroginástica e dança: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2013.
- ANDRADE, Ankilma do Nascimento; et al. Percepção de idosos sobre grupo de convivência: estudo na cidade de Cajazeiras-PB. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, março/2014.
- ANDREOLI, Giuliano S. Representações de masculinidade na dança contemporânea. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 159-175, janeiro-março/2011.
- ARAÚJO, Liliana da S. **Excelência em contextos de realização: na busca de convergência de factores cognitivos, motivacionais e de personalidade**. 358 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2010.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BAKER, Laura D. Effects of aerobic exercise on mild cognitive impairment: A controlled trial. **Archives of Neurology**, v. 67, n. 1, p. 71-79, janeiro/2010.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 13-27.
 _____. **Mudanças na arte/educação**. Disponível em:
<https://texsituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf> . Acesso em 16/04/2015.
- BARBOZA, Natália Mariano; et al . Efetividade da fisioterapia associada à dança em idosos saudáveis: ensaio clínico aleatório. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, março/2014.
- BEHRENDTS, Andrea; MULLER, Sybille; DZIOBEK, Isabel. Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance. **The Arts in Psychotherapy**, v. 39, n. 2, p. 107-116, 2012.
- BETTLE, N.; et al. Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. **Perceptual & Motor Skills**. v. 93, n. 1, p. 297-309, Missoula, MT (EUA): Ammons Scientific, 2001.
- BILLE, Trine; et al. Happiness in the arts: International evidence on artist's job satisfaction. **Economic Letters**, n. 121, p. 15-18, 2013.

BLEIDORN, Wiebke; et al. Age and gender differences in self-esteem: A cross cultural window. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 111, n. 3, p. 396-410, 2015.

BOZHOVICH, Lidia I. The personality of schoolchildren and problems of education. In: COLE, Michael; MALTZMAN, Irving. (Orgs.). **Handbook of contemporary soviet psychology**. New York: Basic Books, 1969, p. 209-248.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Ministério da Educação. 1996.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. Na dança tanto seu objeto quanto seu instrumento profissional é o próprio corpo. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, junho/2013.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 27-42.

BROWN, Steven; PARSONS, Lawrence. The neuroscience of dance. **Scientific American**, v. 299, n. 1, p. 78-83, 2008.

CALVO-MERINO, Beatriz; et al. Experts see it all: Configural effects in action observation. **Psychological Research**, v. 74, n. 4, p. 400-406, julho/2010.

CALVO-MERINO, Beatriz et al. Seeing or doing? Influence of visual and motor familiarity in action observation. **Current Biology**, v. 16, n. 19, p. 1905-1910, 2006.

CARVALHO, Catia Fernandes de. **Presença feminina nas danças de rua: coreografando estéticas da existência**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CARVALHO, Pedro Henrique B.; et al. Percepção e insatisfação corporais em bailarinas não profissionais. **Revista Motricidade**, v. 8, p. 758-763, Vila Nova de Gaia, (Portugal): Fundação Técnica e Científica do Desporto, abril/2012.

CARVALHO, Tales de; et al. Reabilitação cardiovascular, dança de salão e disfunção sexual. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 101, n. 6, dezembro/2013.

CEBULSKI, Márcia. **Um diálogo entre Vygotsky e o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano**. 460 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CIPRIANI, Natália Cristina Santos; et al. Aptidão funcional de idosas praticantes de atividades físicas. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 12, n. 2, abril/2010.

CHAMARRO; et al. Aspectos psicológicos del baile: una aproximación desde el enfoque de la pasión. **Aloma**, n. 29, p. 341-350, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/109>> Acesso em 23/01/2017.

CHAPLIN, Lan. Why we think we can't dance: Theory of mind and children's desire to perform. **Child Development**, v. 86, n. 2, p. 651-658, 2015.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHUA, Joey. Dance talent development: Case studies of successful dancers in Finland and Singapore. **Roeper Review**, v. 36, n. 4, p. 249-263, 2014.

COOK, Richard; et al. Mirror neurons: From origin to function. **Behavioral and Brain Sciences**, n. 37, p. 177-241, 2014.

CORDOBA AREVALO, Martha Isabel; VALLEJO SAMUDIO, Álvaro Roberto. Violencia sexual y empatia: la danza en contextos terapéuticos. **Pensamiento Psicológico**, Cali, v. 11, n. 2, dec/2013.

CROSS, Emily S.; et al. The impact of aesthetic evaluation and physical ability on dance perception. **Frontiers in Human Neuroscience**, n. 5, p.1-10, 2011.

CROSS, Emily S.; HAMILTON, Antonia F. de C.; GRAFTON, Scott T. Building a motor simulation de novo: Observation of dance by dancers. **Neuroimage**, v. 31, n. 3, p. 1257-1267, 2006.

DANTAS, Mônica. De quê são feitos os dançarinos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 31-57, maio-agosto/2005.

EACEA. **Arts and cultural education at school in Europe**, Bruxelas/Bélgica: European Comission, 2009.

EMERY, Charles F.; et al. Short-term effects of exercise and music on cognitive performance among participants in a cardiac rehabilitation program. **Heart and Lung**, v. 32, n. 6, p. 368-373, novembro-dezembro/2003.

FERRACINI, Renato. A presença não é um atributo do ator. In: ORLANDI, Eni. (Org.). **Linguagem, sociedade, políticas**. Pouso Alegre: Univás, 2014, p. 227-230.

_____. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. 272 f. Dissertação (Mestrado em Multi Meios), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCISCO, Rita; ALARCAO, Madalena; NARCISO, Isabel. Aesthetic sports as high-risk context for eating disorders: Young elite dancers and gymnasts. **Spanish Journal of Psychology**, v. 15, n. 1, p. 265-274, Academic One File, maio/2012.

GARNER, David M.; GARFINKEL, Paul E. Socio-cultural factors in the development of anorexia nervosa. **Psychological Medicine**, v. 10, p. 647-656, 1980.

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

GÓMEZ, Gregorio Rodriguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. Granada (Espanha): Ediciones Aljibe, 1996.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina; MATHIAS-SIMÃO, Livia. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004, p. 1-28.

GROSBRAS, Marie-Hélène; TAN, Haodan ; POLLICK, Frank. Dance and emotion in posterior parietal cortex: A low frequency rTMS study. **Brain Stimulation**, v. 5, n. 2, p. 130-136, 2012.

GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; et al. Percepção da qualidade de vida e da finitude de adultos de meia idade e idoso praticantes e não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, dezembro/2012.

GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. (Orgs.) **Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006, p. 39-50.

KIM, Se-Hong; et al. Effect of dance exercise on cognitive function in elderly patients with metabolic syndrome: A pilot study. **Journal of Sports, Science and Medicine**, n. 10, p. 671-678, 2011.

KIRSCH, Louise P.; DROMMELSCHMIDT, Kim A.; CROSS, Emily S. The impact of sensorymotor experience on affective evaluation of dance. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 7/521, p.1-10, 2013.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. A dança no Ensino Médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, n. 24, n. 1, março/2013.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

LACERDA, Teresa; GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 9, n. 1, janeiro/2009.

LEONTIEV, Alexei. **Actividade, consciência e personalidade**. 1978. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>> Acesso em 06/01/2017.

_____. On the biological and social aspects of human development: The training of auditory ability. In: COLE, Michael; MALTZMAN, Irving. (Orgs.). **Handbook of contemporary soviet psychology**. New York: Basic Books, 1969, p. 423-440.

_____. Principles of child development. In: SIMON, Brian; SIMON, Joan (Orgs.). **Educational Psychology in the USSR**. Stanford, Califórnia: Stanford University Press, 1963, p. 68-82.

LIBUY CASTRO, Loreto; LUHRS MIDDLETON, Otto. Danza interacción como agente re-ligante ser humano-naturaleza: propuestas desde una educación escolar transformadora. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, número especial, p.191-210, 2012.

LOOS, Helga. **Atitude e desempenho em matemática, crenças autoreferenciadas e família: uma path-analysis**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. **Seminário sobre o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. Curso proferido na Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, maio/2013.

LURIA, Alexander R. Toward a general Theory of Expression. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 51, n. 5-6, p. 200-214, Routledge Taylor & Francis Group, setembro-dezembro/2013.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**. 4.ed. São Paulo: Ícone Editora, 1990.

_____. **The making of mind**. Massachussets (EUA): Harvard University Press, 1979.

MACHADO, Wagner de Lara; BANDEIRA, Denise Ruschel. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4. p. 587-595, dezembro/2012.

MAHN, Holbrook. Periods in child development: Vygotsky's perspective. In: KOZULIN, Alex; et al (Orgs.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003, p. 119-137.

MALLOCH, Stephen. Why do we like to dance and sing? In: GROVE, R.; STEVENS, C.;

McKECHNIE, S. (Orgs.). **Thinking in four dimensions: Creativity and cognition in contemporary dance**. Melbourne: University Press, 2005.

MARAZ, Aniko; et al. Why do you dance? Development of the Dance Motivation Inventory. **PLoS ONE**, v. 10, n. 3, 2015.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 52-63.

MAUERBERG-DE CASTRO, E.; MORAES, R. A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. **Motricidade**, Vila Real, v. 9, n. 1, p.69-86, janeiro/2013.

McGARRY, Lucy M.; RUSSO, Frank A. Mirroring in dance/movement therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement. **The Arts in Psychotherapy**, v. 38, n. 3, p. 178-184, 2011.

MEEREIS, Estele Caroline W.; et al. Deficiência visual: uma revisão focada no equilíbrio postural, desenvolvimento psicomotor e intervenções. **Revista Brasileira da Ciência e Movimento**, v. 19, n. 1, p. 108-113, 2011.

MIRONENKO, Irina A. “Great ideas” in Russian Psychology: Personality impact on psychophysiological functions and causal approach to self-determination. **Psychology in Russia: State of the Art**. p. 225-238, 2009.

MIURA, Akito; KUDO, Kazutoshi; NAKAZAWA, Kimitaka. [Action-perception coordination dynamics of whole-body rhythmic movement in stance: A comparison study of street dancers and non-dancers](#). **Neuroscience Letters**, n. 544, p. 157-162, 2013.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. Alteridade: uma noção em construção. In: **Congresso Nacional de Educação**, 2008, Curitiba. Anais. Curitiba: PUC-PR, 2008, p. 1443-1455. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/493_215.pdf. Acesso em 19/01/2017.

MOMMENSOHN, Maria. Apresentação. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. (Orgs.). **Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-22.

MONTEIRO, Sara; TAVARES, José; PEREIRA, Anabela. Adaptação portuguesa da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico com estudantes universitários – EMMBEP. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 13, n. 1, p. 66-77, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde, 2012.

MONTEZUMA, Maria Augusta L.; et al. Adolescentes com deficiência auditiva: aprendizagem da dança e coordenação motora. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 321-334, maio-agosto/2011.

MONTHUY-BLANC, Joana; et al. [Physical self-concept and disturbed eating attitudes and behaviors in French athlete and non-athlete adolescent girls: direct and indirect relations](#). **Body Image**, v. 9, n. 3, p. 373-380, junho/2012.

MOTA, Júlio César de Souza. **A poética em que o verbo se faz carne**: um estudo do Teatro Físico a partir da perspectiva coreológica do Sistema Laban de Movimento. 352f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas), Faculdade de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

NEVES, Juliana Cunha Lima. Bailarinas e bailarinos: uma etnografia da dança como profissão. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 41, p.201-238, dezembro/2013.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2014.

OLIVEIRA, Maria Eunice de. **Teatro na escola e caminhos de desenvolvimento humano: processos afetivo-cognitivos de adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PALUDO, Karina; LOOS-SANT'ANA, Helga; SANT'ANA-LOOS, René S. **Altas habilidades/superdotação: identidade e resiliência**. Curitiba: Juruá, 2014.

PALUDO, Karina Inês. **Altas habilidades superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: relações entre identidade e resiliência**. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 78-91.

PIMENTEL, Mariana Barbosa. **A presença do corpo na dança contemporânea**. Dissertação (Mestrado), Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2011.

POMBO, Manuella Moema da Silva; LOOS-SANT'ANA, Helga; SANT'ANA-LOOS, René Simonato. Ser eu, ser outro: o jogo das identidades no fazer teatral de adolescentes. **PsicoDom**, n. 12, p. 118-134, Curitiba, 2013.

PONTY, Merleau. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 69-77.

ROBINSON, Ken. **O elemento chave**. Descubra onde a paixão se encontra com seu talento e maximize seu potencial. Rio de Janeiro: Ediouro, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 3ª. ed. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2004.

SANT'ANA-LOOS, René Simonato. **Do método e da filodoxia na compreensão da realidade: o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SANT'ANA-LOOS, René Simonato; LOOS-SANT'ANA, Helga. Afetividade Ampliada enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a psicologia. **PsicoDom**, n. 12, p. 09-26, Curitiba, 2013a.

_____. Sistema teórico da Afetividade Ampliada e a noção de interação: breve síntese epistemológica – parte I (acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, n. 12, p. 27-43, Curitiba, 2013b.

_____. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada e a noção de interação: breve síntese epistemológica – parte II (acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, n. 12, p. 44-62, Curitiba, 2013c.

_____. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique e da Afetividade Ampliada. **PsicoDom**, n. 12, p. 63-82, Curitiba, 2013d.

SANTANA, Maria da Silva. Dimensão psicossocial da atividade física na velhice. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, agosto/2011.

SANTANA, Maria da Silva; CHAVES MAIA, Eulália M. Atividade Física e bem-estar na velhice. **Revista de Salud Pública**, Bogotá, v. 11, n. 2, p.225-236, abril/2009.

SANTOS, Ederson Costa dos. **Um jeito masculino de dançar**: pensando a produção das masculinidades de dançarinos de hip hop. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SEVDALIS, Vassilis; KELLER, Peter E. Captured by motion: Dance, action understanding, and social cognition. **Brain and Cognition**, v. 77, n. 2, p. 231-236, 2011.

SHIBUKAWAI, Rodrigo Massami; et al. Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.19-26, março/2011.

SCHULTHEISZ, Thais Sisti de Vincenzo; APRILE, Maria Rita. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**. n. 5, p. 36-48, 2013.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. Minuta de capítulo do livro: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES. Ribeirão Preto: Editora Legis-Summa, 1998, p.159-174.

SPINOZA, Benedictus. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. Disponível em: <http://www.filozar.com.br/filosoficos/Espinoza/93539070-Baruch-Spinoza-Etica-Demonstrada-a-maneira-dos-Geometras-PT-BR.pdf> . Acesso em: 11/02/2016.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. O corpo e suas representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. (Orgs.). **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. 3ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 39-54.

_____. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 39-78.

TEIXEIRA, Sammia Smirna Freitas; SOUZA, Maurício Teodoro de. A dança circular na resolução de situações-problema em aulas de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 1052-1059, dezembro/2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a26v16n4.pdf>> Acesso em: 19/01/2017.

WALKER, Imogen; NORDING-BATES, Sanna M.; REDDING, Emma. Characteristics of talented dancers and age group differences: Findings from the UK Ventres for Advanced Trainig. **High Ability Studies**, v. 22, n. 1, p. 43-60, junho/2011.

VALLERAND, Robert J.; et al. On the role of passion in performance. **Journal of Personality**, v. 75, n. 3, p. 505-533, 2007. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17489890>> Acesso em 26/01/2017.

VALSINER, Jan. The place for synthesis: Vygotsky's analysis of affective generalization. **History of the Human Sciences**, v. 28, n. 2, p. 93-102, 2015.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Trad: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A imaginação e a criticidade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia da arte**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **A tragédia de Hamlet: príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas V**. 2ª ed. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Orgs.). **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994a, p. 338-354.

_____. The development of thinking and concept formation in adolescence. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Orgs.). **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994b, p. 185-265.

_____. Imagination and creativity of the adolescent. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Orgs.). **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994c, p. 266-288.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Development of interests at the transitional age. In: RIEBER, Robert W. (Org.). **The collected works of L. S. Vygotsky**: volume 5 - Child psychology. New York: Plenum Press, 1998b, p. 3-28.

_____. The problem of cultural age. In: RIEBER, Robert W. (Org.). **The collected works of L. S. Vygotsky**: volume 4 - The history of the development of higher mental functions. New York: Plenum Press, 1997b, p.1-26.

_____. The problem of the development of higher mental functions. In: RIEBER, Robert W. (Org.). **The collected works of L. S. Vygotsky**: volume 4 - The history of the development of higher mental functions. New York: Plenum Press, 1997c, p. 207-219.

_____. Self-Control. In: RIEBER, Robert W. (Orgs.). **The collected works of L. S. Vygotsky**: volume 4 - The history of the development of higher mental functions. New York: Plenum Press, 1997d, p. 231-239.

_____. Conclusion; Further research; Development of personality and world view in the child. In: RIEBER, Robert W. **The collected works of L. S. Vygotsky**: volume 4. New York: Plenum Press, 1997e, p. 241-251.

_____. On the problem of the psychology of the actor's creative work. **Marxist Archives**. 1932. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1932/actors-creativity.htm>> Acesso em 19//2017.

ZAPOROZHETS, A.V. The role of L. S. Vygotsky in the development of problems of perception. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n. 4, 2002, p. 3-17.

_____. Perception, movement, and action. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n. 4, p. 53-93, julho-agosto/2002b.

_____. Some of the psychological problems of sensory training in early childhood and the preschool period. In: COLE, Michael; MALTZMAN, Irving. (Orgs). **Handbook of Contemporary Soviet Psychology**. New York: Basic Books, 1969, p. 86-120.

ZENTNER, Marcel; EEROLA, Tuomas. Rhythmic engagement with music in infancy. **PNAS**. v. 107, n.13, Washington (USA): National Academy of Sciences, março/2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO⁴⁰

QUESTIONÁRIO

Código: _____

Olá! Sua participação na pesquisa “Compreendendo o universo da dança e suas contribuições para o desenvolvimento humano” é muito importante. Por favor, responda sinceramente às perguntas. Não há respostas certas ou erradas, queremos saber o que você realmente pensa ou sente a respeito da dança.

Muito obrigada por participar!

Nome: _____

Idade: _____ anos Sexo: ()feminino ()masculino

E-mail (opcional): _____

QUANDO DANÇO, EU...

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente-mente	Quase sempre
1	Sinto-me confiante.					
2	Sinto que os outros gostam de mim e que me apreciam.					
3	Sinto-me satisfeito com o que eu sou capaz de alcançar.					
4	Sinto-me útil.					
5	Sinto-me emocionalmente equilibrado.					
6	Acho que sou mais eu mesmo.					
7	O dia fica melhor.					
8	Sinto-me forte.					
9	Sinto orgulho de mim mesmo.					
10	Sinto que minha vida fica equilibrada.					
11	Tenho mais energia para fazer outras coisas.					
12	Fico de bom humor.					
13	Sinto que posso aprender coisas novas.					
14	Me relaciono melhor com as pessoas.					

⁴⁰ O questionário trazia o primeiro título do trabalho, que foi modificado após a qualificação.

15	Fico mais criativo.					
16	Tenho mais disposição para enfrentar situações difíceis.					
17	Tenho vontade de aprender mais movimentos de dança.					
18	Me sinto preparado para enfrentar desafios.					
19	Sinto-me alegre.					
20	Consigo enfrentar os problemas da vida com mais confiança.					
21	Sinto-me relaxado.					
22	Fico nervoso.					
23	Me divirto.					
24	Sinto-me bem comigo mesmo.					
25	Fico mais animado.					
26	Sinto-me bem com meu corpo.					
27	Aprendo mais sobre mim mesmo.					
28	Sinto-me mais otimista.					
29	Fico ansioso.					
30	Sinto-me saudável.					

Por que você dança?

O que a dança traz para você?

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁴¹**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DANÇARINO)**

Eu, Maria Eunice de Oliveira, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, convido você, ou sua filha/seu filho a participar de um estudo intitulado **“Compreendendo o universo da dança e suas contribuições para o desenvolvimento humano”**. A pesquisa é importante para se compreender melhor o que leva as pessoas a dançarem, que significados e sentidos elas atribuem à dança e o papel da dança no desenvolvimento das pessoas.

- O objetivo desta pesquisa é compreender os significados e os sentidos que dançar tem na vida e como a dança afeta as pessoas que a praticam em termos de desenvolvimento pessoal.
- Caso você ou sua filha/seu filho aceite participar da pesquisa, será necessário que você ou sua filha/seu filho responda a um questionário escrito e, posteriormente, a uma entrevista.
- A data de realização do questionário será previamente agendada e informada de acordo com a conveniência e prévia autorização do local onde você ou sua filha/seu filho pratica dança. Para a entrevista o local e data serão combinados com você de acordo com sua possibilidade e comodidade. O tempo para responder ao questionário é de aproximadamente 20 minutos e a entrevista deverá ter em torno de 30 minutos.
- Caso você ou sua filha/seu filho sinta algum constrangimento ou desconforto em responder às perguntas poderá abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de prestar explicações e sem sofrer qualquer prejuízo com isso.
- Espera-se com a pesquisa compreender melhor como a dança influencia o desenvolvimento das pessoas e, com isso, fundamentar futuros trabalhos voltados à dança na educação. No entanto, nem sempre você ou sua filha/seu filho será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- Os pesquisadores responsáveis por este estudo, Maria Eunice de Oliveira, doutoranda, e a professora Helga Loos-Sant'Ana, orientadora da pesquisa, poderão ser contatados para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Maria Eunice de Oliveira, pedagoga; e-mail: nicedobale@gmail.com; Telefone: (41) 3018-6415 / (41) 9673-6392. Helga Loos-Sant'Ana, professora universitária; e-mail: helgaloos@yahoo.com.br; Telefone: (41) 9234-4080.
- Você ou sua filha/seu filho também poderá optar por apenas responder ao questionário, e não responder à entrevista se assim o desejar.

⁴¹ Consta no documento o primeiro título do trabalho, que foi modificado após a qualificação.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

As informações que você ou sua filha/seu filho prestarem ao estudo serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e serão conhecidas por pessoas autorizadas (por mim e pela orientadora da pesquisa, Prof^a Helga Loos-Sant'Ana.) Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, ou seja, seu nome ou de sua filha/seu filho será substituído por um código, para que a identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade.. A sua entrevista -ou de sua filha/seu filho será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou nome fictício.

Eu, _____ li este termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 20____.

(Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal)

Local e data

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE 3: TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO⁴²**TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da pesquisa: Compreendendo o universo da dança e suas contribuições para o desenvolvimento humano.

Pesquisadora: Maria Eunice de Oliveira

Contato: (41) 3018-6415 / (41) 96736392

e-mail: nicedobale@gmail.com

Orientadora: Prof^a Helga Loos-Sant'Ana

e-mail: helgaloos@yahoo.com.br

O Termo de Assentimento Informado, Livre e esclarecido é um documento que apresenta informações e solicita a sua concordância em participar de uma pesquisa. Caso você deseje, você pode pedir mais explicações ao pesquisador.

Você está sendo convidada/convidado a participar de modo voluntário da pesquisa “**Compreendendo o universo da dança e sua contribuição para o desenvolvimento humano**”. A pesquisa é importante para se entender melhor por que as pessoas dançam e qual o papel da dança no desenvolvimento das pessoas.“

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de ter mais conhecimentos sobre o papel da dança no desenvolvimento das pessoas.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: 1) questionário; 2) entrevista. A aplicação do questionário será realizada na escola de dança que você frequenta, em data a ser combinada. A entrevista será realizada em outra data, combinada com você e seu responsável, e gravada. Se preferir, você poderá responder apenas ao questionário. Todas as informações que você prestar serão usadas apenas para fins de pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo financeiro nem receberá qualquer vantagem financeira para participar. Você terá esclarecimentos sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. O responsável por você poderá reaver o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento sem precisar explicar os motivos e sem qualquer prejuízo. A sua participação é voluntária e não há problema se você não quiser participar.

A sua identidade permanecerá em sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação ou relatório de pesquisa, seu nome será substituído por um código ao qual apenas os pesquisadores terão

⁴² Consta no documento o primeiro título do trabalho, que foi modificado após a qualificação.

acesso. Também só estes pesquisadores terão acesso à entrevista gravada. Caso você sinta algum constrangimento ou desconforto em responder às perguntas do questionário ou da entrevista poderá interromper e deixar de fazê-lo em qualquer momento. A pesquisa contribuirá para construir maior conhecimento sobre como o dançar afeta as pessoas e, assim, dar suporte às atividades educativas que envolvem a dança..

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador/portadora do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado/informada dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Curitiba, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura da/do menor

Assinatura da pesquisadora


APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perguntas
Conte sobre sua vida antes de começar a dançar.
Por que e como você começou a dançar?
Que sentido a dança tem para você?
Que fatores positivos você acredita que a dança lhe proporciona?
Que fatores negativos você percebe na dança?
O que motiva você a dançar?
O que você sente quando dança?
Como é seu processo de aprendizagem de uma coreografia?
Que dificuldades a dança lhe traz?
O que a dança traz para sua vida?

ANEXOS

ANEXO 1: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA⁴³

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS - 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA								
Título da Pesquisa: Compreendendo o universo da dança e suas contribuições para o desenvolvimento humano.								
Pesquisador: MARIA EUNICE DE OLIVEIRA								
Área Temática:								
Versão: 3								
CAAE: 46087115.0.0000.0102								
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação								
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio								
DADOS DO PARECER								
Número do Parecer: 1.185.964								
Data da Relatoria: 12/08/2015								
Apresentação do Projeto:								
O projeto em tela, da pesquisadora Maria Eunice de Oliveira, doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação e orientada pela professora Helga Loos-Sant'Ana, pretende discutir o efeito da dança no desenvolvimento biopsicossocial do ser humano. O estudo configura-se como "misto de caráter exploratório, com amostragem não probabilística por conveniência, pelo qual se buscará informações de dançarinos profissionais, dançarinos amadores e pessoas que dançam, com idade que igual ou maior que 16 anos, e apreciadores de dança, com idades igual ou maior que 18 anos, da cidade de Curitiba Paraná".								
Enquanto instrumentos de coleta de dados, a pesquisa prevê dois questionários (um para dançarinos e outro para apreciadores da dança) e uma entrevista (voltada para o grupo de dançarinos).								
O questionário será respondido por 140 dançarinos e 100 apreciadores de dança. A entrevista, por sua vez, será realizada com 14 dançarinos. O grupo dos dançarinos prevê a inserção de participantes acima de 16 anos e o grupo de apreciadores somente participantes acima de 18 anos.								
Quanto aos apreciadores, os pesquisadores abordarão os participantes da pesquisa antes dos								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;">Endereço: Rua Padre Camargo, 280</td> <td style="border: none;">CEP: 80.060-240</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Bairro: 2º andar</td> <td style="border: none;">Município: CURITIBA</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">UF: PR</td> <td style="border: none;">Telefone: (41)3360-7259</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">E-mail: cometica.saude@ufpr.br</td> <td></td> </tr> </table>	Endereço: Rua Padre Camargo, 280	CEP: 80.060-240	Bairro: 2º andar	Município: CURITIBA	UF: PR	Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br	
Endereço: Rua Padre Camargo, 280	CEP: 80.060-240							
Bairro: 2º andar	Município: CURITIBA							
UF: PR	Telefone: (41)3360-7259							
E-mail: cometica.saude@ufpr.br								

⁴³ Consta no documento o primeiro título do trabalho, que foi modificado após a qualificação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.185.964

momentos

de espetáculos/shows/eventos realizados nas instituições participantes. Quanto aos dançarinos, serão realizados contatos com as instituições para elencar potenciais participantes para um primeiro contato. São as instituições:

Centro Cultural Teatro Guaíra – Curitiba/Pr;

Eliane Fetzer Centro de Dança – Curitiba/Pr;

Oito Tempos Dança de Salão – Curitiba/Pr;

Street Extreme Escola de Dança/Pr;

Grupo Wisla - Curitiba/Pr;

S.O.B. 13 de Maio – Curitiba/Pr;

Piegel Café Dançante - Curitiba/Pr.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores, são os objetivos:

"1- Objetivo Geral Investigar o lugar da dança no desenvolvimento biopsicossocial das pessoas na visão delas mesmas.

1.2 Objetivos Específicos

Investigar como as interações relacionadas ao movimento-dança afetam a construção do self e da identidade de pessoas que dançam e apreciadores de dança;

Identificar os sentidos e significados atribuídos à dança pelos participantes;

Identificar os motivos que levam as pessoas a dançarem;

Verificar que condições de interação propiciam a prática da dança pelos participantes, bem como identificar que aspectos se mostram dificultadores do dançar;

Investigar de que modo os processos de catarse experienciados através do dançar e do apreciar a dança afetam as pessoas;

Buscar fatores que contribuem para formar um bom dançarino."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Enquanto riscos, os pesquisadores informam possibilidades de constrangimento e apresentam no item "19.

Medidas de Proteção ou Minimização de Qualquer Risco Eventual" as estratégias para evitar os constrangimentos.

Os benefícios citados referem-se à produção para a compreensão da dança na melhoria da qualidade de vida.

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.185.964

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é exequível e pretende explorar, na ótica de dançarinos e apreciadores de dança, sua compreensão sobre influência da dança no desenvolvimento biopsicossocial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados adequadamente. -Anexadas as declarações final modelo CONEP, onde os Coparticipantes declaram ter lido e concordar com o Parecer deste CEP/SD.

Recomendações:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Padre Camargo, 280
 Bairro: 2º andar CEP: 80.060-240
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 1.185.964

CURITIBA, 14 de Agosto de 2015

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br