

**FLÁVIA SCHEYE SPIRÓPULOS**

**A SINGULARIDADE DE UM FAZER-DANÇA:  
vestígios entre a cena e a formação em dança na trajetória de Zélia Monteiro**

**São Paulo**

**2014**

**FLÁVIA SCHEYE SPIRÓPULOS**

**A SINGULARIDADE DE UM FAZER-DANÇA:  
vestígios entre a cena e a formação em dança na trajetória de Zélia Monteiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Teoria e Prática do Teatro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Helena Franco de Araújo Bastos

**São Paulo**

**2014**



Nome: SPIRÓPULOS, Flávia Scheye

**A singularidade de um fazer-dança:**

**vestígios entre a cena e a formação em dança na trajetória de Zélia Monteiro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Teoria e Prática do Teatro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Helena Franco de Araújo Bastos

Data da Aprovação: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Banca Examinadora

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Bastos, pela orientação durante esta pesquisa.

Às Prof.as Dr.as Ana Teixeira e Sayonara Pereira, pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

À Mel Bamonte, Suiá B. Ferlauto, Valéria C. Bravi e Zélia Monteiro, pelas entrevistas concedidas para esta pesquisa.

Ao Donizeti Mazonas, Duda Costilhes, Lia Mandelsberg, Lu Favoreto, Mel Bamonte, João de Bruço, Manuel Pessôa, Paula Grinover, Suiá B. Ferlauto, Vitor Vieira, Wellington Duarte e Zélia Monteiro, pela concessão das imagens que acompanham esta dissertação.

Ao Renan Marcondes, pela produção do DVD anexo.

Ao Marcelo Carpinetti, pela revisão deste texto.

À CAPES, pela bolsa que permitiu a dedicação necessária a este trabalho.

SPIRÓPULOS, Flávia Scheye. **A singularidade de um fazer-dança: vestígios entre a cena e formação em dança na trajetória de Zélia Monteiro.** 2014. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

**RESUMO:** Esta dissertação procura tratar da obra de Zélia Monteiro, traçando um amplo panorama de sua atuação, propondo uma discussão acerca das relações imbricadas entre texto e cena e suas conexões na cena contemporânea, principalmente na cidade de São Paulo, desde o início dos anos 1980 até os dias de hoje. Dessa forma, é tecido um olhar atento à trajetória da artista, detalhando os momentos que se considera emblemáticos para a consolidação de sua carreira como criadora e professora de dança. Exaltando a relação intrínseca que os âmbitos da pesquisa criativa e ensino da dança assumem em seu trabalho, é enunciado que a abordagem de Zélia Monteiro sempre parte da concepção de que corpo/ambiente estão implicados e coevoluem no tempo/espaço, gerando um entendimento específico no modo como a artista vem criando sua dança. Destacando-se do senso comum, tal abordagem provoca a revisão e atualização de ideias e conceitos há muito estabelecidos no campo da dança, de acordo com a prática que é realizada. Por fim, constata-se que a obra de Zélia Monteiro reverbera enquanto forma de conhecimento específico e, como tal, vem deixando traços singulares em outros corpos que com ele entram em contato, fazendo com que esse pensamento/dança encontre condições de permanência no tempo.

**Palavras-Chave:** Dança. Zélia Monteiro. Corpo. Dança Clássica. Improvisação.

**SPIRÓPULOS, Flávia Scheye. A singularidade de um fazer-dança: vestígios entre a cena e formação em dança na trajetória de Zélia Monteiro. 2014. Thesis (Master). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.**

**ABSTRACT:** The research aims to look after Zélia Monteiro's work, tracing a broad overview of her performance, especially in the city of São Paulo, from the early 1980s until the present day. Thus, it's take a close look at the artist's trajectory, detailing the moments that are considered iconic to consolidate her career as a creative dancer and dance teacher. Accentuating the intrinsic relationship between create and teaching dance, is stated that the approach of Zélia Monteiro start on the conception that body and it's environment are involved and develops together in time / space, generating a specific understanding on how the artist is creating her dance. Differently of common sense, such approach leads to ideas and concepts that have long been established in the field of dance to be revised and updated in accordance with the practice. Finally, it is pointed out that the work of Zélia Monteiro reverberates as a form of specific knowledge and, as such, has left traces in other bodies that come into contact with it, making this thought / dance find conditions of permanence in time.

**Keywords:** Dance. Zélia Monteiro. Body. Classical Dance. Improvisation.

## SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1: A trajetória de Zélia Monteiro.....	15
1.1 Primeiras experiências.....	15
1.1.1 O surgimento das primeiras Academias de Dança.....	20
1.1.2 A proliferação de academias de dança no país.....	23
1.2 Dançando profissionalmente.....	32
1.2.1 Klauss Vianna e as sementes de mudança que plantou.....	34
1.3 Zélia-criadora.....	49
Capítulo 2: A dança enquanto pressuposto de um olhar para mundo: o reconhecimento de uma experiência.....	61
2.1 Olhares sobre <i>Técnica</i> e suas implicações.....	63
2.1.1 <i>Técnica</i> enquanto cartilha – corpo enquanto suporte?.....	66
2.1.2 <i>Técnica</i> enquanto pensamento encarnado.....	70
2.2 A questão da repetição.....	76
2.3 A qualidade do engajamento.....	80
Capítulo 3: O entendimento de dança de Zélia Monteiro.....	82
3.1 A abordagem de Zélia Monteiro.....	82
3.2 Trânsitos atravessados entre criação e pedagogia.....	86
3.2.1 A trama que desemboca na criação.....	91
3.2.2 A trama que desemboca na condução de aulas de dança.....	100
3.3 Relato pessoal de algumas aulas ministradas por Zélia Monteiro.....	111
3.3.1 Aula de dança clássica.....	111
3.3.2 Aula de improvisação.....	120
3.4 Vestígios da obra artística.....	125
3.4.1 Um parêntese para a primeira pessoa do singular.....	128
3.4.2 A questão da autonomia na abordagem de Zélia Monteiro.....	131
Considerações finais.....	132
Referências Bibliográficas.....	138
Anexo I – Entrevista realizada com a artista Zélia Monteiro em março de 2013.....	146
Anexo II – DVD.....	161
Reverência.....	162



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Enrico Cecchetti e Anna Pavlova.....	17
Imagem 2 – Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô.....	28
Imagem 3 – Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô.....	29
Imagem 4 – Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô.....	30
Imagem 5 – Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô.....	31
Imagem 6 – Zélia Monteiro com sua professora, Maria Melô.....	32
Imagem 7 – Zélia Monteiro, Duda Costilhes, Izabel Costa e Klauss Vianna.....	47
Imagem 8 – Duda Costilhes, Zélia Monteiro, Izabel Costa e Klauss Vianna em ensaio aberto de <i>Dã-dá Corpo</i> .....	48
Imagem 9 – Zélia Monteiro em ensaio aberto de <i>Dã-dá Corpo</i> .....	49
Imagem 10 – Zélia Monteiro em <i>Estudo n. 1</i> .....	57
Imagens 11 a 14 – Zélia Monteiro em <i>Estudo n. 1</i> .....	58
Imagens 15 a 16 – Zélia Monteiro em <i>6 Estudos para Flutuar</i> .....	59
Imagens 17 a 18 – Zélia Monteiro em <i>Danças Passageiras</i> .....	60
Imagem 19 – Lia Mandelsberg, Zélia Monteiro e Paula Grinover em aula de dança clássica.....	103
Imagem 20 a 21 – Zélia Monteiro e Paula Grinover em aula de dança clássica.....	104
Imagem 22 – Manuel Pessoa e Zélia Monteiro em <i>6 Estudos para Flutuar</i> .....	105
Imagem 23 – Manuel Pessoa e Zélia Monteiro em <i>6 Estudos para Flutuar</i> .....	106
Figura 24 – João de Bruçó, Vitor Vieira, Donizeti Mazonas e Mel Bamonte em <i>Área de Risco</i> .....	107
Imagem 25 – Suiá B. Ferlauto em <i>Área de Risco</i> .....	107
Imagem 26 – Bamonte e Donizeti Mazonas em <i>Por que tenho essa forma?</i> .....	108
Imagem 27 – Suiá B. Ferlauto, Wellington Duarte e Donizeti Mazonas em <i>Por que tenho essa forma?</i> .....	109
Imagem 28 – Vitor Vieira, Mel Bamonte, Donizeti Mazonas, Suiá B. Ferlauto e Lu Favoreto em <i>Espetáculo Imprevisível</i> .....	110
Imagem 29 – Donizeti Mazonas, Mel Bamonte, Suiá B. Ferlauto e Vitor Vieira em <i>Espetáculo Imprevisível</i> .....	110
Imagem 30 – Aluno de projeto de dança clássica coordenado por Zélia Monteiro.....	131

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura tratar da obra de Zélia Monteiro – artista que atua como criadora, bailarina e professora de dança, principalmente em São Paulo – com o objetivo de apontar suas singularidades e refletir sobre sua abordagem, estabelecendo um diálogo com pesquisadores e autores que contribuem na complexificação dos estudos no campo da dança.

Inicialmente, meu contato com o trabalho de Zélia Monteiro se deu em 2002, por meio das aulas de dança clássica que ela ministra. Fiquei interessada por suas instruções e correções que diziam respeito, principalmente, ao alinhamento ósseo, encadeamento muscular, apoios do corpo no chão e em sua própria estrutura, entre outras coisas. Dessa forma, fui compreendendo que sua abordagem partia sempre da organização particular do corpo do aluno, de modo que cada um estabelecia sua relação com o código do balé de acordo com o conhecimento que ia desenvolvendo acerca de seu corpo em movimento.

Mais tarde, também passei a acompanhar a pesquisa que Zélia Monteiro desenvolve com a improvisação. Participei de grupos de estudo e assisti a produção de seus espetáculos – solos e coletivos – junto ao Núcleo de Improvisação, grupo que, sob a orientação de Zélia Monteiro, contava com a colaboração de pesquisadores de outras áreas (teatro, dança, artes plásticas, iluminação e música) a fim de estudar a improvisação não apenas como procedimento para explorar e criar novas articulações de movimento, mas também como meio para estruturar a composição das peças de dança. Novamente, reconheci que as instruções que guiavam a pesquisa partiam do corpo – do reconhecimento de suas estruturas, dos apoios, das tensões musculares, etc. – em relação com o ambiente ao redor, para gerar a movimentação dos corpos e a leitura da dança que era realizada. Assim, foi possível constatar que sua abordagem era coincidente nas aulas de dança clássica que ministrava e na pesquisa com a improvisação, que resultava em criações para cena.

O foco no trabalho de Zélia Monteiro está justamente em perceber o processo de organização do corpo em movimento enquanto a dança acontece. Tal processo demanda do bailarino um especial estado de atenção e de disponibilidade corporal a fim de seguir instruções que consistem mais em *como fazer* do que *no que* fazer, levando-se também em consideração as variações que ocorrem no ambiente no momento da ação.

Dessa forma, o trabalho da artista explicita a relação de codependência entre corpo/ambiente e abarca, de maneira intrínseca, a ramificação de seu pensamento estético nas esferas de criação, de pedagogia, e suas reverberações no espaço.

Para confeccionar esse mosaico, elaborado a partir das irrigações propostas na dança da artista, propõe-se a conexão desse fazer/pensar artístico enquanto soluções provisórias das informações que se processam no corpo e que, de acordo com a forma que assumem, podem modificar os modos de produção em dança (GREINER, 2008).

Considera-se que o entendimento do corpo proposto no trabalho de Zélia Monteiro é coerente com a teoria de Helena Katz e Christine Greiner (2008) de que o corpo se apresenta enquanto uma coleção de informações materializadas em um determinado tempo/espaço, a partir de trocas estabelecidas em relação ao seu ambiente imediato. Corpo e ambiente são, portanto, sistemas codependentes, que permanecem e evoluem sempre de forma implicada (VIEIRA, 2008).

A partir dessas premissas, a dissertação apresenta um recorte que procura situar a obra de Zélia Monteiro no contexto atual de produção de dança da cidade de São Paulo, elegendo esse trabalho como um exemplo a partir do qual podem ser repensados práticas e conceitos há muito estabelecidos no campo dessa arte.

A presente pesquisa se efetivou a partir de revisões bibliográficas, videográficas e iconográficas, além da realização de entrevistas semiestruturadas com a própria artista e com alguns colaboradores com quem ela estabeleceu parcerias significativas para o desenvolvimento de seu trabalho.

No Capítulo 1, é apresentada a trajetória que Zélia Monteiro vem realizando na dança. As principais referências em sua formação técnica, e as possibilidades que se concretizaram no ambiente profissional, alavancando a produção autoral da artista. Para melhor compreender tal contexto, é apresentado um estudo crítico acerca do modelo de balé que foi importado e instaurado no Brasil. Considera-se que refletir sobre como se deu essa apropriação é fundamental para compreender os desdobramentos estéticos e políticos dados pelas relações entre corpo e poder comprometidos com essa modalidade de dança.

Seguindo o conceito apresentado por Jorge de Albuquerque Vieira (2008) no qual se considera que, a partir da relação entre os elementos de um conjunto de qualquer natureza pode surgir uma propriedade partilhada que, por si, não pode ser reduzida aos seus componentes dissociados, pois é uma característica nascida dessa associação, entende-se que a estética concebida por Zélia Monteiro emerge como resultado das acomodações entre as diversas informações que se cruzam em seu corpo. Dessa forma, o que se dá a ver em sua criação em dança é a característica que nasceu como a possibilidade das combinações entre as informações que foram fazendo parte do seu corpo ao longo de sua formação.

De acordo com a pesquisadora Helena Katz (2003), toda e qualquer ação na dança revela, por meio de sua arquitetura, uma história particular, pois é autorreferente em primeira instância. Desse modo, pretende-se olhar para os primeiros passos de Zélia Monteiro não a partir de uma lógica causal, mas com o intuito de acessar as *condições (prévias) de permanência* (VIEIRA, 2008) de sua criação em dança.

Assim, a partir de trechos de entrevistas semiestruturadas, o Capítulo 1 traz o discurso de Zélia Monteiro (2007, 2013) em diálogo, principalmente, com os seguintes autores: Ana C. E. Teixeira (2012); Helena Bastos (2000, 2003); Helena Katz e Christine Greiner (1994, 1998, 2003, 2005, 2008, 2011); Hubert Godard (1998); Jorge de Albuquerque Vieira (2006, 2008); Klauss Vianna (1952, 2008); Marianna Monteiro (2006); Michel Foucault (1979, 1987); Neide Neves (2008) e Peter Burke (1994). A partir de informações pessoais coletadas durante a realização de entrevista semiestruturada para este

trabalho, é acrescentada também a fala de Valéria Cano Bravi (2014), pesquisadora que trabalha em parceria com Zélia Monteiro pensando a dramaturgia de seus trabalhos.

Uma vez apresentados os aspectos determinantes na trajetória de Zélia Monteiro, se faz necessário rever alguns conceitos pertencentes ao universo da dança, a fim de revisitar sua eficiência para a prática em questão. Esse assunto é investigado ao longo do Capítulo 2, que discute como diferentes entendimentos acerca do termo *técnica de dança* reverberam na prática, da mesma maneira que relaciona tais definições às suas respectivas concepções de mundo, explicitando a ideia de que o modo como se entende a dança reflete uma perspectiva específica acerca da realidade.

A fim de alimentar essa discussão, fez-se uso de alguns exemplos – grade curricular de importante escola de formação em dança da cidade de São Paulo; declaração do representante de dança no Conselho da Cidade de São Paulo; citações do e ao artista/pedagogo de dança Klauss Vianna, a partir de Jussara Miller (2007), Klauss Vianna (2008) e Lela Queiroz (2011); pesquisa de Neide Neves (2008) sobre o trabalho de Klauss Vianna; discursos da pesquisadora Valéria C. Bravi, em entrevista semiestruturada concedida para esta dissertação; e da própria Zélia Monteiro (2010, 2014) – que expõem a problemática no modo como organizam seus discursos. Autores como Andréia V. A. Camargo (2008), António Damásio (2000), Helena Bastos (2003, 2013), Helena Katz (1994, 2010), Christine Greiner (em conjunto com Helena Katz) (2011), Hubert Godard (1998), Jorge de Albuquerque Vieira (2006, 2008) e Rosa Hercoles (2005, 2013) trazem à luz a importância da relação corpo/ambiente para contextualizar os assuntos abordados neste texto.

Considerando a dança como resultado de uma organização processual do corpo em movimento, finaliza-se o Capítulo 2 com uma reflexão sobre a qualidade com a qual o corpo se envolve nessa ação. Nesse escopo, as ideias do escritor Richard Sennett (2012) sugerem aportes bastante pertinentes à discussão.

O objetivo do Capítulo 3 é refletir sobre o entendimento de corpo e criação presentes na obra de Zélia Monteiro, considerando que sua dança se organiza de forma

crítica em relação ao ambiente. Entende-se que a artista vem consolidando sua trajetória a partir de uma abordagem específica, que organiza as questões que a movem enquanto criadora, de maneira que essas estão implicadas no modo como percebe e interfere no mundo. Sua dança reflete uma postura frente à realidade.

De acordo com Jorge de Albuquerque Vieira (2006, p. 48), a arte, assim como a ciência, é capaz de possibilitar que o ser humano melhor se adapte e permaneça em seu meio, pois ambos os campos exigem um caráter investigativo:

O conhecimento artístico tem a maior liberdade de explorar não somente a *realidade*, mas o que poderíamos chamar de *possibilidades do real*. Sabemos que, no caso da Ciência, a maior evidência a favor da hipótese realista é a eficiência dessa forma de conhecimento, que nos permite sobreviver e agir sobre a realidade. Por outro lado, sabemos também que toda e qualquer forma de conhecimento tem por base a necessidade de sobrevivência do sistema cognitivo, ou, na linguagem da Teoria Geral de Sistemas, a garantia da Permanência. Se a ciência torna-se quase que otimizada pela busca da permanência, a Arte tem ampla atuação e valor, no sentido de trabalhar alternativas quanto à realidades possíveis.

Assim, pode-se dizer que a dança de Zélia Monteiro é uma estratégia desenvolvida pela artista para a elaboração e exploração de hipóteses em relação à sua visão de mundo.

Para elaborar tal argumento, foram trazidos o discurso de Zélia Monteiro (2007, 2010, 2014), bem como os de Mel Bamonte (2013), Suiá B. Ferlauto (2014) e Valéria C. Bravi (2014), artistas e pesquisadoras próximas à sua produção, a partir de entrevistas semiestruturadas concedidas para esta dissertação. As singularidades do modo como a artista organiza sua dança são postas em diálogo, principalmente, com António Damásio (2000), Helena Bastos (2000, 2003), Helena Katz e Christine Greiner (1994, 1998, 2003, 2005, 2008, 2011), Jorge de Albuquerque Vieira (2008), Marcel Mauss (1974) e Neide Neves (2008).

No mesmo intuito, são apresentados alguns relatos de aulas ministradas por Zélia Monteiro, que devem contribuir para melhor compreender o trânsito que a artista realiza entre as diferentes linguagens de dança com as quais lida em sua produção.

Por fim, pretende-se apontar que o pensamento estético que Zélia Monteiro estabelece enquanto estratégia evolutiva é eficiente no ambiente da dança e, como tal, permanece, não somente no corpo da artista, mas encontra também reverberações em outros corpos, dando continuidade a si mesmo como linhagem. Nesse contexto, as pesquisas de Sayonara S. Pereira (2007) e Andréia V. A. Camargo (2008) elucidam o pensamento abordado na dissertação.

Nesse sentido, há o desejo de abrir espaço para repensar as responsabilidades que estão implicadas em nossas escolhas quando contribuímos pela continuidade de algo. Particularmente, a abordagem de Zélia Monteiro me proporcionou vivenciar a dança de uma maneira que eu desconhecia até então. Seu pensamento contaminou o modo como venho atuando enquanto intérprete, criadora e professora de dança e se tornou o objeto de investigação em torno do qual fui estabelecendo outros cruzamentos, instigando-me a discorrer sobre ele neste texto.

Escrever sobre o trabalho vivenciado ao lado de Zélia Monteiro é uma tentativa de insistir em sua permanência no mundo por acreditar que nele existem alternativas coerentes às questões que se apresentam a essa área de conhecimento no momento atual. Assume-se essa atitude enquanto uma escolha e posição política.

Dar visibilidade às frestas que se abrem em um ambiente construído e lapidado aos moldes estrangeiros (TEIXEIRA, 2012) pode permitir que muitas outras luzes iluminem os vincos aderidos em nossa formação com a dança, deixando que se espalhe a obscuridade do presente (AGAMBEN, 2009) para que o olhar da/na dança possa sempre se desafiar naquilo que ainda não é. Para tanto, as Considerações Finais estabelecem um diálogo entre a construção do pensamento elaborado ao longo desta dissertação e as ideias dos autores Oscar Córnaço (2008, 2009) e Giorgio Agamben (1993, 2008, 2009).

Finalizando, são apresentados anexos de vídeos da artista junto à entrevista semiestruturada, realizada pela autora em março de 2013.

## CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DE ZÉLIA MONTEIRO

### 1.1 Primeiras experiências

Zélia Monteiro nasceu em 1960 e iniciou seus estudos de dança em 1972 na ACM – Associação Cristã de Moços, em São Paulo, tendo aulas de balé clássico com Solange Caldeira (bailarina do então Corpo de Baile Municipal – atual Balé da Cidade de São Paulo). No ano de 1974, passou a estudar no Ballet Stagium<sup>1</sup> e, até 1982, experimentou, durante breves intervalos de tempo alguns cursos, dentre os quais se pode ressaltar os ministrados pelos seguintes professores: Ismael Guiser<sup>2</sup> (em 1977), Kitty Bodenheim<sup>3</sup> (de 1976 a 1978), João Maurício<sup>4</sup> (em 1981) e Sônia Mota<sup>5</sup> (em 1982).

Contudo, foi com a professora Maria Melô (1908-1993) que Zélia Monteiro se aprimorou nos fundamentos da dança clássica<sup>6</sup> italiana, sendo sua aluna de 1977 a 1985, quando se tornou sua assistente. No Teatro La Scalla de Milão, Maria Melô foi aluna de Enrico Cecchetti (1850-1928),<sup>7</sup> que elaborou o método de dança clássica italiana criando um novo sistema de progressão dos exercícios, sobre o qual seu filho, Grazioso Cecchetti (2000, p. 37), refere-se da seguinte maneira: “The order of the exercises follows established

---

<sup>1</sup> O Ballet Stagium é uma companhia de dança fundada em outubro 1971, na cidade de São Paulo, sob direção de Marika Gidali e Décio Otero, sendo reconhecida nacionalmente por seu projeto de engajamento político na época de sua fundação. O Ballet Stagium também dispõe de uma academia de dança particular onde são oferecidas aulas de balé e jazz.

<sup>2</sup> Ismael Guiser (1927-2008), argentino radicado no Brasil em 1953, participou do Balé do IV Centenário de São Paulo. Fundou, junto a Yoko Okada, uma academia de dança onde ministrou aulas até o ano de sua morte.

<sup>3</sup> Kitty Bodenheim (1912-2003), alemã radcada no Brasil em 1932, quando passa a dar aulas de balé clássico. Em 1950, inaugura o “Studio Kitty Bodenheim”, que funcionou até 2012.

<sup>4</sup> João Maurício atuou como bailarino no Paul Taylor Dance Company (Nova Iorque) e como coreógrafo no Balé da Cidade de São Paulo.

<sup>5</sup> Sônia Mota atuou como bailarina no Balé da Cidade de São Paulo. Atualmente, é radcada na Europa.

<sup>6</sup> Essa é a nomenclatura adotada por Enrico Cecchetti, mantida por Maria Melô e, em grande parte, também por Zélia Monteiro. Por esse motivo, quando houver a referência a essa linha de trabalho, ela será mantida, ao invés de terminologia *balé clássico*, que será usada em outros momentos do texto.

<sup>7</sup> Cecchetti atuou como bailarino em Milão (1870) e em São Petersburgo (1887), onde, três anos mais tarde, começou a ministrar aulas de balé. Chegou a criar algumas coreografias, mas sua grande importância na dança é como professor. Em 1909, juntou-se a Serge Diaghlev (1872-1929) nos Balés Russos (1909-1929), contribuindo na formação de bailarinos como Anna Pavlova (1881-1931), Tamara Karsavina (1885-1978) e Vaslav Nijinsky (1890-1950). Depois, em 1918, abriu uma escola na Inglaterra, onde trabalhou com Ninette de Valois (1898-2001), encontro que, mais tarde, reverberou na inauguração da escola inglesa.



technical requirements in which one exercise is always a preparation for the next. It is this principle, followed throughout the whole course of study, which makes the method unique.”<sup>8</sup>

A escola italiana foi estudada por Cyril W. Beaumont (1891-1976), que registrou esse sistema didático em 1922. Seu livro apresenta um prefácio do próprio Cecchetti, onde ele expõe sua visão estética/pedagógica acerca da dança:

From a practical point of view, dance also represents health and beauty, elegance and grace. It is lamentable that dance has hardly been considered by physiologists and has disappeared from physical education programs. Sports depend on superior strength, which hardens and stiffens the limbs and bruises the spirit as the will is spurred on to win – competition and nervous tension combine for the sole end of beating down an adversary; dance, in contrast, develops each joint and muscle to its most natural function, achieving perfect harmony and constant equilibrium. (CECCHETTI in BEAUMONT, 2003, p. 7)<sup>9</sup>

Ao se radicar no Brasil, a professora italiana replicou aqui as ideias de Cecchetti. Zélia Monteiro conta que Maria Melô lhe ensinava os princípios das correções e sequências de movimento em conformidade com a escola italiana e, de acordo com a visão de Cecchetti citada anteriormente, observava as diferenças entre sua prática de ensino e convicções no estilo dessa dança, do modo como o balé era ensinado por outros profissionais em outros lugares na cidade de São Paulo, naquela época:

Ela dizia que, ultimamente, muitos professores estavam entendendo o balé como técnica atlética, próxima da ginástica e que isso era um grande engano deles, pois balé era dança e não dava para dançar com a musculatura preparada daquela maneira. Balé era arte, balé não era ginástica. (informação pessoal)<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> A ordem dos exercícios segue requisitos técnicos de forma que um exercício sempre é uma preparação para o próximo. Esse princípio, seguido ao longo de todo o curso, é o que torna esse método singular. (Tradução nossa).

<sup>9</sup> “De um ponto de vista prático, a dança também representa saúde e beleza, elegância e graça. É lamentável que a dança tem sido desconsiderada pelos fisiologistas, desaparecendo dos programas de educação física. Esportes exigem uma força extrema, que endurece e enrijece as pernas e causa hematomas no espírito, com a vontade voltada para o ganhar - concorrência e tensão nervosa combinadas com o único fim de vencer um adversário; a dança, ao contrário, desenvolve cada músculo e articulação de acordo com sua função mais natural, conseguindo perfeita harmonia e equilíbrio constante.” (CECCHETTI in BEAUMONT, 2003, p. 7, tradução nossa.)

<sup>10</sup> Informação concedida de maneira informal, em conversa na residência de Zélia Monteiro.

A artista também conta que sua professora relacionava o ensino da dança à prática de atividades cotidianas, como, por exemplo o tricô, no qual, de acordo com as correções de Maria Melô, os cotovelos deveriam ficar próximos ao tronco, dando mais autonomia aos movimentos de punhos e mãos. Além disso, quando Zélia Monteiro começou a ministrar aulas na academia de sua professora, essa lhe deu recomendações sobre como deveria ser a dinâmica das aulas, sugerindo a utilização de uma varinha para marcar o pulso da música no chão, do mesmo modo como ela o fazia. Além de pontuar a música para o bailarino, Maria Melô também usava o instrumento para corrigir seus alunos, indicando apoios para determinadas partes do corpo, ou então, estabelecendo relações entre uma parte e outra.



Imagem 1 – Enrico Cecchetti e Anna Pavlova  
Fonte: <http://classicalballetnews.com/>

É importante ressaltar o uso específico da varinha, assim como qualquer outro objeto que pode proporcionar maior sensibilidade ao corpo em relação às instruções ou correções técnicas, comuns em aulas dança. Quando Zélia Monteiro se refere ao modo como sua professora usava a varinha, sublinha que nunca presenciou nenhuma situação em que Maria Melô agredisse um aluno com o instrumento. Considera-se a importância de tal informação, uma vez que é conhecido, pelo senso comum, que o uso indevido de varinhas

ou outros objetos foi feito por diversos professores para ameaçar e, inclusive, maltratar seus alunos. Nesses casos, sublinha-se que tal atitude reflete a má conduta do professor, que ultrapassa a relação com qualquer objeto de apoio em uma aula de dança.

Apesar de não aderir ao objeto, Zélia Monteiro adotou a proposta de sempre pontuar a música para o aluno, seja na melodia da voz, estalo dos dedos ou batendo as palmas das mãos. Isso era feito a fim de que cada um dos movimentos (nesse caso, os passos de balé) alcançasse sua coordenação motora específica, incluindo o esforço muscular necessário para a execução correta, assim como sua relação com o espaço e o tempo musical.<sup>11</sup>

De alguma maneira, essa visão da dança em diálogo com atividades de outras naturezas, foi apropriada por Zélia Monteiro na técnica aprendida com Maria Melô, reverberando em como foi se criando seu entendimento acerca da dança. Pode-se dizer que, além do repertório específico, Maria Melô ensinava a Zélia Monteiro um jeito (o seu jeito) de praticar, ensinar e se relacionar com a dança clássica. Esse conhecimento era parte de um emaranhado de outras experiências e, ao se incrustar no corpo de Zélia Monteiro, continuou uma determinada linha de pensamento, sofrendo as transformações inerentes a esse processo.

É interessante notar no discurso da própria artista – em citação na página 16 –, a lembrança de como a fala de sua professora coincide com a visão de Cecchetti no ponto em que ambos criticam a atuação de outros profissionais que equivalem a dança clássica a outras atividades físicas, como a ginástica. Atualizando o discurso romântico de Enrico Cecchetti, é possível encontrar um eco desse pensamento na concepção de ensino da dança clássica da própria Zélia Monteiro, que estabeleceu relações entre a escola italiana e os estudos que desenvolveu, em outro momento de sua vida, com Klauss Vianna, como pode-se ver neste trecho de sua entrevista:

---

<sup>11</sup> Essas informações me foram passadas oralmente por Zélia Monteiro em conversas informais. Todas as referências sobre as aulas de Maria Melô são fruto do relato da artista. Infelizmente, não existe atualmente outro material disponível sobre sua atuação como professora no Brasil.

Eu fui atrás das aulas do Klauss porque me falaram: ‘Olha, tem um cara, Klauss Vianna, que você vai gostar da aula dele.’ Naquela época, eu não fazia aula com ninguém. Não gostava de nada. Então pensei: ‘Ah, será que eu vou gostar?’ E me disseram: ‘Vai! Ele fala as mesmas coisas que a Maria Melô. Ele fala para girar a perna para fora, o *en dehors*<sup>12</sup> pela rotação do fêmur, fala dos apoios dos pés, do pé caído, tudo igual à dona Maria.’ Aí eu fui e constatei que, realmente, ele falava como a dona Maria. Meu maior medo na época era porque, quando fazia aulas com outros professores de balé, sempre me mandavam hiperestender o joelho! E eu já sabia que ia perder todo meu *en dehors* fazendo essa hiperextensão. E o Klauss dizia: ‘gente, não pode hiperestender joelho!’ Ele usava termos mais anatômicos que a dona Maria. Termos que eu nunca tinha ouvido falar. No trabalho do Klauss, não tinha nada contra o trabalho de corpo da dona Maria, tudo batia. Aí eu fiquei fazendo aula com ele. (MONTEIRO, Anexo I, p. 155-6)

O vínculo profissional entre Zélia Monteiro e Klauss Vianna voltará a ser abordado mais adiante. Neste ponto, a citação acima é trazida com o intuito de compreender como as informações que contribuíram para a formação de Zélia Monteiro foram estabelecendo trânsitos no corpo da artista, desenhando a arquitetura de sua dança e se consolidando como um pensamento estético autoral.

Contudo, antes de continuar trilhando os caminhos que a artista vem percorrendo em sua obra, é importante fazer um recorte e mencionar que a escola italiana de Enrico Cecchetti compartilha de uma ideia que tomou forma a partir de um modelo institucional criado na França do século XVII.

Considerando que tal padrão foi amplamente disseminado por todo o mundo e, de maneira geral, ainda se relaciona com o modo como se entende, se ensina e se pratica o balé clássico atualmente em São Paulo. A seguir, será proposta uma pequena revisão do movimento que envolve a criação da primeira escola oficial de dança no país, e, mais adiante, o modelo de prática e ensino de balé clássico que foi absorvido pelo Brasil.

---

<sup>12</sup> Termo francês que significa “para fora”. Na postura corporal do balé clássico, as pernas e pés adotam essa rotação em todo seu vocabulário.

### 1.1.1 O surgimento da primeira Academia de Dança

O modelo de *Escola*, mais especificamente, *Academia* de dança, tem origem na França, século XVII, sob o reinado de Luís XIV (1638-1715). Em um ambiente pautado pela etiqueta, no qual a referência plena era a própria figura real, Luís XIV construiu uma imagem pública cobiçada em torno da sua atuação na corte de *Versailles*,<sup>13</sup> transformando seu cotidiano em um ritual diário que poderia ser acompanhado por alguns nobres que disputavam tais honrarias a fim de aumentar sua reputação na corte:

Hoje o nome *Versailles* evoca não só uma construção mas um mundo social, o da corte, e em particular, a ritualização da vida cotidiana do rei. Os atos de levantar de manhã e ir para a cama à noite foram transformados nas cerimônias do *lever* e do *coucher* – sendo a primeira dividida em duas etapas, o *petit lever*, menos formal e o *grand lever*, mais formal. As refeições do rei também foram ritualizadas. Luís podia comer mais formalmente (*o grand couvert*) ou menos formalmente (*o petit couvert*), mas até as colocações menos formais, os *très petit couverts* incluíam três serviços e muitos pratos. Essas refeições eram encenações perante uma audiência. Era uma honra ser autorizado a ver o rei comer, honra ainda maior receber uma palavra sua durante a refeição, honra suprema ser convidado a servi-lo ou a comer com ele. (BURKE, 1994, p. 99)

Durante sua regência, Luís XIV foi capaz de se promover como bailarino e, seguindo a mesma lógica de subserviência ao rei e barganha ao *status* social, os espetáculos de balé reuniam e apresentavam aqueles que frequentavam a corte, determinando e exibindo seus papéis. Como diz Monteiro (1998, p. 37), “o Balé da Corte é uma forma teatral de organizar, em símbolos, as relações sociais”.

Assim, Luís XIV se utilizou da arte da dança como recurso de gestão. Para tanto, tomava aulas particulares com o mestre de balé<sup>14</sup> Pierre Beauchamps (1636-1705)<sup>15</sup> e,

<sup>13</sup> Em 1682, Luis XIV transfere o tribunal e a sede do governo francês para o Palácio de Versailles, transformando-o em símbolo do absolutismo real. Antes um castelo de caça, com a apropriação de Luís XIV, é reformado, ampliado e passa a abrigar a arte clássica francesa, ostentando o poder do rei. Hoje, pode ser visitado como um museu. (CHATEAU DU VERSAILLES). Disponível em: <<http://www.chateauversailles.fr/homepage>>. Acesso em: jul. 2013.

<sup>14</sup> “Mestre de balé – tradução do termo *Maître du ballet*, cunhado no século XVIII, para designar o dançarino responsável pela totalidade de uma peça coreográfica (desde a concepção até a sua realização), pela gestão artística da companhia e da escola de dança [onde os passos eram treinados, uma vez que se tratava de uma relação indissolúvel entre técnica-palco]. Hoje, nas companhias oficiais de balé, o mestre de balé é responsável pela supervisão dos ensaios, zelando pela tradição e fazendo cumprir as determinações do coreógrafo.” (HERCOLES, 2005, p. 61).

desde muito jovem, apresentava-se publicamente como a figura central dos espetáculos, em uma analogia à sua atuação na corte. Sendo “o próprio rei o integrante mais importante da trupe” (TEIXEIRA, 2012, p. 41), e escolhendo os dançarinos que o acompanhariam em tal empreitada, Luís XIV transformou o balé em um modo de entender e se dar a ver o pensamento de dança na corte, ressaltando a estrutura da monarquia.

Tal processo que envolve o emprego do balé como um meio de controle social, do modo como ocorreu em *Versailles*, pode ser melhor compreendido se emparelhado ao conceito de *disciplina* trazido pelo filósofo Michel Foucault (1926-1984). De acordo com o autor (1979), nos séculos XVII e XVIII ocorre na Europa um fenômeno que deu luz a uma “nova mecânica de poder”, a qual se diferenciava dos outros mecanismos de controle por localizar seu dispositivo no corpo, manipulando a ação do sujeito.

A disciplina relaciona o desempenho técnico (pessoal) com utilidade (social), de forma que, quanto mais um sujeito elabora sua habilidade, mais se torna obediente às regras às quais é submetido. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Esse mecanismo rege o sujeito em suas próprias ações, de acordo com a forma que se organiza no espaço/tempo, de tal maneira que ninguém mais, além do próprio executor, precisa vigiar ou cobrar sua produção efetiva. Na disciplina, a voz do poder se normatiza no cotidiano, ditando os hábitos do sujeito:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta a força do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a

---

<sup>15</sup> Beauchamps recebe o título de “maître du ballets” em 1666. Posteriormente, ele foi chamado a dirigir a Academia Real de Dança, onde estruturou didaticamente o balé, nominando passos e as posições às quais ainda nos referimos hoje.

coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1987, p.164)

Assim, com o intuito de garantir o sucesso do regime disciplinar voltado para o aumento do respaldo e prestígio do Estado, foram abertas várias instituições regidas por esse modelo durante o reinado de Luís XIV. A criação das *Academias* consolidou a arte como instrumento de poder e, divididas por área, possibilitou a burocratização da produção artística do período:

Outra parte da burocratização das artes foi a montagem do sistema de academias, o equivalente nas artes do sistema de colégios que estava se desenvolvendo sob governos europeus no século XVII. Colbert<sup>16</sup> não se limitou a fundar academias; regulamentou o comportamento de seus membros. Os da *Academie Française*, por exemplo, receberam horários fixos de trabalho, juntamente com um relógio de pêndulo, para garantir que seu sentido de tempo seria tão preciso quanto desejava o ministro. (BURKE apud TEIXEIRA, 2012, p. 38)

Segundo a pesquisadora Ana C. E. Teixeira (2012), além da *Academie Française*, criada em 1635 ainda sob o governo de Luís XIII, foram inauguradas a *Academie de Peinture et de Sculpture* (Academia de Pintura e Escultura, 1648), a *Academie des Inscriptions et Médailles* (Academia de Inscrições e Medalhas, 1663), a *Academie des Sciences* (Academia de Ciências, 1666) e a *Academie d'Architecture* (Academia de Arquitetura, 1671).

O funcionamento de tais instituições era rigorosamente controlado. Como citado em Burke apud Teixeira (2012, p. 38), havia um relógio de ponto para indicar aos funcionários o que fazer, quando fazer e por quanto tempo, garantindo o funcionamento geral da instituição a partir das leis que relacionavam diretamente o tempo com as ações dos funcionários. Integrando o balé no regime acadêmico e regulamentando sua produção, era criado um “selo oficial” (TEIXEIRA, 2012), de forma que se podia estipular o que compreendia tal prática, o repertório de passos, movimentos e posições que a constituem; além de controlar as pessoas que teriam acesso a tal conhecimento.

---

<sup>16</sup> Jean-Baptiste Colbert (1619-1683), ministro de Luís XIV que, junto ao pintor Charles Le Burn (1619-1690), dirigiu a Academia Francesa. (Nota nossa).

Nesse contexto, a primeira academia oficial de dança é inaugurada na França em 1661, sob o nome de *L'Académie Royale de Danse* (Academia Real de Dança):

Privilegiando o bailarino com formação técnica, a Academia Real de Dança garantiria seu posicionamento artístico perante as outras artes da corte, mas, em contrapartida, o vínculo se associava diretamente aos desígnios do rei. Era para ele que os bailarinos dançavam, eram eles que evidenciavam 'Sua Majestade' e assim, a autonomia dos artistas continuava a mercê de autoridades. (TEIXEIRA, 2012, p. 41)

Esse foi o início da relação entre dança e poder, pautado pela oficialidade e organizado no modelo disciplinar. Tal formato acadêmico permitiu que se desenvolvesse um sistema pedagógico que permaneceu durante gerações, disseminando-se pelo mundo até o século XX, na forma que ficou conhecida como “dança de escola”. (LAWSON apud HERCOLES, 2005, p. 62). Dentro dessa concepção, estruturaram-se principalmente a Escola Francesa, inaugural do sistema, a Escola Italiana – apresentada no item 1.1 –, referência para o trabalho de Zélia Monteiro, a Escola Dinamarquesa, a Escola Russa e, mais tarde, as Escolas Inglesa, Americana e Cubana. Apesar do repertório de passos ter se mantido basicamente o mesmo em todas elas, o método de ensino do balé varia, além das especificidades culturais de seus países, pela visão e abordagem estética de seus principais representantes.

A seguir, será descrito como e quando esse modelo foi implementado no Brasil e os desdobramentos que se seguiram desde então no campo de ensino dessa área.

### **1.1.2 A proliferação de academias de dança no país**

A primeira escola oficial brasileira de formação em dança seguiu o padrão das Academias Francesas. Criada em 1927 pela russa Maria Olenewa (1896-1965) na cidade do Rio de Janeiro, ela recebeu inicialmente o nome de Escola de Bailados do Theatro Municipal, passando a se chamar Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, em 1982.



Maria Olenewa iniciou seus estudos em Moscou e, em 1916, foi para Paris, onde começou a dançar com a Companhia de Anna Pavlova<sup>17</sup>. Em 1918, conhece o Brasil em *tourneé* com essa companhia, retornando mais uma vez em 1921, agora com a companhia de Léonide Massine<sup>18</sup>. Em 1926, Olenewa muda definitivamente para o país, fundando no ano seguinte a escola na qual permaneceu como diretora até 1942.

Assim como as companhias de Pavlova e Massine, outras companhias europeias excursionaram pelo Brasil em meados do século XX, trazendo para o país principalmente a concepção estética dos Balés Russos<sup>19</sup> (cenas mais curtas, bastante virtuosas e executadas por bailarinos consagrados). Considerando nossa colonização, o ideal estético europeu já fazia parte de nossos costumes há tempos, fazendo com que a visita das companhias de dança dessa natureza viesse a corroborar na forma como entendemos e legitimamos a dança (TEIXEIRA, 2012). Por esse motivo, houve grande acolhida aos artistas estrangeiros que vieram estabelecer residência e oferecer seu trabalho em nosso país.<sup>20</sup> Contudo, a forma como estabeleceram efetivamente seu elo com esse novo lugar foi, majoritariamente, a partir de reservas financeiras particulares, e não com apoio governamental.

Esse fato refletiu no surgimento de um sistema de academias baseadas no modelo institucional francês, que foram inauguradas por uma geração de diretores artísticos e professores estrangeiros, ou então, por brasileiros que dispusessem de experiência internacional e financiamento próprio.

---

<sup>17</sup> A russa Anna Pavlova (1881-1931) atuou como bailarina no Teatro Mariinsky, em São Petersburgo, tendo sido integrante dos Balés Russos de Diaghlev. Mais tarde, ela inaugurou sua própria companhia.

<sup>18</sup> O russo Léonide Massine (1896-1979) estudou na escola do Ballet Bolshoi e foi coreógrafo dos Balés Russos de Diaghlev, inaugurando sua própria companhia mais tarde.

<sup>19</sup> Companhia de caráter itinerante, os Balés Russos viajaram para muitos lugares disseminando amplamente esse determinado ideal estético. A companhia foi criada por Serge Diaghlev (1872-1929), empresário e produtor de dança, que foi capaz de promover o modelo coreográfico de sua companhia através da reunião de artistas importantes e estrelas que, juntos, deveriam garantir o sucesso da obra apresentada.

<sup>20</sup> Devido às duas Grandes Guerras (1914-1918 e 1939-1945), incluindo o período entre elas, houve um grande movimento de deserção entre os artistas europeus, ou que atuavam na Europa, para países receptivos a estrangeiros. Brasil e Estados Unidos são exemplos desse processo. Contudo, o contexto de produção de dança nos Estados Unidos parece ter sido mais fértil que em nosso país, dando maior respaldo para os artistas desertores desenvolverem suas escolas e companhias. (HOMANS, 2012).

A fim de olhar mais profundamente para esse mecanismo, será tomado como exemplo um trecho da trajetória de Carlos Leite (1914-1995). A escolha se dá com a intenção de aproximar esse processo à formação de Zélia Monteiro, pois, uma vez que Carlos Leite foi professor de balé de Klauss Vianna, presença importante – assim como a professora Maria Melô – no percurso da artista, é possível perceber que essa história também deságua em sua trajetória. A relação entre Klauss Vianna e Zélia Monteiro será abordada com maior profundidade mais adiante.

Nascido em Porto Alegre, Carlos Leite ingressou em 1935 na Escola de Bailados do Theatro Municipal, na cidade do Rio de Janeiro. Projetou-se numa carreira internacional, sendo convidado em 1943 a dançar em Londres. De volta ao Brasil, fixa residência em Belo Horizonte, onde atua como professor de balé clássico e diretor do Ballet de Minas Gerais.<sup>21</sup>

No *site* Acervo Klauss Vianna, encontramos a seguinte reportagem publicada no jornal O Estado de Minas, de Belo Horizonte, em 5 de setembro de 1948, a qual apresenta um panorama da repercussão pública de sua atuação:

Aí está o flagrante da primeira coreografia de Carlos Leite para Belo Horizonte. Em poucos meses de trabalho, o consagrado bailarino conseguiu resultados, que podem ser considerados esplêndidos, pelo proveito alcançado e pelas perspectivas que se abrem para a implantação vitoriosa do ballet. [...] O ballet em Belo Horizonte ensaia os primeiros passos. O coreógrafo Carlos Leite lança a semente da difícil arte em nosso meio e tem palavras de entusiasmo quanto aos primeiros resultados que colhe. Diz-nos o grande bailarino que o mineiro tem vocação para a dança. O sentimento de equilíbrio e serenidade que demonstra nas atitudes dos homens públicos não é uma peculiaridade dos estadistas de Minas. Quem vive entre essas montanhas, tem apego à tradição e encarna as virtudes mineiras, possui o sentido da harmonia. Não a harmonia dos ritmos violentos e bárbaros, como o samba, o frevo e outras danças de origem africanas e americanas, mas a harmonia no sentido clássico. [...] Tivemos ocasião de assistir a alguns ensaios sob a direção de Carlos Leite. Nada menos de 70 alunos tomaram aulas com o famoso mestre. Trata-se de um número expressivo, sabido que Carlos Leite veio para Belo Horizonte em março deste ano. O elemento feminino dominava. Entre essas poucas dezenas de principiantes, há verdadeiras e autênticas revelações, o que faz acentuar o estímulo e desenvolvimento do jovem mestre em seu trabalho. Faz mesmo com que chegue a superar certas dificuldades de toda sorte, tais como a falta de um salário adequado para o treinamento, a ausência de um teatro em Belo Horizonte e a falta de auxílio oficial. Todo princípio é difícil, afirmou-nos

---

<sup>21</sup> Em 1971, os integrantes do Ballet de Minas Gerais e da Escola de Dança de Minas Gerais, ambos dirigidos por Carlos Leite, são incorporados a fim de fundar a Cia. de Dança Palácio das Artes (CDPA), primeiro grupo institucionalizado no estado.

Carlos Leite, mas cumpre que se trabalhe. ‘É possível que, quando aparecerem os primeiros frutos do nosso esforço as coisas melhorem e o ballet seja uma palpitante realidade em Minas’. (DÂNGELO, 1948)<sup>22</sup>

Novamente, a questão da relação entre oficialidade e produção em dança aparece e, de fato, Carlos Leite viria a institucionalizar seu trabalho junto ao Palácio das Artes em Minas Gerais, em 1971. Além disso, na reportagem acima, chama a atenção o caráter enaltecedor do discurso que é dirigido à atuação do professor, lembrando que essa é contemplada pela experiência estrangeira.

Em sua tese de doutorado, Ana C. E. Teixeira (2012, p. 30) investiga as instâncias de dança públicas brasileiras e afirma que “mantém-se uma relação estreita, nos dias de hoje, com o pensamento produzido no Brasil colônia quando se refere à importação de modelos artísticos no contexto da dança oficial.” A autora mostra que essa tradição vem permeando toda a institucionalização da dança brasileira, desde a chegada da coroa portuguesa no Rio de Janeiro, encontrando reverberações até a atualidade. Como apresentado anteriormente, a partir de um retrato de Carlos Leite, a relação com um modelo importado não se restringe a oficialidade na dança, mas perpassa, de um modo geral, toda sua produção estética/pedagógica.

Assim como Carlos Leite e Maria Olenewa, a italiana Maria Melô é mais um exemplo desse processo. Chegada no Brasil em nos anos 1950, Melô inaugurou sua academia na qual Zélia Monteiro seria aluna e mais tarde professora. De acordo com a artista, sua professora lecionava com o intuito de garantir um conhecimento elementar sobre a técnica clássica que, em sua visão, necessariamente, deveria se sofisticar na Europa:

Maria Melô dava uma base e nos aconselhava a fazer o restante da nossa formação fora do Brasil, porque achava que no Brasil a formação não era boa. Então ela dava essa base boa para a gente poder ser competitiva na Europa e conseguir estudar lá. E na Europa é que a gente ia aprender repertório, outras coisas. E foi o que eu fiz, assim como a Elise e a Dulce.<sup>23</sup> Fui para a Alemanha,

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://www.klaussvianna.art.br/vida\\_detalhes.asp?id\\_evento=26#\[showDet\]71](http://www.klaussvianna.art.br/vida_detalhes.asp?id_evento=26#[showDet]71)>. Acesso em: jul. 2013.

<sup>23</sup> Elise Ralston e Dulce Pessoa, bailarinas contemporâneas de Zélia Monteiro e colegas nas aulas de Maria Melô.

fiquei no conservatório de Munique durante 4 meses, não aguentei ficar por mais tempo lá e por isso voltei. (MONTEIRO, Anexo I, p. 153-154)

Continuando com o relato de Zélia Monteiro, a artista concorda com o discurso da professora, mesmo que, talvez, por motivos diferentes:

Na perspectiva da dona Maria, eu teria que fazer o restante da formação fora – e eu também me convenci disso – mas como voltei ao Brasil interrompendo este processo, achei que o que eu tinha de base não servia para ser uma grande bailarina clássica; não é que não servia, na verdade era insuficiente. Só que eu tinha uma formação em balé que não conversava com o balé que se fazia aqui em São Paulo, que não tinha nada a ver com o meu pensamento! Eu não tinha onde dançar aquele balé que aprendi com ela. Teria que ter ficado fora do Brasil mesmo. (MONTEIRO, Anexo I, p. 154)

Para Helena Katz e Christine Greiner (1994, 1998, 2003, 2005, 2008, 2011), um corpo se forma em relação ao seu ambiente, do mesmo modo que suas ações interferem no meio, configurando um processo coevolutivo ao longo do tempo. Considerando que a técnica da dança clássica à qual Maria Melô se referia era aquela aprendida com Enrico Cecchetti, a professora sugeria que, para que houvesse a apropriação desse modo de dançar, tal qual ela a havia visto e experimentado na Itália, era necessário que o bailarino entrasse em contato com todo o entorno que envolve essa dança. De fato, a técnica criada e ensinada por Cecchetti só poderia ser apreendida frente à sua presença, em seu ambiente. Contudo, considerar-se que a prática feita no país deveria continuar seguindo seu modelo tal e qual para que se tornasse legítima é uma visão que dialoga com a ideia de “colonização” na dança (TEIXEIRA, 2012).

Porém, Zélia Monteiro desenvolveu em seu corpo a metodologia de Maria Melô. Isso mostra que, apesar do discurso acima mencionado, a professora conseguia discernir em sua conduta pedagógica as adaptações necessárias ao corpo que dançava a técnica clássica no país, e, uma vez que tais ideias se concretizaram no corpo de Zélia Monteiro, elas sofreram alterações, adquirindo novas formas de acordo com essa realidade. Então, pode-se supor que a fala de Maria Melô envolvia, principalmente, a impossibilidade de dançar cenicamente as montagens clássicas em nosso país e, nesse sentido, reconhecia que a formação estava implicada a um modelo estético específico calcado de modo mais eficiente em outro ambiente.

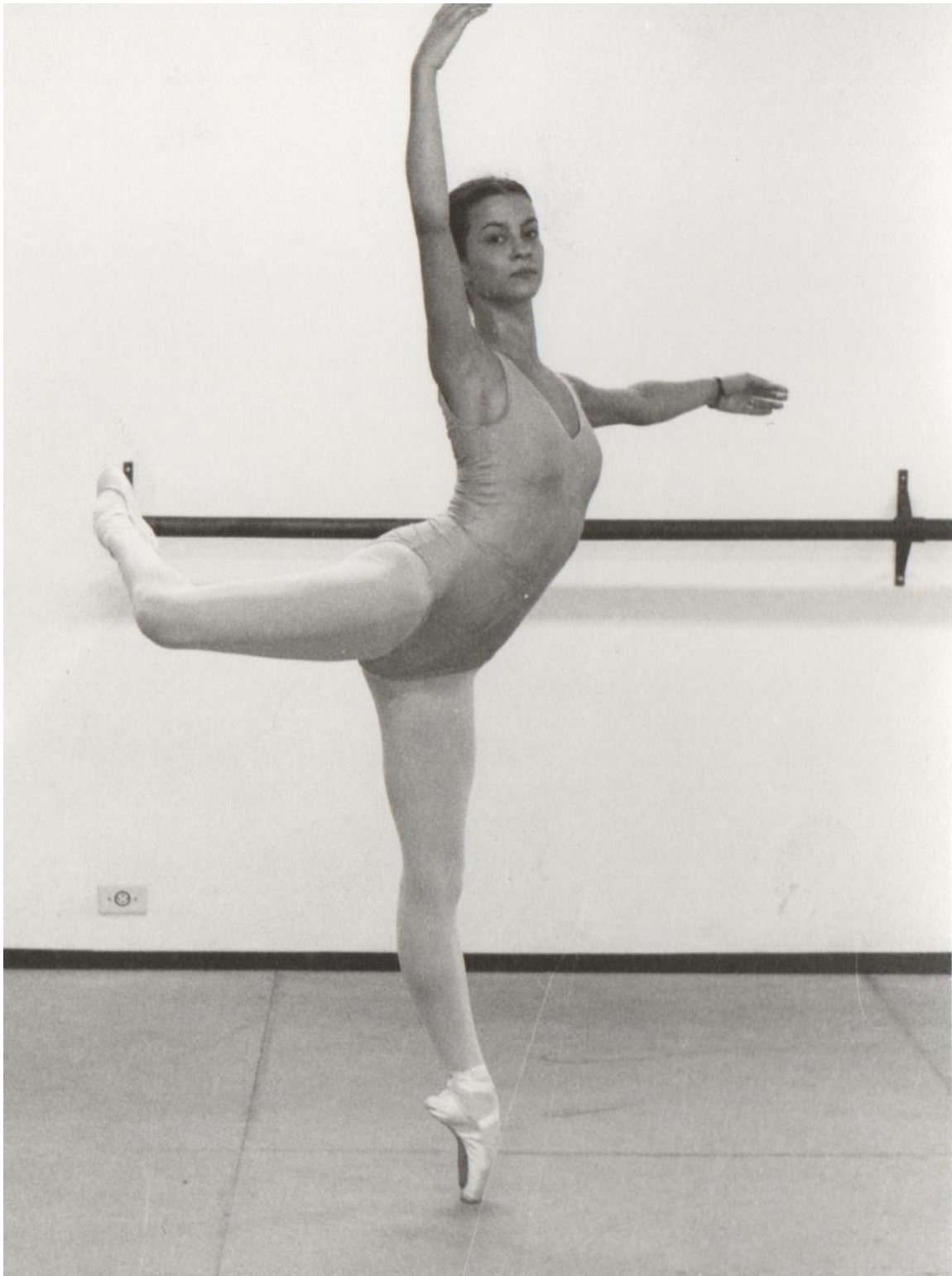


Imagem 2 – Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 3 – Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 4 – Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 5 – Zélia Monteiro em aula de dança clássica ministrada por Maria Melô.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.





Imagem 6 – Zélia Monteiro com sua professora, Maria Melô.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.

## 1.2 Dançando profissionalmente

Quando retornou ao Brasil, Zélia Monteiro (Anexo I, p. 154) passou a dialogar com a cena contemporânea e foi nesse ambiente que começou a atuar profissionalmente:

Como não me estabeleci na Alemanha, de volta ao Brasil, comecei a atuar na dança contemporânea; e aquela base técnica que eu desenvolvi com o balé servia super bem. Eu dançava bem para os padrões da dança contemporânea, tinha técnica. E cada vez mais, não tinha mesmo conversa com o balé clássico que era dançado aqui no Brasil. Eu tinha mais diálogo com a dança contemporânea e isso foi se tornando uma condição. Não sei se foi escolha.

Nesse contexto, dançou ao lado de Célia Gouvêa<sup>24</sup> em *Contraste para três* (1980); *Lenda* (1980); *De pernas para o ar* (1981); *Quatro corpos, dois estranhos* (1981) e *Urugungo* (1981) (ACERVO GOUVÊA-VANEAU).<sup>25</sup> Fez parte do grupo de dança Marzipan, coletivo de artistas que produziu de 1982 a 1992. Zélia Monteiro participou dos trabalhos *Nunca pare, sempre é tarde para começar*, *Vibrações*, *Danúbio Azul e Camènes* (1982), além de *Seis histórias de amor* (1983), *Vampiris* e *Solo feminino Um* (1985).

Depois, trabalhou durante nove anos (1984 a 1992) ao lado de Klauss Vianna, encontro que foi de extrema relevância para a artista. De acordo com seu relato, a aproximação com o trabalho de Vianna foi possível, inicialmente, porque, apesar de vir de um contexto diferente e de fazer parte de outra geração, Zélia Monteiro reconhecia na abordagem do pesquisador um entendimento do corpo e do movimento similar ao de sua professora:

Quando Klauss chegou na Bahia (ele era de Belo Horizonte), foi para Salvador e depois se transferiu para o Rio de Janeiro e São Paulo – já trazia uma visão de corpo que coincidia com essa da minha professora, que era bem mais velha que o Klauss. A dona Maria Melô era de outra geração e trazia conteúdos que eram do professor dela, Enrico Cecchetti. E o Klauss, por ser em parte autodidata – junto com Angel foi estudar anatomia e cinesiologia em BH – chegou em algumas ideias similares as de Cecchetti. (MONTEIRO, Anexo I, p. 155)

A similaridade entre as abordagens de Klauss Vianna e Maria Melô a respeito do corpo no balé clássico, permitiu que Zélia Monteiro passasse, em um primeiro momento, a frequentar as aulas e, mais tarde, compartilhar a pesquisa de criação em dança de Klauss Vianna:

Quando eu comecei a fazer aula dele eu o entendi. Foi muito bom nessa perspectiva anatômica, ver o corpo, entender o corpo, permitir que o corpo tivesse sua natureza e, a partir dessa natureza, entrasse em contato com alguma dança; uma dança que fosse própria minha. Tudo isso já veio acontecendo nas aulas, só que no *Dã-dã*<sup>26</sup> mudou totalmente. Não era mais só essa coisa, de um trabalho bom anatomicamente, um trabalho que respeita o corpo, a anatomia do corpo e

<sup>24</sup> Célia Gouvêa se formou na escola de Maurice Béjart, em Bruxelas, na Bélgica. Atua como coreógrafa desde 1974.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://acervogouvea-vaneau.com.br>>. Acesso em: abr. de 2014.

<sup>26</sup> Espetáculo de dança, concebido e dirigido por Klauss Vianna, no qual Zélia Monteiro atuou como bailarina. Esse assunto será retomado com maior profundidade mais adiante, nesta dissertação.

que vai atrás da dança individual. Depois que eu passei o processo do *Dã-dá*, aprofundei muito mesmo um entendimento da dança. A dança se constituindo a cada momento da vida, no momento presente, e se constituindo a partir das condições daquele momento. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

O relato de Zélia Monteiro acima coincide com o que a pesquisadora Neide Neves (2008, p. 39) identifica no trabalho de Klauss Vianna, dizendo que ele:

Buscava movimentos com as características do novo, pleno de vida. Expressão de cada corpo, num determinado momento; dos recursos e da história deste corpo e não a repetição ou execução desatenta, que ele identificava como forma desprovida de verdade e de vida. Devido a essa busca, chegou a utilizar a improvisação em cena, nos últimos anos de sua vida.

Mais tarde, o interesse em comum entre Zélia Monteiro e Klauss Vianna iria apontar para a produção autoral da artista baseada da improvisação cênica como linguagem.

Levando em consideração a importância que Vianna tem na concepção de dança de Zélia Monteiro, será feito a seguir um recorte das ações que se acredita terem ecoado mais fortemente no pensamento e obra da artista. Todavia, para podermos compreender melhor algumas das escolhas artísticas de Klauss Vianna, considera-se importante desenhar alguns pontos de sua trajetória com a dança.

### **1.2.1 Klauss Vianna e as sementes de mudança que plantou**

Klauss Vianna (1928-1992) inicia sua formação em dança por meio de aulas de balé clássico com o professor Carlos Leite (brevemente apresentado no item 1.1.3), de quem se tornou assistente. Todavia, desenvolveu, desde cedo, um interesse por aspectos da dança que iam além do que era normalmente ensinado durante as aulas tradicionais de técnica clássica,<sup>27</sup> em especial a materialidade do corpo que dança, percebendo que todo ele era afetado ao realizar uma ação, independentemente de sua natureza:

---

<sup>27</sup> Além dos estudos de balé com Carlos Leite, entre 1949 e 1951, Klauss Vianna passa uma temporada em São Paulo, onde estuda com Maria Olenewa na Escola Municipal de Bailado.

A dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro. Não posso ignorar minhas emoções em uma sala de aula, reprimir essas coisas todas que trago dentro de mim. Mas, infelizmente, é o que acontece: os alunos se anestesiavam ao entrar em uma sala de aula. (VIANNA, 2008, p. 32)

Para Klauss Vianna, a disciplina e a simples imitação do código do balé não bastavam. Era necessário que, ao dançar, a pessoa se percebesse e se afetasse enquanto ser dançante, isto é, deixasse-se transformar por aquilo que acontecia a sua volta e em seu próprio corpo enquanto dançava.

Esse pensamento será o norteador do trabalho que viria a desenvolver ao longo de sua vida, o qual se estendeu a outros corpos, desdobrando-se, transformando-se e ganhando diversos contornos dados por aqueles que passaram por suas aulas e/ou que colaboraram na realização de sua pesquisa cênica. Por meio de seus alunos e colegas, a obra desse criador se tornou uma grande referência para os profissionais e estudantes brasileiros de dança da atual geração.

A primeira manifestação pública escrita acerca de suas ideias na dança é o artigo *Pela Criação de um Ballet Brasileiro*, publicado inicialmente em 1952 pela revista *Horizonte*, Minas Gerais.<sup>28</sup> Nele, Klauss Vianna compara o sucesso no campo teatral que, segundo o autor, vinha desenvolvendo um modo autêntico e “nacional” em suas produções, e a “falta de originalidade”, no mesmo sentido, no campo da dança (VIANNA, 2008). O artigo começa a dar forma às suas inquietações, que têm início no fato de ter-se criado no Brasil um discurso de validação da dança baseado em uma tradição estrangeira, que procura replicar esse modelo sem levar em consideração, de modo substancial, as atualizações inerentes à prática. Esse assunto foi melhor investigado nos itens 1.1.1 e 1.1.2 desta dissertação, com o auxílio de Ana C. E. Teixeira (2012), que aborda a questão de nossa herança colonial na dança.

Segue trecho do artigo de Klauss Vianna (1952), no qual ele critica o modo como o balé era praticado em nosso país:

---

<sup>28</sup> O manifesto pode ser lido, na íntegra, no *site Acervo Klauss Vianna* e no livro *A Dança*, de Klauss Vianna (2008). Porém, existe uma discordância quanto ao ano de publicação e o veículo em que foi lançado. Aqui, optou-se por manter as informações disponíveis no *site*, que são as mesmas disponíveis em Neves (2008).

[...] Parece mais seguro, pois, que esta deficiência tenha origem no nosso próprio ballet, ou seja, na falta de originalidade, de qualidade íntima. Esta situação contrasta, entretanto, chocantemente com a das escolas de dança. Mestres de valor como Schetzolf, Veltchek, Olenewa, e atualmente Carlos Leite e Madeleine Rosay possuem escolas repletas de alunos de ambos os sexos, animados de ideal e de ambição profissional. Entretanto se alguns coreógrafos de renome internacional lograram formar entre nós uma geração de bailarinas – e algumas delas dotadas de talento excepcional – esta mesma geração se recente da falta de um cunho de originalidade e isto porque procura seguir, passo a passo, os modelos russos ou franceses, podendo-se dizer o mesmo dos coreógrafos nacionais. O que pretendem assim? Motivos europeus, *décour* francês e coreografias russas eternamente à plateia nacional? Se assim é, pode-se alegar que as companhias estrangeiras que nos tem visitado podem desincumbir-se desta tarefa com mais eficiência.

A respeito do que enxergava como consequência desse fato no campo profissional, a dificuldade de atuar como bailarino no país, e a necessidade desses artistas projetarem uma empreitada internacional, além da transformação de alguns desses artistas em professores de dança, Vianna (1952) coloca que:

Por outro lado esses jovens artistas brasileiros terminam por abandonar a carreira devido à dificuldade para vencer no seu próprio ambiente ou para se engajarem em companhias estrangeiras. Alguns poucos dedicam-se então ao ensino de uma geração mais jovem transmitindo exatamente aquilo que receberam dos seus mestres estrangeiros e é de se prever que esta geração mais jovem esteja dentro em pouco na mesma situação da que a precedeu. E até quando isto? Até perceberem que já é tempo para orientarem seus esforços na criação de um bailado brasileiro.

O desejo pela nacionalização do balé era antes de tudo um incômodo em relação à hegemonia do pensamento que reconhecia existir no campo da dança, fato que o impulsionava à mudança. Essa vontade de transformar o ensino em dança tradicional moveu Vianna a assumir, em meados dos anos 1950, sua primeira turma de dança, ao mesmo tempo em que começou a produzir suas primeiras coreografias, em parceria com Angel Vianna.<sup>29</sup>

Até o ano de 1955, Klauss Vianna atuou como bailarino no Ballet Minas Gerais, dirigido pelo seu professor, Carlos Leite, além de ministrar aulas na sua escola. Contudo, já

---

<sup>29</sup> Angel Vianna é bailarina, coreógrafa e pesquisadora do movimento. Foi casada com Klauss Vianna entre 1955 e 1992, quando esse faleceu. Desde 2001, ministra aulas na Faculdade Angel Vianna, no Rio de Janeiro.

nessa época era evidente uma grande diferença entre a abordagem dos dois profissionais. No *site* Acervo Klauss Vianna, encontramos o depoimento de Dulce Beltrão (2007)<sup>30</sup> que, assim como ele, foi aluna de Carlos Leite e bailarina do Ballet de Minas Gerais. Segundo Beltrão, Leite era um professor com métodos rígidos e disciplinares, os quais considerava ultrapassados para sua época e contexto:

Até hoje, eu às vezes analiso o porquê daquela rigidez do Carlos Leite, o porquê daquela forma de ensinar. Porque nós já tínhamos passado do século XIX. Ele era muito rígido, extremamente. [...] Ele era uma pessoa adorável, mas entrou na sala de aula e fechou a porta era uma loucura! E aquela vara, era varada mesmo, era uma coisa extremamente rígida. Esse bendito banquinho do Carlos Leite ele às vezes fazia 'tum' e jogava o banquinho! Ele era de uma rigidez impressionante. (BELTRÃO, 2007)

Como já mencionado no item 1.1.1, o método disciplinar ganhou força na Europa, no século XVIII, no mesmo momento em que o balé se formata nas academias. O contexto histórico desse período, portanto, vinculou a disciplina à metodologia de ensino do balé, associação que permaneceu e se difundiu no tempo. Em inúmeras situações em nosso país – por exemplo, como a descrita acima por Dulce Beltrão (2007) –, houve uma apropriação distorcida no ensino do balé, de forma que, sob o pretexto de buscar a relação entre rigor e aprimoramento técnico, muitos professores faziam uso abusivo de poder sobre seus alunos. Essa abordagem contribuía na concepção de um entendimento de dança que formava corpos que se distanciavam do que Vianna desejava trabalhar:

Uma sala de aula não pode ser esse modelo que vemos, no qual a disciplina tem algo de militar, não se pergunta, não se questiona, não se discute, não se conversa. Com isso, a tradição do balé se perde em repetições de formas, em que todo trabalho é feito aleatoriamente. [...] A sala de aula massificada tira a individualidade do aluno e, se as pessoas não se conhecem nem possuem individualidade, não há como participar do coletivo. (VIANNA, 2008, p. 32)

Com a vontade de experimentar criações em dança engajadas nessas mudanças estruturais, entre o final dos anos 1950 e início da década de 1960, é criado o Ballet Klauss Vianna:

---

<sup>30</sup> Dulce Beltrão foi integrante do Ballet de Minas Gerais e Ballet Klauss Vianna. Fundadora do Studio Anna Pavlova, em Belo Horizonte, foi diretora do Palácio das Artes e é professora de Expressão Corporal da Escola de Teatro da PUC Minas, desde 2000.

Levei uma coreografia na qual uma bailarina atravessava o palco vestida de santa barroca. Era uma proposta bem diferente: no festival só tinha cisne, era morte de cisne, solo de cisne, voo de cisne. Certa manhã meu cenógrafo perdeu a paciência: ‘O primeiro cisne que eu pegar torço o pescoço’.

Esse foi meu primeiro trabalho coreográfico adulto, *A face lívida*. Usei uma modinha imperial cantada pela Maria Lucia Godoy, e nele eu buscava a síntese de uma visão mineira da dança. Antes de montar o trabalho, fomos todos a Ouro Preto, andamos pelas ruas, pisamos descalços nas pedras, entramos nos casarões. O resultado foi um espetáculo com muita gente vaiando, gritando – e uns poucos aplaudindo. (VIANNA, 2008, p. 38)

O Ballet Klauss Vianna não sobreviveu por muito tempo devido à falta de apoio financeiro e condições adequadas de trabalho, mas é interessante notar que, assim como o discurso que Vianna proferiu no artigo *Pela Criação de um Ballet Brasileiro*, o Ballet Klauss Vianna também carregava a vontade de se instaurar a partir de um ideal nacionalista que estava em voga na produção artística do período. Como grande parte da classe artística, Klauss Vianna estava em sintonia com diversos movimentos que se manifestavam contrariamente à ditadura,<sup>31</sup> e também expressou essa busca pela liberdade e autonomia em seu legado.

Mesmo sem a intenção de aprofundar essa questão, pode-se reconhecer uma relação direta com implicações vindas dos ambientes estético e político. A consciência maior dessa relação surgiu quando Klauss Vianna foi convidado para ministrar aulas na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em 1963. É também nesse período que ele desenvolve um conhecimento mais apurado sobre as estruturas anatômicas e o funcionamento do corpo humano.

O pesquisador percebe a permeabilidade do bailarino enquanto um corpo atento ao seu entorno:

Minha noção de arte e de dança mudou muito a partir daí: não é só dançar, é preciso toda uma relação com o mundo a nossa volta. Não adianta se isolar em uma sala de aula, isso leva a um completo distanciamento da vida, de tudo o que acontece no mundo. O ser humano que existe no bailarino precisa estar atento e

---

<sup>31</sup> No período de 1964 a 1985, o Brasil foi governado sob regime militar. Nesse contexto, houveram diversas manifestações artísticas contrárias à repressão e à censura que se exerciam nesse campo. Entre elas, pode-se citar as atividades no campo das artes cênicas desenvolvidas no Teatro Galpão (FOLHA DE SÃO PAULO), Teatro de Arena (FUNARTE), Teatro Oficina (ASSOCIAÇÃO TEATRO OFICINA UZYNA UZONA) e Ballet Stagium (BALLET STAGIUM).

receber tudo lá fora, nas ruas. É impossível dissociar vida de sala de aula. (VIANNA, 2008, p. 41)

Vianna (2008, p. 41) completa a reflexão sobre essa experiência que durou dois anos,<sup>32</sup> dizendo que “aí reside a riqueza dessa vivência: a Bahia me abriu as portas para o exterior, porque até então eu vivia apenas no meu interior”.

Anos mais tarde, quando Zélia Monteiro atuou ao lado de Klauss Vianna, a ideia de afetação entre corpo/ambiente, já era totalmente elaborada na prática. De acordo com a artista, como ele indicava instruções a partir das quais cada intérprete ia construindo seu procedimento investigativo, “ficou muito claro que a dança acontecia a partir de processos de oposição não só no corpo, mas no corpo e no ambiente” (MONTEIRO; BRAVI, 2007).

No final da década de 1970, Klauss Vianna se muda para São Paulo e assume a direção da Escola Municipal de Bailado, onde encontra bastante dificuldade para lidar com a instituição e as normas que vigoravam, afirmando que o currículo engessado contribuía para que funcionários e professores tivessem pouca vontade de aprender e discutir sobre dança. Chegou a afirmar que “é impossível aprender alguma coisa sobre dança em suas aulas.” (VIANNA, 2008, p. 58). Em 1982, assume a direção artística do Balé da Cidade de São Paulo e, concomitantemente, cria o Grupo Experimental,<sup>33</sup> expandindo o campo de ação em dança daquela instituição. Com a mudança de governo e novas exigências as quais ele rejeita, pede afastamento do cargo. Em resposta a essa ação, os bailarinos se colocaram publicamente pedindo sua permanência. Contudo, numa atitude que vai ao encontro da constatação feita por Ana C. E. Teixeira (2012) – de que não existe diálogo entre arte e

---

<sup>32</sup> Depois desse período, Klauss Vianna muda-se para o Rio de Janeiro, onde passa a contribuir grandemente com o teatro, campo em que foi reconhecido, recebendo prêmios importantes. O trabalho com os bailarinos era transformado de acordo com as descobertas feitas no trabalho com o teatro, e vice-versa. Klauss Vianna percebia que a intenção dispendida na ação podia modificar a forma do movimento e, cada vez mais, trabalhava o corpo entendendo-o nessa totalidade. “Ao todo, foram aproximadamente 25 peças, dando início à profissão de preparador corporal, no Rio de Janeiro, nos moldes propostos por Klauss, o que diferia do papel de coreógrafo, pois buscava instrumentalizar o corpo do ator para as necessidades de um teatro que começava a rejeitar a supremacia do texto, valorizando a atuação e a expressividade corporal.” (NEVES, 2008, p. 29)

<sup>33</sup> “Eu era totalmente favorável àquela gente toda que fazia dança fora do Municipal, fora de um grupo oficial, gente como Sônia Mota, Denilto Gomes, Susana Yamauchi, Mara Borba, Ismael Ivo, João Maurício, Mazé Crescente, gente talentosa que trabalhava sozinha e sem espaço para ensaiar. E me perguntava: o que aconteceria com essa gente toda no municipal? Minha ideia era dar a eles a possibilidade de espaço e material para que criassem e mostrassem seu talento. Dessa forma, criei o Grupo Experimental, primeiro do gênero em toda a história de grupos oficiais no país.” (VIANNA, 2008, p. 64).



Estado –, Vianna opta pela abdicação de sua função, decidindo que nunca mais trabalharia em uma instituição oficial.

Nesse mesmo período, Rainer Vianna (1958-1995), filho de Klauss, casa-se com Neide Neves. Juntos, o casal se dedicou a estruturar a metodologia de trabalho desenvolvido ao lado de Klauss Vianna, reconhecendo a necessidade de elencar alguns princípios e instruções fundadores desse pensamento. Segundo Rainer Vianna: “há diferença entre um aluno que se transforma em professor e outro que estuda para ser professor” (VIANNA apud MILLER, 2007, p. 17).

Neide Neves (2008, p. 40) elenca esses princípios:

Alguns princípios sobre os quais estão baseadas as instruções podem ser enunciados desta maneira:  
 Autoconhecimento e o autodomínio são necessários para a expressão do movimento;  
 Sem atenção não há possibilidade de autoconhecimento e expressão;  
 É preciso buscar estímulos que gerem conflitos e novas musculaturas para acessar o novo;  
 Das oposições nasce o movimento;  
 A repetição deve ser consciente e sensível;  
 A dança está dentro de cada um;  
 O que importa não é decorar passos, formas, mas aprender caminhos para a criação de movimentos;  
 Dança é vida.

A autora segue enumerando e descrevendo os “tópicos fundamentais de trabalho: apoios, transferência de apoios, resistência e oposição, direcionamentos ósseos, espaço articular, intenção e contraintenção” (NEVES, 2008).

É importante frisar que tal sistematização, assim como o emprego do nome *Técnica Klauss Vianna*, não foram decisões tomadas pelo criador. De acordo com Neide Neves (2008, p. 38), “Klauss era arisco ao termo *técnica*, talvez porque o interpretasse como sinônimo de vocabulário fechado, com regras rígidas e fixas.” Contudo, explicita que, “dezesseis anos após a morte de Klauss, podemos ver traços de sua obra em evolução. Muitos intérpretes nas áreas de dança e teatro têm no corpo as instruções assimiladas em anos de trabalho com Klauss.” (NEVES, 2008, p. 36). A esse trabalho, o qual deixou traços

ao longo do tempo, a autora – junto a Rainer Vianna – deu o nome de *Técnica Klauss Vianna*, sistematizando-o em um modelo didático metodológico. Portanto, as abordagens que se referem ao trabalho de Klauss Vianna como *Técnica Klauss Vianna* consistem em uma leitura feita por alunos e colegas que, a partir da intimidade desenvolvida com o pensamento do mestre, julgaram conveniente tal denominação. Nesta dissertação, essas abordagens serão de grande valia sempre que encontrarem similaridade com a leitura que é feita aqui sobre do trabalho desenvolvido por Zélia Monteiro.

A pesquisadora Valéria C. Bravi (2014), que colabora com Zélia Monteiro em suas produções, quando reflete sobre o legado desse criador, também entende sua proposta dessa maneira:

Então eu acho que sim, Klauss Vianna trabalha com uma técnica corporal. E não dá para falar de técnica sem falar de método. Quando se fala de método, tem que se pensar na metodologia e não na sistematização específica de uma ordem de acontecimentos das coisas. Uma coisa metódica é diferente de se pensar na questão da metodologia. Metodologia implica um modo, uma noção de corpo. O Klauss tem um método porque traz uma metodologia. É uma maneira de se tratar do corpo, uma maneira de se usar o corpo que tem princípios e fundamentos, que não tem como base a visão mecanicista do corpo. Então a metodologia Klauss Vianna implica em um paradigma não cartesiano, implica em um paradigma da complexidade. Então, como dizer que não é método? (informação pessoal)<sup>34</sup>

Em uma conversa entre Valéria C. Bravi e Zélia Monteiro (2007) publicada no *site* Acervo Klauss Vianna, Zélia Monteiro fala sobre a íntima relação entre a metodologia que Klauss Vianna desenvolvia e sua relação com uma visão estética, trabalhada pela artista:

Ficou muito claro para mim que o trabalho do Klauss não era só um trabalho pedagógico que dava uma estrutura para o corpo, melhorando o conhecimento anatômico, ou a clareza sobre os movimentos. O trabalho do Klauss propunha um jeito de dançar. Para mim, isso ficou muito claro: tinha um jeito de dançar Klauss. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

É interessante notar que, no recorte feito acima sobre a trajetória de Klauss Vianna, se pode reconhecer, de fato, que o pesquisador dava início a uma ação artística e outra pedagógica ao mesmo tempo, em vários momentos descritos. Tais ambientes caminhavam

---

<sup>34</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação.

juntos no percurso do criador que, segundo a pesquisadora Valéria C. Bravi (2014), foi responsável por inaugurar uma nova abordagem no campo de produção em dança na cidade de São Paulo:

O Klauss tinha um discurso, e por isso nossa geração se apaixonou por ele, que trazia a ideia da dança própria de cada um. A questão da autoria. Eu acho que ele foi o grande introdutor, na dança contemporânea aqui em São Paulo, dessa questão da dramaturgia da fisicalidade<sup>35</sup>, da própria autoria. (informação pessoal)<sup>36</sup>

E continua, dizendo que:

Klauss Vianna, a meu ver, foi o precursor, aqui em São Paulo, ao criar instrumentos técnicos que não fecham, não engessam a possibilidade do gesto dançante. Acho essa a grande sacada do Klauss Vianna, na hora que ele vai trabalhar com a dança criativa, a dança livre, a exploração do movimento, a improvisação em cena, enquanto linguagem cênica. (informação pessoal)<sup>37</sup>

Com essas ideias, Klauss Vianna seguiu sua investigação em dança e, em 1985, criou um grupo de pesquisa, inicialmente com 15 pessoas,<sup>38</sup> com as quais experimentou o que seria o “movimento verdadeiro” ou “original” (MONTEIRO; BRAVI, 2007), ideia que mais tarde seria entendida por Zélia Monteiro como uma pesquisa de improvisação:

Ele não dava esse nome de improvisação. Eu é que relaciono com improvisação. O que Klauss perseguia muito era essa coisa do movimento verdadeiro, o movimento original. Ele não queria formas prontas, estereotipadas. Você estava sempre em busca de como você estava se configurando naquele momento. Porque se você configurou essa tensão ontem ou quando você era pequena, ou nesses 40 anos de vida, tudo bem, essa tensão está configurada ali e faz parte de você hoje. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

---

<sup>35</sup> De acordo com a pesquisadora Sílvia Maria Geraldi (2008): “É principalmente nos finais da década de 1970 e início dos anos 80 que o debate em torno do conceito de dramaturgia – para além da sua simples associação com o texto teatral – ganhará destaque nos meios artísticos, acadêmicos e de comunicação (BRAVI, 2002). A fim de dar conta dos fenômenos em expansão, novas terminologias serão cunhadas: dramaturgia da dança, dramaturgia do corpo, dramaturgia da fisicalidade, dentre outras.” (GERALDI, 2008, p. 186).

<sup>36</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação.

<sup>37</sup> Ver nota 36.

<sup>38</sup> Inicialmente, o grupo era formado por: Alice Leopoldo e Silva, Beatriz Cardoso, Cláudia Ridlewsky, Duda Costilhes, Ethel Scharff, Gisela Allegro, Helena Bastos, Henrique Stroeter, Izabel Costa, Luiz Vasconcelos, Marcos Verzani, Patricia Noronha, Silvia Rosenbaum, Zélia Monteiro, Zé Mario Brasileiro. (Informação concedida por Zélia Monteiro).

A artista segue dizendo que as experimentações tinham o objetivo de comunicar algo sobre aquele corpo, e que, para tanto, deveria estar atento à configuração que assumia no momento em que a dança acontecia:

Mas para aquilo ser expressivo de acordo com o Klauss, você tinha que dar uma leitura no momento presente para aquela tensão que se configurou durante 40 anos; senão, ele chamava aquilo de formal, de estereótipo e não se interessava. Então você tinha que reconfigurar suas tensões naquele momento, mesmo que elas tivessem sido construídas em 40 anos de vida, para que sua dança tivesse algo de original, algo de verdadeiro. Então essa reconfiguração, essa originalidade tinha a ver com o momento. [...] Por isso que eu acho que tem a ver com a improvisação, porque você tinha que estar ligado no que está acontecendo agora. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

Essa pesquisa resultou no espetáculo *Dã-dá corpo*,<sup>39</sup> que teve sua estreia em 1987 com somente três bailarinos: Zélia Monteiro, Duda Costilhes e Izabel Costa. Esse trabalho é muito importante para o desdobramento do trabalho artístico de Zélia Monteiro, pois, além de ser premiada pela Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA) na categoria Revelação Bailarina, foi a primeira vez que a artista pôde experimentar a improvisação em dança, não somente como um recurso em sala de ensaio, mas como o próprio meio de contato com o público:

O *Dã-dá* era improvisado. O que se foi escolhendo foram estruturas musicais para serem utilizadas. Então tinha um fio condutor através da música, por exemplo. E na dança a gente trabalhava com algumas especificidades que a gente tinha pesquisado. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

Zélia Monteiro segue contando sobre o processo de criação do trabalho, elencando os três momentos cênicos que aconteciam em *Dã-dá corpo*:

Na primeira parte a gente trabalhava com o que a gente chamou na época de contenção do movimento para, contendo o movimento, acionarmos toda a musculatura do corpo, mas sem expansão espacial – contendo toda a intenção da ação muscular, contê-la e não expandi-la no espaço. [...] Tudo isso para deixar

---

<sup>39</sup> *Dã-dá Corpo* estreia em 17 de novembro de 1987, no Teatro Cultura Artística, com Duda Costilhes, Izabel Costa e Zélia Monteiro. Trilha sonora ao vivo com João de Bruçó (voz percussão-solo), Nahim Marun (piano), John Boudler na regência do coral e do grupo de percussão; Carlos Kater na direção musical; e Mário Drumond na produção e coautoria do argumento e roteiro. Klauss ganha Prêmio APCA pela pesquisa e Zélia e Duda bailarinos revelação. (ACERVO KLAUSS VIANNA). Existe registro disponível desta obra artística no Acervo Mariposa (para mais informações, consultar <http://acervomariposa.com.br/site/>).

essa musculatura pronta para, numa segunda parte, começar a desenhar no espaço. Na segunda parte a gente podia desenhar no espaço, mas o que acontecia? A gente tinha muito mais certeza da intenção que a gente ia desenhar, já tinha passado por um processo de escolha [...] A terceira parte também tinha premissas para trabalhar, era assim o *Dã-dá*. Tinha uma coisa muito elaborada, em termos de pesquisa corporal. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

Zélia Monteiro explica também que, antes de começar propriamente a criação do espetáculo, Klauss Vianna já havia trabalhado alguns preceitos técnicos com seus bailarinos, processo que foi selecionando os integrantes que permaneceriam no grupo. Faziam parte desses princípios o trabalho com as articulações e o reconhecimento de padrões posturais:

Antes de trabalhar com essa questão de usar os estímulos sonoros ou visuais para conter as suas intenções, a sua vontade na sua musculatura sem expansão espacial; antes disso, tem que trabalhar como preservar espaço articular. Tem que trabalhar com a desestruturação das tensões pessoais porque, senão, você não consegue fazer contenção das intenções. Um estímulo de tensão que venha de fora, vai sempre te levar para a tensão que você já tem, seja na lombar, no joelho ou na cervical. Por isso você tem que trabalhar antes uma coisa de soltar um pouco suas tensões pessoais; para reconhecê-las. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

Segundo Zélia Monteiro, Klauss Vianna se utilizava de referências corporais da cinesiologia, mas também da psicologia, principalmente da corrente reichana.<sup>40</sup> Ela considera ainda que todas essas referências eram fruto de experiências vivenciadas por Klauss Vianna, como, por exemplo, a relação entre pontos de tensão (as quais ele abordava para trabalhar a qualidade expressiva dos bailarinos), e os anéis de tensão (couraças) de Reich.

Assim, Zélia Monteiro frisa que no trabalho artístico de Klauss Vianna, o estudo de tensões musculares era muito importante a fim de entender como sua variação poderia transformar a dramaturgia<sup>41</sup> da dança.<sup>42</sup> A exploração dessas tensões poderia ampliar as possibilidades de construção de sentido dramático frente ao público:

---

<sup>40</sup> Wilhelm Reich (1897-1957), psicoterapeuta ucraniano, escreveu o livro *A função do orgasmo*, no qual fala sobre a relação entre a energia sexual contida e as tensões musculares que cada pessoa desenvolve ao longo de sua vida.

<sup>41</sup> Dramaturgia da dança é entendida nesta dissertação a partir de Hercoles (2005), como aquilo que é comunicado pela dança a partir da materialidade do corpo que a elabora. Portanto, não diz respeito a narrativas ou ideias concebidas *a priori* e/ou independentemente do movimento.

Antes disso a gente explorou essas tensões pessoais, caricaturou, fez caricatura das próprias tensões para conhecê-las. A gente tinha que dançar as próprias tensões na frente dos outros e todo o mundo ria. Às vezes eu estava fazendo a professora de balé e eu tinha que localizar os músculos que usava para dar aula de balé e criar uma dança com essa musculatura. Tudo isso para limpar, isso não foi para o espetáculo, isso era para limpar e para a gente ser capaz de fazer alguma outra relação com as tensões musculares, que não fossem as de sempre – as da professora de balé, as da Zélia esposa, as da Zélia filha... Então a gente estudou muito isso, estudou trabalhando, ali no corpo. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

Sobre o trabalho de reconhecimento da estrutura anatômica do corpo:

Antes disso você tem que entender direção óssea, conseguir organizar um pouco seus ossos e as direções deles, para os músculos trabalharem com um encurtamento de fibra mais ideal para depois você poder tencionar, encurtar a fibra muscular, de maneira potencial de soltar o gesto. Porque não é aquele encurtamento de lombar de quem tem lordose. Para você ser capaz de encurtar a musculatura para conter uma intenção que depois você vai expandir, aí o músculo alonga de novo, ele expande outra vez e desenha. Uma pessoa com lordose não consegue pegar essa contenção de energia muscular e desenhar, ela não consegue, a fibra não aumenta; só está encurtada, só está vivendo uma situação. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

Depois de vivenciar o processo criativo de *Dã-dá corpo*, Zélia Monteiro pode concluir que existia uma especificidade no trabalho artístico de Klauss Vianna que diferia da abordagem do pesquisador enquanto professor de dança/movimento:

Eu vejo uma diferença muito grande nisso: fazer aula com o Klauss é uma coisa; ser bailarina a serviço do Klauss é outra. Para mim fez uma diferença total, eu fiz aula com ele dois anos, depois trabalhei com ele mais seis como bailarina, totalmente outra coisa. Porque aí é que você entra em contato com a dança que ele vislumbra. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

Para Zélia Monteiro, as transformações realizadas por Klauss Vianna no âmbito do ensino de dança se concretizaram porque estavam implicadas em uma visão estética:

Por isso ele renovou o ensino, porque ele tinha um desejo estético de ver determinada dança. Então para ver aquela dança ele tinha que ensinar o corpo daquele jeito. Não podia ensinar o corpo de um jeito tradicional, porque senão ele não ia ver esse resultado que ele buscava. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

---

<sup>42</sup> Informação obtida em encontro de grupo de estudos sobre improvisação, realizado na Sala Crisantempo, no dia 26 de abril de 2014, sob orientação de Zélia Monteiro.

Zélia Monteiro frisa mais uma vez a relação intrínseca entre produção artística e pedagógica na atuação de Klauss Vianna:

O que eu quero frisar é que ele era um artista, tinha um desejo estético, uma preocupação como criador e que, trabalhando com ele no *Dã-dá*, isso ficou muito evidente para mim: o que ele queria da gente não era apenas corpos mais hábeis, corpos melhor trabalhados, mais anatômicos e mais naturais, não... ia muito além. Você precisava compreender princípios do seu corpo cotidiano, e ser capaz de criar, entendendo a questão das oposições no corpo, no espaço, na música, no jeito de ouvir a música. Era baseado também em questões do humano, do corpo sensível que é capaz de captar e fazer leituras e dar respostas no ambiente, um corpo que é permeável, nesse sentido. E é preciso você ter um preparo técnico para se capacitar a estar nesse lugar, a fazer a dança dessa forma, a dançar a partir daí. Como o corpo já é dramaturgia em si, então se trata de saber como aproveitar essa dramaturgia que o corpo já traz para realizar o ato da dança diante do público. (MONTEIRO; BRAVI, 2007)

Vale ressaltar que o conceito de dramaturgia do corpo que dança elaborado por Zélia Monteiro é completamente coerente com a teoria de Helena Katz e Christine Greiner (2008) sobre a relação entre o movimento do corpo e o fato desse sempre comunicar a si mesmo: “é o movimento que faz do corpo um Corpomídia” (GREINER, 2008, p. 113); isto é, por meio do movimento, inerente ao corpo vivo, esse se dá a ver tal como é em sua materialidade e relação com o mundo.

Assim, a pesquisadora Valéria C. Bravi define que a especificidade da abordagem de Zélia Monteiro sobre Klauss Vianna se dá a partir do fato da artista ter vivenciado a experiência de trabalhar ao lado dele, não somente como aluna, mas também em um processo criativo/artístico:

Para falar o que é específico da Zélia, é importante ter antes o discernimento de que a Zélia tem uma leitura do Klauss Vianna a partir da convivência com ele no desenvolvimento de seu pensamento pedagógico, didático e artístico. Evidentemente, toda sua trajetória tem um modo específico dela trazer a questão do Klauss. O pensamento do Klauss, que aborda também o como lidar com a questão da autonomia tanto do criador como do professor, não pode seguir nenhuma cartilha, pois não é nenhum sistema engessado. É um sistema que propicia essa autonomia sob a perspectiva de que você pode estar sistematizando questões que esse mestre trabalhou. Só que quando o discípulo, com essa autonomia, vai trabalhar essas coisas do Klauss, não é mais o Klauss; é também o Klauss, não é? Então a Zélia já tem como característica dela trabalhar com as coisas do Klauss. (informação pessoal)<sup>43</sup>

<sup>43</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação.

Bravi finaliza dizendo que, no pensamento de Klauss Vianna, o bailarino ou professor que irá fazer uso dessas ideias tem autonomia para se apropriar delas e criar a sua proposta. Nesse sentido, considera que:

Klauss Vianna traz essa responsabilidade, e acho que é esse o ouro que a Zélia trouxe do trabalho com ele – que outros grupos que estudaram esse artista não trazem – que é a questão da improvisação em cena, onde você é o autor dramaturgicamente no ato, junto com os outros que estão em cena. Esse é o grande desafio que Zélia trouxe a tona enquanto discussão. (informação pessoal)<sup>44</sup>

Dessa forma, a seguir será abordada a fase em que a artista Zélia Monteiro começa a produzir sua dança de maneira mais autoral.



Imagem 7 – Zélia Monteiro, Duda Costilhes, Izabel Costa e Klauss Vianna.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.

---

<sup>44</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação.





Imagem 8 – Duda Costilhes, Zélia Monteiro, Izabel Costa e Klauss Vianna em ensaio aberto de *Dã-dá Corpo*.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 9 – Zélia Monteiro em ensaio aberto de *Dã-dá Corpo*.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.

### 1.3 Zélia-criadora

Em 1988, Zélia Monteiro estreou seu primeiro trabalho autoral, *Estudo n. 1*, no SESC Anchieta. Era um dueto entre dança e voz, em parceria com Madalena Bernardes, onde a artista pesquisava em seu corpo um aspecto da organização corporal do balé, o *en dehors*, extrapolando os códigos convencionais elaborados a partir dessa musculatura, usando-o como um princípio para improvisação. A voz de Madalena Bernardes servia

como um estímulo que disparava a resposta no corpo da artista. O figurino, de Tereza Monteiro, sua irmã, era extravagante, constituído somente por um *shorts* e um penteado feito com sabão (ver DVD anexo).

Em entrevista concedida para esta dissertação (Anexo I, p. 147), a artista fala sobre sua inquietação como criadora nesse trabalho no qual é possível reconhecer os cruzamentos que estabeleceu entre traços do percurso que ela havia realizado até então – principalmente a base construída na dança clássica italiana – e a pesquisa desenvolvida ao lado de Klauss Vianna, que parte do movimento do/no corpo para elaborar a dramaturgia da dança:

Como investigação, minha questão era: “Será que se eu me apoiar nos músculos do *en dehors* sem virar as pernas e pés para fora, vou ‘enlevar’ o público da mesma maneira que o balé clássico?” Considerando que o balé clássico tem uma magia que se aproxima de um romantismo e muitas vezes toca emocionalmente, encanta, talvez seja algo meio inconsciente que eu não sei bem o que é. Observo que balé clássico bem dançado toca um pouco nesse lugar. Então eu pensei: “Será que o que toca no balé não é a forma – a bailarina que passa voando, a sapatilha de ponta, o *tutu*, o braço que faz aquela segunda *arabesque*? Será que o que toca é esse corpo, desenhado dessa maneira, com estes músculos, com este preparo, com este tipo de apoio muscular?” E apostei nisso.

A artista relaciona essas questões ao pensamento de Klauss Vianna:

Isso tem alguma relação com o Klauss, pois ele falava que as musculaturas profundas, as camadas que estão por baixo dos músculos superiores mais próximos da pele, são a musculatura da emoção. Quando a gente se apoia nisso, pode trabalhar de forma mais eficaz com as emoções humanas do que quando exercemos ações como correr, fazer *grand jeté*, subir a perna ou levantar um piano. As musculaturas dessas ações são mais superficiais. Claro, a gente precisa delas para viver e para dançar. Mas a musculatura das emoções não são essas. (MONTEIRO, Anexo I, p. 147-8)

Relacionando também esse entendimento de corpo às instruções de sua professora de clássico, Maria Melô, Zélia Monteiro afirma ter elaborado suas ideias:

Essa ideia coincidia um pouco com o que minha professora de balé, dona Maria Melô, falava. A perspectiva dela, assim como a do Klauss sobre as musculaturas profundas relacionadas à emoção, e a ideia desse texto que falava do *en dehors*,<sup>45</sup> me fizeram apostar nessa questão do *en dehors* ser o que enleva o público. E foi

---

<sup>45</sup> Em trecho anterior da entrevista, Zélia Monteiro diz ter se valido de um texto cujo assunto era a rotação *en dehors* do balé clássico. Para mais detalhes, ver entrevista na íntegra ao final desta dissertação (Anexo I).

surpreendente mesmo, porque na estreia – nem tem vídeo da estreia, ninguém filmou – o público chorava! (MONTEIRO, Anexo I, p. 148)

O pesquisador e professor de dança Hubert Godard (1998) também trata dessas musculaturas mais profundas, evidenciando que elas são as responsáveis pela organização postural. Como nossa postura é bípede e, portanto, demanda uma ação contrária à força da gravidade, o autor usa o termo “antigravitacional” para se referir à ação dessa musculatura. Godard sublinha que a relação com o peso, específica e individual, já comunica um projeto sobre o mundo antes mesmo de qualquer movimento ser projetado no espaço. Por isso, ele chamou de “pré-movimento” essa atitude em relação à distribuição de peso em cada corpo.

O pré-movimento age sobre a organização gravitacional, isto é, sobre a forma como o sujeito organiza sua postura para ficar em pé e responder a lei da gravidade, nessa posição. O sistema dos músculos antigravitacionais, cuja ação escapa em grande parte à consciência e à vontade, é encarregado de assegurar nossa postura. São esses músculos que mantêm nosso equilíbrio e que nos permite ficar em pé sem que tenhamos que pensar. (GODARD, 1998, p. 14)

É possível estabelecer relação entre a musculatura que Zélia Monteiro pesquisava em *Estudo n.1* e o pré-movimento definido por Godard, uma vez que:

São ainda esses músculos que registram as mudanças de nossos estados afetivo e emocional. Assim, toda modificação de nossa postura terá uma incidência em nosso estado emocional e, reciprocamente, toda mudança afetiva provocará uma mudança, mesmo que imperceptível, em nossa postura. (GODARD, 1998, p. 14)

É interessante notar que a concepção de *Estudo n.1* carrega uma síntese de como viria a se desdobrar a obra de Zélia Monteiro como um todo: a possibilidade de, a partir do emparelhamento das duas linhas principais de sua formação, elaborar hipóteses que, ao serem investigadas no/pelo corpo, são capazes de dar origem a uma nova informação.

O pesquisador Jorge de Albuquerque Vieira, apoiado em uma Teoria Geral de Sistemas, indica que “um sistema pode ser conceituado como um agregado de elementos que são relacionados entre si ao ponto da partilha de propriedades” (VIEIRA, 2006, p. 88). Considerando a fala de Helena Katz e Christine Greiner (2008), na qual o corpo humano é constituído por um arranjado temporalizado das informações, pode-se entender que a dança

de Zélia Monteiro é resultado das informações que formam suas experiências em dança, transformadas pelas outras informações de seu corpo/ambiente. Experimentando a musculatura – que não era “atlética” – trabalhada por Maria Melô, e as musculaturas da emoção pesquisadas com Klauss Vianna, Zélia Monteiro encontrou um modo específico de trabalhar a partir das similaridades entre essas duas informações distintas que, em *Estudo n.1*, permitiram à artista experimentar organizar o corpo com a musculatura e apoios característicos do balé. Porém, o fato de não se desenharem as formas codificadas transformava aquilo que a dança comunicava ao público.

Segundo Valéria C. Bravi (2014):

Zélia inverteu o balé e levou às últimas consequências todas as orientações presentes no pensamento estético de Klauss Vianna, trabalhando com as mesmas musculaturas, mas dando um outro grau de dramaturgia para elas. São as mesmas musculaturas do balé, mas com outra dimensão dramática, outra qualidade expressiva. (informação pessoal)<sup>46</sup>

E continua dizendo que: “Ao desconstruir essa referência do balé a partir do trabalho do Klauss, Zélia revela as flutuações<sup>47</sup> de sentido dramático nessas figuras.<sup>48</sup>”

De acordo com a pesquisadora Neide Neves (2008), essa estratégia que procura a comunicação a partir da organização do próprio corpo enquanto dança já era explorada por Klauss Vianna sob um outro panorama:

Klauss usava os termos “expressão” e “intenção” do movimento, algumas vezes, buscando o mesmo que, hoje, se denomina “informação”, que emerge em um movimento. Considerando que o corpo é um texto que estamos capacitados a ler, ele está sempre expressando algo, informando. (NEVES, 2008, p. 43)

---

<sup>46</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria Cano Bravi para esta dissertação.

<sup>47</sup> De acordo com Vieira (2008), o termo *flutuação* é usado por Ilya Prigogine nas obras *Order through Fluctuations: self organization and social system* (1976); *From being to becoming* (1980) e *A Nova Aliança* (1984), referindo-se a uma grande alteração que um sistema sofre em seus aspectos, de modo que é obrigado a se reorganizar. Vieira utiliza o termo *crise* como sinônimo para *flutuação* nesse sentido (VIEIRA, 2008, p. 47).

<sup>48</sup> Ver nota 46.

Novamente, pode-se emparelhar a ideia de comunicação a partir da musculatura profunda com a proposta de Hubert Godard (1998):

Podemos, então, distinguir movimento e gesto. Movimento é aqui compreendido como um fenômeno que descreve os deslocamentos estritos dos diferentes segmentos do corpo no espaço, do mesmo modo que uma máquina produz movimento. Já gesto se inscreve na distância entre esse movimento e a tela de fundo tônico-gravitacional do indivíduo, isto é, o pré-movimento em todas as suas dimensões afetivas e projetivas. É exatamente aí que reside a expressividade do gesto humano, expressividade que a máquina não possui. (GODARD, 1998, p. 17)

Vale pontuar que aquilo que Hubert Godard nomeia de pré-movimento já é considerado nesta pesquisa como movimento em si, no sentido de constituir uma ação no tempo, e não algo que antecede essa ação. Isso porque, uma vez que é resultado de acomodações entre os meios externo e interno ao corpo, o “pré-movimento” demanda a reorganização de estruturas do tecido vivo do corpo. Portanto, é uma ação que envolve movimento no tempo (DAMÁSIO, 2000).

Nesse sentido, Valéria C. Bravi também identifica outro aspecto do trabalho de Klauss Vianna que permanece na obra da artista: a pesquisadora diz que, a relação entre os ambientes externo e interno do corpo no momento presente era muito abordada no discurso de Klauss Vianna, e Zélia Monteiro teria se apropriado desse assunto, transformando-o em sua pesquisa.

Para a artista, o corpo quando dança deve estar sempre em estado de atenção e escuta ao que acontece internamente e no ambiente ao seu redor, pois o gesto que configura a dança é sempre resultado dessa relação específica. Por esse motivo, ela considera que a dança se realiza sempre pontualmente. Valéria C. Bravi lembra que “tem essa questão na nomenclatura que ela usa hoje: a coreografia do instante”.<sup>49,50</sup> Bravi segue dizendo que, para ela, o modo como a artista trabalha configura o desdobrar de um pensamento que abarca não só uma obra determinada, mas um conjunto de ações relacionadas ao modo como Zélia Monteiro trata a dança como forma de conhecimento:

---

<sup>49</sup> Zélia Monteiro elegeu esse nome a partir da leitura da obra *A intuição do instante*, de Gaston Bachelard.

<sup>50</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria Cano Bravi para esta dissertação.

Eu insisto com a Zélia que eu não acho que deva ser usado o termo *pesquisa de linguagem* para seu trabalho, acho que é um *pensamento estético* que necessita, sim, da pesquisa, exploração, investigação a cada processo de criação porque, como não trabalha com o pré-codificado, sempre exige investigar e pesquisar sob a perspectiva de explorar novas possibilidades de organização do movimento. (informação pessoal)<sup>51</sup>

*Estudo n. 1* teve grande repercussão em São Paulo e Zélia Monteiro foi premiada pelo Governo do Estado de São Paulo com o Prêmio Lei Sarney como Intérprete Destaque. Nos anos que se seguiram, a artista continuou atuando, sendo novamente premiada pela Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA), em 1992, dessa vez na categoria Melhor Criadora/Intérprete pelo espetáculo *Pica Pao Brasil* – ideia original de Klauss Vianna colocada em prática por Zélia Monteiro e Danilo Tomic<sup>52</sup> após sua morte (ACERVO KLAUSS VIANNA).<sup>53</sup>

Entre os anos de 1993 e 1997, Zélia Monteiro passa uma temporada em Paris, com financiamento da Bolsa Vitae de Artes para pesquisa coreográfica, em projeto realizado em conjunto com Duda Costilhes com o intuito de dar continuidade ao trabalho que a dupla desenvolveu com Klauss Vianna (ver DVD anexo). Nessa fase, a artista também atuou ao lado de Marie Madelaine Beziérs (Coordenação Motora), Ivonne Berge (Improvisação para Crianças), Peter Goss e Mathilde Monnier (Dança), entre outros.

Quando retorna ao Brasil, é novamente premiada pela Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA) na categoria de Melhor Bailarina/Intérprete pelo espetáculo *Cê vai indo ou vem vindo?* (1998) e, desde então, vem produzindo sistematicamente no campo da dança contemporânea, consolidando um pensamento estético que se desdobra nos diversos âmbitos nos quais atua.

---

<sup>51</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação.

<sup>52</sup> Danilo Tomic é músico. Realizou trabalhos com Zélia Monteiro e Klauss Vianna.

<sup>53</sup> Disponível em <http://www.klaussvianna.art.br/Arquivos/2607/930106-SP-ILU-PRO1-12.pdf>. Acesso em jan 2014. Trechos de *Pica Pao Brasil* podem ser assistidos em: <[http://www.klaussvianna.art.br/busca\\_detalhes.asp?busca=video&x=14&y=9&outros=1](http://www.klaussvianna.art.br/busca_detalhes.asp?busca=video&x=14&y=9&outros=1)>.

Em 2003, Zélia Monteiro cria o Núcleo de Improvisação, iniciando, em conjunto com um grupo de artistas de diversas áreas (artes cênicas, artes plásticas, música, dança, iluminação) uma pesquisa com foco na improvisação enquanto linguagem.

O primeiro projeto do grupo, realizado com incentivo fiscal, foi contemplado pelo Prêmio Funarte de Dança Klauss Vianna (2006), e tinha a proposta de resgatar procedimentos realizados em conjunto com o pesquisador no processo de criação de *Dã-dá corpo*. Em seguida, o grupo foi contemplado em várias edições do Programa Municipal de Fomento à Dança para a cidade de São Paulo, realizando os espetáculos *Área de Risco* (2008), *Por que tenho essa forma?* (2009), *Espetáculos Imprevisíveis* (2010), *Desvio para o chão* (2012) e *Coisas que se poderia dizer sobre o fim* (2013).<sup>54</sup>

Além desses projetos, Zélia Monteiro realizou também os solos *6 Estudos para Flutuar* (2010) e *Danças passageiras* (2013) (ver DVD anexo). No primeiro, ela atuou como convidada da 5ª edição do programa Artista da Casa, do Teatro de Dança, trabalho que lhe rendeu mais um prêmio dado pela Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA) na categoria Melhor Criadora/Intérprete. O segundo solo teve sua pesquisa desenvolvida com subsídio do Programa Rumos Itaú Cultural Dança, em um projeto contemplado pelo Prêmio Funarte Petrobras de Dança Klauss Vianna.

De acordo com Valéria C. Bravi (2014), a realização desses dois solos representa o ciclo de uma grande mudança na trajetória da artista. Primeiramente, por conta da recuperação completa de sua saúde após ter passado, nos anos de 2007 e 2008, por duas cirurgias graves para colocação de prótese de quadril, depois de ter sido diagnóstica com artrose avançada.

Valéria C. Bravi também associa esse processo ao desenvolvimento de autonomia que foi se consolidando de forma ainda mais proeminente na trajetória de Zélia Monteiro:

---

<sup>54</sup> *Área de Risco* (2008), *Por que tenho essa forma?* (2009), *Espetáculos Imprevisíveis* (2010) podem ser assistidos em DVD anexo.



Aí fica interessante, para mim, pensar a autonomia. Porque é a Mulher Zélia. Então, na carreira da artista, está presente a adolescente Zélia, a jovem Zélia, a esposa e mãe Zélia, e a Mulher Zélia, que teve que colocar próteses na cabeça do fêmur. O que significa isso para uma bailarina? Para alguém que é artista da dança, formada em balé clássico. (informação pessoal)<sup>55</sup>

A pesquisadora lembra de um trabalho anterior da artista no qual o problema com as pernas foi o motivo principal de sua pesquisa, localizando nesse processo o início da relação de parceria entre ambas:

Antes do projeto Klauss Vianna, que resultou no espetáculo *Área de Risco*, Zélia produziu um trabalho que foi muito importante para mim, em termos de reflexão, realizado no Centro Cultural Banco do Brasil, em cima de um palco suspenso. Ali ela levou toda a sua realidade para a cena, porque ela tinha essa sensação. Ela perdia o chão. E o trabalho levou isso para as últimas consequências. Nossas conversas foram muito fortes porque eu tentava dizer que ela tinha que descobrir qual era a dança daquele corpo. Ela não podia se frustrar com a dança que não podia mais fazer. Aquele foi um momento muito difícil.

[...]

Acho que foi lá que a gente construiu uma relação de confiança. Eu falava: ‘você precisa descobrir essa outra fisicalidade que você tem. Você não vai mais poder fazer pirueta...’ Mas é incrível que a ‘figura balética’<sup>56</sup> estava lá! Só que de um outro jeito. Que são essas coisas da memória corporal, a relação com o espaço, como ela se relacionava com a organização cinética, só que era uma outra dança. Aí depois teve um solo que ela fez no SESI. E depois veio o *6 Estudos para Flutuar*, que foi o grande marco, após as cirurgias, e ela conseguindo construir um outro corpo, com mais segurança. (informação pessoal)<sup>57</sup>

Para Valéria C. Bravi (2014), esse ciclo se completa com a realização do solo *Danças passageiras* (2013), que foi resultado de uma pesquisa desenvolvida em parceria com outros artistas, de gerações diferentes e experiências diversas com a improvisação: Cristian Duarte,<sup>58</sup> Tica Lemos<sup>59</sup> e Marta Soares.<sup>60</sup> Com a realização desse solo, a artista se

<sup>55</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria Cano Bravi para esta dissertação.

<sup>56</sup> “A Zélia tinha uma formação em balé que poucos têm e uma plasticidade que permitia que aquela musculatura, as cadeias musculares do balé transmutassem para um outro sentido dramático, trabalhando as diferentes oscilações tônicas daquelas organizações. Então, como exercício, você pode pegar o *Estudo n. 1* e olhar como as “figuras baléticas” aparecem ali. Não que ela partisse dessas figuras, ela partia das musculaturas, das tensões musculares, mas o balé está muito impregnado nela, então a configuração do movimento dela tem uma coisa muito forte das “figuras baléticas”, só que essas vem transmutadas no corpo dela” (Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria Cano Bravi para esta dissertação).

<sup>57</sup> Ver nota 55.

<sup>58</sup> Cristian Duarte é formado pela P.A.R.T.S. (Bruxelas, Bélgica). Hoje, atua como bailarino e coreógrafo.

<sup>59</sup> Isabel Tica Lemos é responsável pela introdução da técnica Contato Improvisação no Brasil. Foi uma das fundadoras e diretora do Estúdio Nova Dança e da Cia. Nova Dança 4. Atua como bailarina e coreógrafa.

lança em novos desafios, dialogando com diversas abordagens acerca da improvisação, alimentando e ampliando seu universo criativo.



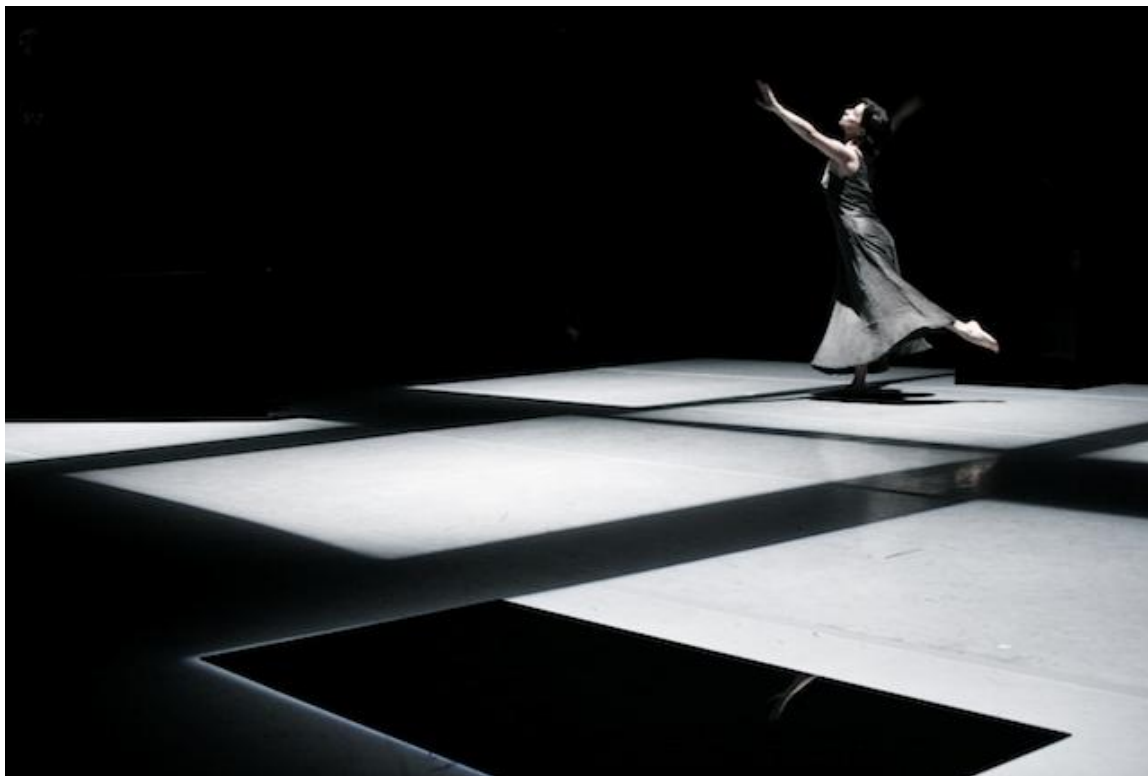
Imagem 10 – Zélia Monteiro em *Estudo n. 1*.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.

---

<sup>60</sup> Marta Soares tem experiência em artes com ênfase em dança, atuando nas áreas de dança, performance e instalação coreográfica.



Imagens 11 a 14 – Zélia Monteiro em *Estudo n. 1*.  
Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagens 15 e 16 – Zélia Monteiro em *6 Estudos para Flutuar*.  
Fotos: Vitor Vieira. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagens 17 e 18 – Zélia Monteiro em *Danças Passageiras*.  
Fotos: Vitor Vieira. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.

## **CAPÍTULO 2 – A DANÇA ENQUANTO PRESSUPOSTO DE UM OLHAR PARA MUNDO: O RECONHECIMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA**

O pesquisador Jorge de Albuquerque Vieira (2008) explicita que tudo o que constitui a realidade tende a permanecer, e é assim que qualquer sistema elabora as informações que possam garantir uma melhor adaptação ao seu meio. Nessa perspectiva, a dança é um produto gerado a partir da interação corpo/ambiente em um determinado espaço/tempo, enquanto solução adaptativa para um corpo em situação singular.

De acordo com a pesquisadora Helena Bastos (2003, p. 22), “uma vez que os processos de contaminação com o mundo são coevolutivos, corpo e ambiente, não apresentam uma relação causal unilateral. Um contamina o outro”. A partir dessa afirmação, a pesquisadora considera que as coreografias que cria são resultado de experimentações que, ao se realizarem no corpo, permitem que esse elabore conceitos; isto é, a dança é um modo de testar ideias no ambiente ao qual o corpo se relaciona de forma direta. Para a autora (2003, p. 23), “não existe ação que não esteja ligada a um propósito. O propósito é muitas vezes o da ação no corpo e não relativo a algo externo. Dança, nesse contexto, é entendida como um ambiente que interage entre diferentes questões provocadas por necessidades que o corpo cria em relação a si mesmo”.

Quando se olha para a dança de Zélia Monteiro sob tal perspectiva, pode-se dizer que as escolhas feitas pela artista durante sua trajetória foram aquelas mais adequadas a cada situação, de acordo com a organização que seu corpo assumia em um determinado momento (ver item 1.3).

Entendendo que o corpo é composto por informações que, na sua interdependência e relação com o ambiente, configuram uma forma provisória que está sempre se aprontando (no sentido de estar em constante transformação no tempo), toda ação desse corpo se realiza como uma solução encontrada para lidar com a situação presente. Nesse sentido, é importante entender as especificidades de um corpo que dança dessa maneira.

Considera-se que o corpo é a experiência que vai processando as implicações do contexto, elaborando em suas ações seu próprio saber. Assim, “formulamos nossas hipóteses dentro das nossas experiências” (informação pessoal).<sup>61</sup> Nesse sentido, no que diz respeito à dança, pode-se falar que a investigação e/ou criação de uma hipótese é aquela que é possível a um corpo em um determinado momento, de acordo com sua história vivida.

Zélia Monteiro vem elaborando suas hipóteses a partir da relação corpo/ambiente no momento em que a dança acontece. Na improvisação ela que desenvolve, a dança surge a partir de questões voltadas à configuração do corpo em uma determinada situação. Como tal situação está sempre mudando, as questões que mobilizam a criação estão se atualizando constantemente.

Com foco nesse processo, as estratégias que desenvolve se aproximam do que Helena Bastos (2013) e Helena Katz (2010) reconhecem como um pensamento crítico em dança:

O enfoque no processo e na pesquisa artística por uma parcela da produção contemporânea pode ser identificado como uma das maneiras de produzir o que Katz (2010) chamou de “pensamento crítico em dança”. Parece não ser satisfatório, neste modo de produzir, apresentar um produto sem problematizá-lo como tal. O que parece se evidenciar nas proposições artísticas que privilegiam o processo e a pesquisa é que suas criações comportam uma dimensão crítica em relação a si mesma, uma desconfiança em relação ao fazer artístico como produto, como obra. (BASTOS, 2013, p. 5)

Privilegiar o processo é estar atento e envolvido com o modo como se faz em primeira instância. Quando o artista desenvolve conhecimento sobre como faz, elabora conceitos e refina sua habilidade prática na mesma medida, ação e cognição se estabelecem na mesma escala temporal (BASTOS, 2003).

Para o neurocientista António Damásio (2000, p. 190), “tudo o que ocorre em sua mente se dá em um tempo e em um espaço relativos ao instante no tempo em que seu corpo

---

<sup>61</sup> Rosa Hercoles, em encontro realizado no Centro de Estudos em Dança (CED), na Pontifícia Universidade Católica, em março de 2014.

se encontra e à região do espaço que é ocupada por ele”. Isto é, a fronteira que define um corpo humano, o qual necessariamente dispõe de uma mente, delimita os meios interno e externo e é o meio de contato entre eles. Dessa forma, é a perspectiva da experiência de cada sujeito, singular, que é responsável pela elaboração e escolhas estratégicas de relação corpo/ambiente, situando não só objetos reais, mas também ideias, sejam elas concretas ou abstratas. Damásio (2000, p. 190-1) define que “a propriedade e a condição de agente estão inteiramente relacionadas a um corpo em um instante específico e em um espaço específico. [...] A condição de agente requer, obviamente, um corpo agindo no tempo e no espaço, e não tem sentido sem esse requisito”.

Uma vez explicitada a codependência entre corpo e mente, frisa-se a intrínseca relação entre teoria e prática, de acordo com o entendimento de que um fazer contém em si seus princípios, de modo que essas esferas evoluem sempre coimplicadas. Assim, pode-se dizer que uma criação/ produção em dança elabora em seu próprio fazer a técnica necessária para sua realização.

Contudo, quando se olha para o ambiente da dança hoje, na cidade de São Paulo, percebe-se que ainda existem entendimentos antagônicos em relação ao que se refere à *técnica de dança*. Acredita-se que tal problemática se ancora, principalmente, na falta de uma revisão crítica dos conceitos adotados nas diversas esferas produtoras de dança, e da adequação dessas ideias ao entendimento que se cria na prática. Portanto, considera-se necessário que, a seguir, seja levantada uma discussão sobre algumas dessas abordagens, com o intuito de reconhecer suas implicações em um contexto mais amplo.

## **2.1 Olhares sobre *Técnica* e suas implicações**

Nesse capítulo, pretende-se mapear alguns entendimentos acerca da palavra *técnica*, até sublinhar a ideia proposta nesta dissertação. O intuito é esclarecer que o sentido empregado para esse vocábulo implica em outras definições acerca da realidade e, portanto, deve ser feito imbuído de tal responsabilidade.



No dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos (2008, p. 794), encontra-se o termo *técnica* como sinônimo de: **1) jeito:** aptidão, arte, capacidade, dedo, destreza, dom, facilidade, habilidade, perícia, talento <*descascar uma laranja sem ferir requer t.*> **2) método:** processo <*as novas t. cirúrgicas*> **3) prática:** experiência <*aprendiz de ouvires sem nenhuma t.*>.

Todas as associações ao vocábulo citadas acima sugerem a elaboração de algum fazer específico. Contudo, no senso comum – e em vários circuitos da prática e ensino de dança – é bastante comum o emprego de técnica como uma ferramenta, ou uma ideia pré-concebida, como se fosse algo que existe em uma esfera anterior e independente de uma ação específica do bailarino. Tal compreensão está relacionada ao nosso histórico colonial (TEIXEIRA, 2012), no qual nos acostumamos a pensar a técnica como algo vinculado à prática de uma cartilha, que dispõe de um código pré-estabelecido e rígido, pertencente a um sistema de linguagem exclusivo.

A pesquisadora Valéria C. Bravi (2014), em entrevista concedida para esta dissertação, coloca essa questão da seguinte maneira:

Quando eu falo de *técnica*, uso como referência todo meu arcabouço da antropologia. E a referência que ainda acho bastante atual, embora há quem diga que não, é o Marcel Mauss<sup>62</sup> em um ensaio que ele escreveu na década de 1930, chamado *Técnicas corporais*. Nesse texto, que eu acho brilhante, o autor diz que técnica é um modo de se servir do corpo. Contudo, quando se vai para o ambiente da dança, tem uma coisa grudada na palavra *técnica* que é, na verdade, a codificação do movimento. Então aquilo que a gente chama de *técnica de dança*, na minha perspectiva, são modos de se codificar um movimento que é dançante. (informação pessoal)<sup>63</sup>

É possível encontrar diversos casos que ilustram esse pensamento, como, por exemplo, o currículo da Escola de Dança de São Paulo, única escola pública de formação em dança na cidade que apresenta algumas disciplinas que carregam o termo técnica em sua nomeação, como *Técnica de Balé Clássico*, ou *Técnica de Dança Moderna*, e outras que

<sup>62</sup> “Eu digo *as técnicas do corpo*, porque se pode fazer a teoria *da técnica do corpo* a partir de um estudo, de uma exposição, de uma descrição pura e simples *das técnicas do corpo*. Entendo por essa expressão, as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo.” (MAUSS, 2003, p. 401)

<sup>63</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação.

não, como *Danças Populares Brasileiras* ou *Composição* (PORTAL DA PREFEITURA).<sup>64</sup> Ao mesmo tempo, encontra-se discursos que questionam se a técnica de dança se restringe ao “saber se mexer” (KAIROZ, 2013).<sup>65</sup> Olhando-se novamente para a formação de Zélia Monteiro, é possível reconhecer no discurso de seu mestre Klauss Vianna a adversidade ao termo (VIANNA, 2008) e, mais tarde, a categorização da *Técnica Klauss Vianna*, sistematizada por seu filho, Rainer Vianna, em conjunto com a pesquisadora Neide Neves (2008). Ressalta-se que o entendimento acerca do que vem a ser *técnica de dança* define – e é definido a partir de – um certo entendimento de corpo que, por habitar o mundo, carrega também uma certa ideia de como se configura a realidade em que vivemos.

No que diz respeito à dança, entende-se que os desdobramentos que ocorrem e que já ocorreram no tempo, deveriam levar em consideração “a afetação contínua e recíproca entre o que está dentro e o que está fora do corpo” (KATZ; GREINER, 2011, p. 3), a fim de que se possa elaborar questões mais precisas relativas a esse saber.

Contudo, a pesquisadora Rosa Hercoles (2013, p. 1) indica que:

A falta de ciência das questões surgidas, durante a evolução de sua história, impede que ocorram relações de continuidade, atualização ou desconstrução das hipóteses apresentadas, muitas vezes, há mais de três séculos. Colocar o que se produz em relação ao que já foi produzido deveria ser adotado como premissa quando o assunto é a produção de conhecimento.

A citação acima nos informa que, quando o assunto dança é abordado por meio de qualquer mídia apta à sua comunicação, pontuar suas referências é de suma importância

<sup>64</sup> Informações disponíveis no “Manual do Aluno” do “Programa de Formação”, disponível no site oficial da Escola de Dança de São Paulo, portal da prefeitura. Disponível em: <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/MANUAL\\_1361801632.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/MANUAL_1361801632.pdf)>. Acesso em: fev. de 2014.

<sup>65</sup> Em entrevista ao site *Conectdance*, Daniel Kairoz, eleito em 2013 representante da dança no Conselho da Cidade de São Paulo, coloca, entre outros assuntos, sua posição quanto à formação nessa arte: “Não acho relevante falarmos em formação. Afinal, o que é formação em dança? Há diferença na formação de um dançarino ou de um coreógrafo? É possível falar em formação para artistas? Existe formação para coreógrafos? Coreógrafo é um dançarino aposentado? Vejo um fantasma de uma certa ideia de formação em dança, pautada no treinamento corporal, vagando por aí. Ninguém se preocupa mais se um artista visual sabe pintar ou não um quadro, mas na dança ainda se preocupam se você mexe bem seu corpo ou não. Pior, se você corresponde ao que “alguns” acham que é “mexer bem”. É muito perverso. É um atraso para o nosso fazer artístico.” (KAIROZ, 2013). Disponível em: <<http://www.conectdance.com.br/dia-a-dia/daniel-kairoz-novo-representante-da-danca-no-conselho-da-cidade-de-sao-paulo-fala-sobre-sua-escolha-para-a-funcao-suas-expectativas-e-ideias/>>. Acesso em: mar. de 2014.

para a articulação e elaboração de conceitos adequados ao seu tempo. Somente quando existe clareza das informações que contaminam um determinado contexto, pode-se compreender de fato a dança que é produzida.

Da mesma forma, de acordo com a pesquisadora Andréia V. A. Camargo (2008, p. 113), uma visão crítica acerca da dança permite compreender a sua história de forma complexa, como uma trama não linear:

Interagir com a ideia de historicidade da dança como uma narrativa das coerências, surgidas a partir das relações que cada corpo tem com o mundo, é uma forma mais eficiente de averiguar os processos que se realizam sem direção, através de estados transitórios e em constante evolução. Dessa forma, pensar no corpo como um sistema que contém informações e que está em trânsito constante com o ambiente, bem como compreender o tempo a partir da perspectiva da irreversibilidade, é um apontamento a novas relações de causalidade, numa condição de realidade que é relativa à complexidade dos processos.

Esclarecer que o termo *técnica de dança* se refere ao reconhecimento e refinamento de um modo de fazer específico, de uma determinada experiência, elucida um entendimento de corpo que não existe de maneira independente de seu ambiente. Assim, não há como separar esses processos, que são implicados no espaço/tempo. Equívocos a esse respeito produzem ecos em discursos que enfraquecem a dança enquanto domínio de saber.

### **2.1.1 *Técnica enquanto cartilha – corpo enquanto suporte?***

No Brasil – país que, como apresentado de forma mais aprofundada no item 1.1.2, importou um modelo estético/pedagógico para criar uma “dança oficial” (TEIXEIRA, 2012) –, existe uma urgência na reflexão sobre as implicações desse processo na produção de dança atual. Tal exercício é extremamente necessário para que as questões dessa área se atualizem, permitindo a produção de conhecimento específico.

Vale lembrar que o balé instaurado dentro das academias da Europa ocidental e russas (estas também baseadas no modelo francês) servia como treinamento para bailarinos que faziam uso dessa linguagem nos espetáculos cênicos que apresentavam. Rosa Hercoles

(2005, p. 61) lembra que havia uma figura, o mestre de balé, que era responsável pela gerência total da criação de uma obra, desde a sua concepção até a realização, o que garantia que o trabalho da sala de aula fosse estendido à linguagem cênica, desenvolvendo-se assim uma tradição em relação a um modo de apresentar espetáculos de dança que contemplava diferentes métodos de ensino e prática de balé, mas obedeciam a um pensamento estético da mesma natureza.

Nosso país, apesar de não compartilhar tal tradição, aderiu ao mesmo modelo estético e pedagógico, legitimando a sistematização do balé como a técnica a ser promovida para os estudantes de dança em nossas escolas de formação. Tal fato repercutiu, primeiramente, na hegemonia dessa estética, ideal que até hoje reverbera não só no senso comum, mas também, em grande escala, entre profissionais do meio da dança, implicando na ideia de que o balé seria uma técnica fundamental para toda e qualquer formação em dança.

Eleger um referencial absoluto é reduzir as possibilidades de se criar diversidade de pensamento estético, restringindo a produção de conhecimento nesta área. Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora Andréia V. A. Camargo reflete sobre a história da dança de nosso país apontando que tal processo compromete a divulgação da produção da dança que acontece para além desses limites, uma vez que dá visibilidade principalmente à produção de artistas que obedecem a essa determinada escolha estética, deixando marginalizadas as obras de artistas com outra preferência:

A história da dança no Brasil, por muito tempo, foi traçada como trajetória de nomes isolados, inseridos num conceito de hereditariedade estética, em que a noção de linearidade permitia identificar causas e sujeitos autorais. Deste modo, ostentou-se uma base frágil para uma análise que deveria adentrar a trama das relações que fizeram determinados artistas pontuarem, de forma multidirecional, um relacionamento gerador de efeitos propagados ao longo do tempo. (CAMARGO, 2008, p. 111)

Camargo indica também que o discurso que legitima um determinado modelo estético e, conseqüentemente, valida somente a atuação dos artistas que operam nessa linha específica, cria vácuos na história de dança de nosso país, uma vez que, no Brasil, há uma

produção em dança múltipla e pulverizada que abarca variadas concepções estéticas/pedagógicas que se desenvolvem tecnicamente. Em segundo lugar, ressalta-se que a importação de tal modelo no âmbito das nossas escolas de formação se deu por meio de uma técnica codificada que foi sistematizada com forte coesão dentro de um ambiente pautado pela disciplina.

De acordo com o pesquisador Jorge de Albuquerque Vieira, sabe-se que um sistema que apresenta uma coesão muito acentuada, torna-se rígido e tende a se fechar, correndo risco de perecer:

Um sistema onde as conexões são fortes o suficiente para mantê-lo no tempo será dito coeso. Dessa forma, temos um aspecto da conectividade que responde por uma forma de estabilidade e permanência sistêmicas que será chamado Coesão. [...] a permanência exige que o sistema seja coeso o suficiente para sobreviver a crises, mas flexível o suficiente para adaptar-se a elas na medida do possível. Ou seja, nem a rigidez total nem a flexibilidade amorfa são desejáveis. (VIEIRA, 2008, p. 38-9)

No processo de apropriação do modelo acadêmico de formação em dança, elaborado a partir da codificação do balé, a própria cartilha foi tomada enquanto técnica, reverberando entendimentos de que o corpo estaria a serviço desse pensamento, atuando como um receptor a ser instrumentalizado a partir daquele conhecimento.

Conforme nos diz Helena Katz (1994, p. 6), tal proposta é coerente com visão de mundo concebida pela física clássica,<sup>66</sup> que aproximou o corpo à funcionalidade da máquina:

O corpo da física clássica seria como o mundo nela descrito, isto é, uma espécie de 'máquina'. *Corpo simétrico, regular como um relógio, preciso.*<sup>67</sup> O corpo biológico, contudo, se constitui também com outro modo de ser: como corpo do simultâneo, da instabilidade, do caótico. Onde as leis da natureza se instalam como tendencialidade, no sentido peirceano, isto é, como uma espécie de afinidade direcionada à aquisição de hábitos novos. Tendencialidade parceira da generalidade, da mudança, da evolução, do tempo, da continuidade.

---

<sup>66</sup> Formulados principalmente por Isaac Newton no final do século XVII, os princípios da chamada física clássica foram a referência no Ocidente para o nosso entendimento de mundo até as novas descobertas feitas na virada do século XIX para o XX (p.ex., a relatividade e a física quântica).

<sup>67</sup> Grifo nosso.

Pode-se reconhecer que a organização corporal necessária na execução do código do balé explora, com bastante eficiência, os princípios clássicos, corroborados pela sua sistematização e associação a produtividade regulada pela disciplina. Mas é importante frisar que o ideal mecanicista não corresponde à materialidade do corpo, de natureza plástica e dinâmica, sempre em coevolução com o ambiente.

Enquanto questões relativas a esse sistema permanecem intocadas, concepções cindidas de técnica e expressão, natureza e cultura, teoria e prática, entre outros, perpassam o entendimento do corpo que dança como sendo um invólucro separado de tudo aquilo que o cerca. Na mesma lógica, técnicas de dança seriam coisas do mundo que estão prontas, independentes do corpo, pois, quando se entende o corpo como suporte, é como se fosse possível separá-lo de seu ambiente. Corpo-invólucro, técnica-cartilha.

Essa ideia pode ser uma pista para refletir acerca da proposta disciplinar da Escola de Dança de São Paulo citada anteriormente. Pode-se supor que tal escolha resida em um entendimento de que as disciplinas que carregam o nome *técnica* são aquelas que apresentam um código *a priori*. Pelo mesmo motivo, a pesquisadora Lela Queiroz, que foi aluna de Klauss Vianna, indica que o mestre “sabia do risco de empobrecimento de ‘fôrma-assadeira’” (QUEIROZ, 2011, p. 35), portanto, era avesso a sistematizar sua metodologia de trabalho e a enquadrá-la dentro da nomenclatura *Técnica*.

Contudo, é importante ressaltar que a separação adotada pela nomenclatura difere, no entendimento que se cria na prática, aulas de dança que seriam técnicas – organizadas, possuindo um jeito específico de fazer – das demais. Nesse sentido, a pesquisadora Neide Neves (2008), uma das responsáveis pela sistematização do trabalho de Klauss Vianna, ancora-se em uma perspectiva sistêmica para repensar o conceito de técnica, entendendo que o pensamento desenvolvido por Vianna, mesmo não apresentando um referencial codificado, poderia ser descrito como *Técnica Klauss Vianna*.

A importância de revisitar continuamente os conceitos é o propósito de mantê-los vivos e coerentes com o que é feito na prática. Tal exercício é o que permite escapar de

relações de poder que aprisionam dentro de estruturas enrijecidas e ultrapassadas. De acordo com Helena Katz e Christine Greiner (2011, p. 3):

Não é apenas o senso comum que insiste na metáfora do corpo recipiente. Algumas ações políticas continuam apostando neste mesmo entendimento, tendo em vista domesticar o corpo agindo de fora para dentro, praticando a separação natureza-cultura, de modo a formatá-lo como se este fosse uma tabula rasa absolutamente passiva, disponível para que toda informação externa possa 'construí-la'.

Reconhecer e dar visibilidade à multiplicidade estética/pedagógica que nosso país apresenta no campo da dança, assumindo a técnica enquanto habilidade desenvolvida no e pelo corpo, é uma possibilidade de estabelecer novas relações no ambiente da dança.

### **2.1.2 Técnica enquanto pensamento encarnado**

Para dançar, o corpo necessariamente lança mão de um modo particular de se organizar. Uma vez que a dança é o resultado encontrado por um corpo que explora seu ambiente com um determinado propósito, a organização que o corpo assume seria a forma mais eficiente de entrar em contato com o meio naquele determinado momento.

Pode-se entender o contato corpo/ambiente como um processo de comunicação entre essas esferas, de forma que a dança pode ser considerada como linguagem de natureza artística:

Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo – processo sempre condicionado pelo entendimento de que o corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo coevolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive no estado do sempre-presente, que impede a noção do corpo recipiente, uma vez que o fluxo das transformações não cessa. (KATZ; GREINER, 2011, p. 5)

Quando um corpo se organiza a fim de explorar seu ambiente, elaborando, a partir dessa relação, hipóteses circunstanciais, ele produz dança. Assim, a dança assume a organização de uma linguagem de natureza artística, de forma que um bailarino pode

encontrar meios eficientes de comunicação com seu meio de acordo com a coerência que promove com seus gestos ao longo do tempo.

O pesquisador Jorge de Albuquerque Vieira (2008, p. 40) aproxima conceitos acerca da comunicação presentes na Linguística à compreensão da dança como um sistema integrante da realidade:

A organização fala das relações que definem o sistema como um todo, enquanto que a estrutura se refere a relações localizadas. Por consequência esta última está próxima do conceito de Coesão, enquanto que a primeira refere-se a Coerência sistêmica. Coesão e estrutura aproximam-se, em Linguística, da ideia de Sintaxe. Coerência e organização aproximam-se da Semântica. É a coerência sistêmica que dá sentido às partes, constituindo o *substratum* de toda significação, logo, da dimensão da semântica.

Portanto, o que determina a qualidade da comunicação na dança é a coerência da organização que o corpo assume, de modo que, conhecer os elementos responsáveis por uma determinada composição, bem como as relações que definem sua estrutura, são recursos fundamentais para a clareza do discurso. Para o pesquisador e professor de dança Hubert Godard (1998), o bailarino que procura diversificar seus gestos, ampliando sua capacidade de comunicação, deve desenvolver um bom conhecimento das musculaturas antigravitacionais, pois é a partir delas que apresenta suas singularidades enquanto indivíduo.

Nesse sentido, saber o que o corpo faz e como o faz é gerar conhecimento específico sobre uma ação singular. Aprofundar tal conhecimento é definir com maior clareza as ideias correspondentes. Assim, pode-se dizer que a técnica de dança é o conhecimento elaborado no corpo a respeito da dança que se faz e se concretiza unicamente no próprio corpo.

Uma vez que o tipo de dança pode variar, exigindo, da mesma forma, gestos e movimentos diversos, pode-se dizer que dentro da linguagem dessa arte é possível a estruturação de diferentes linguagens correspondentes aos diversos tipos de dança, que dependem de diferentes técnicas para sua comunicação. A técnica de dança é uma



habilidade, e assim, é um meio que comunica a si enquanto tal. Tal proposta corresponde às ideias trazidas na prática de Klauss Vianna, como é possível verificar em seu depoimento, retirado do material didático da Escola Klauss Vianna pela pesquisadora Jussara Miller (2007, p. 52):

Acreditamos que a técnica é algo vivo, flexível, que sem perder seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e obrigatoriedade. A técnica, como o corpo, respira e se move. Cabe a uma técnica ser suficientemente madura para poder se adaptar às mudanças, às necessidades do homem, e nunca ao contrário. A técnica é um ‘meio’ e não um ‘fim’.

Em outro momento, Klauss Vianna (2008, p. 97) aponta que o trabalho técnico, tratado dessa maneira, reverbera na forma como se lida com o mundo:

À medida que tecnicamente vou mudando meus espaços, meu eixo, minha flexibilidade e equilíbrio, trabalho também minha visão de mundo, minha ótica das coisas e das pessoas. Aprender a questionar objetivamente e a observar a si mesmo são as melhores formas de aprendizado.

Da mesma maneira, Zélia Monteiro promove esse entendimento a respeito da técnica de dança também em suas aulas de balé, trazendo “a noção de que o corpo que dança balé é o mesmo que vive e apreende o mundo e pode ser trabalhado dentro e fora da sala de aula” (MONTEIRO in NAVAS, 2010). Nesse sentido, sua proposta em muito se difere do ensino e prática do balé apoiados no entendimento de técnica-cartilha (descrito no item anterior), no qual a busca por um modelo ideal carrega a ideia de uma rigidez didática associada à ideia de “moldar” os corpos que o praticam, tornando-os “dóceis” (FOUCAULT, 1987).

Na entrevista que Zélia Monteiro concedeu para esta dissertação (Anexo I, p. 157), pode-se recortar um trecho no qual a artista reconhece que as mudanças desse modelo de entendimento do corpo no ensino do balé é um processo lento e atrasado:

Só para citar pessoas com quem trabalhei mais proximamente, como Klauss, Angel e Ivaldo:<sup>68</sup> com tudo o que eles já falaram, pensando a dança, refletindo, trazendo informações, pode-se dizer, a grosso modo, que o pensamento das

---

<sup>68</sup> Ivaldo Bertazzo, fundador da Escola do Movimento, trabalha desde os anos 1970 com educação corporal, atuando também como coreógrafo.

peças que trabalham com balé, continua bem fechado! De maneira geral, as pessoas continuam reproduzindo o modelo de um balé mal trabalhado, dizendo que ‘o balé é assim’. Mas balé não ‘é assim!’ Isso é um jeito de ensinar balé! Existem muitos jeitos, muitas formas, muitas maneiras de abordar o corpo quando se ensina balé. ‘O balé faz mal para o corpo’ é um jargão. Realmente, as pessoas que estão ensinando balé não estão renovando seu conhecimento como deveriam, estudando tudo o que deveriam. Apenas algumas iniciativas, ainda muito tímidas, estão começando.

Em entrevista à Cássia Navas, Zélia Monteiro indica que trabalha essa atualização partindo, não do código do balé, mas da percepção do corpo no ambiente para estabelecer uma relação com o modelo:

Você não partir de um modelo, de um lugar onde você tem que chegar, mas partir da sua sensação, do seu corpo, seu peso, suas articulações, do que é tensão, do que é relaxamento, do que é o espaço interno, espaço articular, e de como esse corpo vai se relacionar com o espaço, com as outras pessoas, tudo isso vai sendo trabalhado, quer dizer, o próprio aluno é que vai descobrindo, uns mais rápidos outros mais lentos, vai de cada um. Um pouco com as instruções que você vai sugerindo para eles, cada um vai fazendo o seu caminho, dentro disso. (MONTEIRO in NAVAS, 2010).

Em sua abordagem, Zélia Monteiro aproxima a atenção do sujeito que dança da ação que realiza com o propósito de se relacionar com um vocabulário de referência. O conhecimento que o aluno vai desenvolvendo nesse processo é a técnica que vai se refinando, em um processo criativo, capaz de gerar autonomia na dança de quem a pratica:

Quando o balé é entendido como reprodução de passos, com um modelo de corpo e de comportamento a seguir, sem questionamentos, criatividade e técnica deixam de estar interligadas no artista em formação, que vai perdendo aos poucos sua autonomia em relação à linguagem da dança. (MONTEIRO; SCHEYE, 2013)<sup>69</sup>

Tal proposta é coerente com a discussão trazida pelo escritor Richard Sennett (2012, p. 19), que discutiu a técnica em uma coleção de livros de sua autoria: “Os três livros tratam da questão da técnica – mas a técnica considerada como questão cultural, e não como um procedimento maquinal.” De acordo com o autor (2012, p. 30), “em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são

---

<sup>69</sup> Disponível em: < <http://www.zeli Monteiro.com.br/wp-content/uploads/2014/08/para-acessar-o-texto-clique-aqui.pdf>>. Acesso em jan 2014.

capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem.” Sennett (2012, p. 169) completa dizendo que “a técnica tem má fama; pode parecer destituída de alma. Mas não é assim que é vista pelas pessoas que adquirem nas mãos um alto grau de capacitação. Para elas, a técnica estará sempre intimamente ligada à expressão”.

A cisão entre treinamento técnico e expressivo no fazer da dança é uma problemática que já foi experimentada anteriormente e discutida por nomes consagrados no universo da dança, como, por exemplo, Jean Georges Noverre (1727-1809),<sup>70</sup> que localizava que o treinamento de dança que se restringisse ao refinamento do vocabulário de passos do balé em detrimento da expressão artística do bailarino era esvaziado de sua potência criativa. A pesquisadora Rosa Hercoles (2013, p. 10), atualiza o discurso barroco de Noverre,<sup>71</sup> dizendo que “treinamentos técnicos não são universais e não estão descolados do processo criativo, cabendo a eles a descoberta e a construção dos meios [técnicas]”.

Quando se entende que a técnica não está desconectada do processo criativo, mas, ao contrário, é elaborada enquanto meio para investigação da linguagem da dança, pode-se apontar possibilidades para o desenvolvimento de um conhecimento específico e localizado. A pesquisadora Helena Bastos (2003, p.22) se refere sobre as etapas de criação de suas coreografias, entendendo o treinamento técnico como o meio que permite estabelecer conexões mais precisas em um plano coreográfico:

Basicamente, o processo de construção passa por duas fases: Para começar, uma preparação que envolve muitos estudos. Sem preparação, geralmente uma coreografia torna-se medíocre. Mas é preciso observar que não se trata de estabelecer uma forma. Tem a ver com testar, organizar, arrumar, ‘limpar’. E uma segunda fase que é o nascimento do trabalho quando este estreia. É o momento que escolhemos para compartilhar publicamente uma ideia com outros. Estas coreografias são obras abertas, isto é, mesmo depois de sua estreia elas continuam em transformação e mutação.

---

<sup>70</sup> Jean Georges Noverre (1727-1809), mestre de balé que, aplicando os conceitos estéticos de Aristóteles à dança, propõe o seu *balé de ação*. Para saber mais, ver HERCOLES, Rosa Maria. **Formas de comunicação do corpo – novas cartas sobre a dança**. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

<sup>71</sup> Segundo Hercoles (2010), a obra de Noverre *Cartas sobre a dança* (1760) apresenta questões relativas ao fazer dança com as quais ainda nos deparamos hoje.

Dessa forma, ela chama a atenção para o fato de que a dança exige o treinamento técnico, uma vez que esse se trata da organização do corpo de uma determinada forma – e não de outras – levando em consideração sua configuração enquanto linguagem artística, sem perder de vista que a ação do bailarino carrega em si a expressão de sua dança, uma vez que essa é inerente ao corpo.

A partir de tal recorte, recorre-se novamente a Rosa Hercoles (2013, p. 7), que apresenta uma reflexão bastante pertinente à discussão travada neste capítulo. A autora propõe que:

Talvez o grande equívoco se dê pela ausência de distinção entre *treinamentos modelizantes universais* e *treinamentos necessários específicos*. Se entendermos, assim como Noverre, que a dança contém em si mesma tudo o que é necessário a uma linguagem, não há como prescindir de uma farta dose de rigor teórico-prático ao abordar todas as suas instâncias. Sobretudo, quando o objeto é a criação, ou seja, a produção de conhecimento e não simplesmente a reprodução do que já está consolidado.

Hercoles (2013, p. 8-9) segue dizendo que a criação em dança surge da investigação de como o corpo se organiza no mundo, “proponho que não há como ocorrer criação de fato sem uma pesquisa que resulte na descoberta de outros modos de agir, com seus inevitáveis desdobramentos teórico-práticos.”

Nesse sentido, pode-se refletir sobre o discurso de Daniel Kairoz (2013), apresentado no item 2.1 desta dissertação, considerando que sua colocação diz respeito à necessidade de se repensar a lógica do entendimento de técnica, que reflete na formação do artista da dança. Seu questionamento explicita que a formação para o saber da dança nos dias de hoje não pode ficar estanca a um modo de pensar descontextualizado, mas deve ser atualizado às necessidades do presente.

Ressalta-se que o entendimento acerca do que vem a ser *técnica de dança* define – e é definido a partir de – um certo entendimento de corpo que, por ser parte do ambiente, carrega também uma certa ideia de como se processa a realidade. Como qualquer ação colocada no mundo, a dança também configura uma ação política (KATZ; GREINER,

2011). Dessa maneira, estar atento ao modo como acontecem os acordos entre corpo e ambiente no momento em que a dança se faz – *técnica de dança* – permite a ciência de qual dança que está sendo feita e, assim, uma maior clareza das reverberações e implicações inerentes ao processo.

## 2.2 A questão da repetição

Como apresentado no item acima, treinamento técnico específico para o corpo que dança é necessário para que sejam elaboradas aptidão e habilidade requeridas para a clareza de sua comunicação. O conhecimento singular de um determinado modo de agir só se desenvolve no próprio fazer. Portanto, para que haja refinamento técnico em dança, é necessário que o bailarino se sirva de repetições.

No entanto, inúmeros fatores podem variar, transformando completamente o sentido do ato de repetir. De acordo com Jorge de Albuquerque Vieira, existe a distinção entre uma repetição ligada aos processos que envolvem a necessidade de otimização (como engenharia, economia, etc.) e processos que permitem o aparecimento de novidades que se integrem ao sistema. Para tratar dessas diferenças, o autor se utiliza do conceito de *redundância*, a partir de uma abordagem específica:

A redundância pode ser mera repetição, como nos sistemas excessivamente ordenados ou quando um signo repete-se em longas sequências em um texto, mas pode ser também um dos aspectos da organização, uma forma de repetição associada à diversidade, por meio da emergência de subsistemas diversos, logo da integralidade. Este último parâmetro está associado ao de organização. E do ponto de vista semiótico, a redundância [...] é uma medida de vigor gramatical. (VIEIRA, 2008, p. 48)

Assim, Jorge de Albuquerque Vieira (2008) explicita que a repetição pode significar a especialização de uma maneira de organizar coisas, entre as quais, o movimento. Nesse caso, a repetição de movimentos – ou de instruções para o movimento –, pode acrescentar mudanças no processo de realização de uma dança.

O escritor Richard Sennett, apresenta a relação entre o aperfeiçoamento técnico e a repetição, dizendo que essa se refere a “essa metamorfose circular, geradora de vínculos” (SENNETT, 2012, p. 52). Ou seja, à medida que se realiza novamente uma ação, segue-se a mesma instrução por mais uma vez; aumenta-se as possibilidades de conexão desse pensamento no corpo.

Ainda de acordo com Sennett, pode-se dizer que o processo se torna cada vez mais conhecido, incorporado. O autor faz uso desse termo para designar quando a apropriação de algum fazer específico torna-se habitual:

O termo incorporação dá conta aqui de um processo essencial a todas as habilidades artesanais, a conversão da informação e das práticas em conhecimento tácito. Se uma pessoa tivesse de pensar em cada movimento para acordar de manhã, levaria uma hora para sair da cama. Quando falamos de fazer algo “instintivamente”, muitas vezes estamos nos referindo a comportamentos que de tal maneira entraram em nossa rotina que não mais precisamos pensar a respeito. Aprendendo uma capacitação, desenvolvemos um complicado repertório de procedimentos desse tipo. (SENNETT, 2012, p. 62)

Vale lembrar que Sennett se refere principalmente à produção de cultura material no âmbito artesanal. Contudo, suas ideias cabem em uma discussão acerca da dança: por exemplo, um bailarino que pretende investigar quedas, já deve ter incorporado a possibilidade articular de seu corpo. Da mesma maneira, um bailarino que realiza uma sequência de *fouettés* deve ter incorporado a realização de um *demi-plié*.<sup>72</sup> Para esse autor (2012, p. 50), a capacidade de repetir uma ação sem a necessidade de pensar sobre ela “se equipara a uma repetição da natureza estática”, significando que o indivíduo que realiza essa ação não está atento às suas variações temporais – é como se repetisse algo exatamente da mesma forma, num ato comumente chamado de *mecânico*.

Na dança, quando um bailarino entende o treinamento técnico como uma “repetição mecânica”, ele realiza uma série de movimentos que vão se configurando enquanto padrões em seu corpo, afirmando um único modo de organização.

---

<sup>72</sup> *Fouettés* e *demi-plié* são passos do vocabulário do balé.

De acordo com a pesquisadora Neide Neves (2008, p. 103):

O padrão é limitante no tocante às tensões musculares que restringem o uso das articulações e determinam o uso de alguns músculos em detrimento de outros. Também se torna castrador pelo fato de que, na vida cotidiana, o sentido utilitário do movimento nos leva a um uso sintomático e desatento do corpo, que não favorece absolutamente um uso mais total e abrangente de nossa capacidade de movimento. Essa repetição desatenta vai fixando o padrão como quase a única possibilidade.

Esse tipo de treinamento, repleto de repetições maquinais, é bastante comum em abordagens de natureza como a descrita no item 2.2.1. Vale lembrar que, quando se entende o corpo como um suporte, esse pode se tornar refém de indicações que vem “de fora”, e assim, é facilmente “docilizado” (FOUCAULT, 1987). Nesse entendimento, também está presente a ideia de que é possível que um grupo de pessoas, obedecendo a um mesmo modelo, reproduzam movimentos idênticos.

Contudo, Neide Neves (2008, p. 71) lembra que cada corpo se apresenta em suas singularidades e, mesmo quando se relacionam com um código comum, essas diferenças se dão a ver:

No trabalho corporal, a aprendizagem, muitas vezes, é compreendida como treinamento para excelência na repetição de movimentos codificados, na reprodução de um vocabulário padronizado. Mesmo nesse caso, pode-se notar a maneira como cada corpo se organiza para cumprir a tarefa de aprender e reproduzir o movimento aprendido. A diferença individual aparece.

O motivo disso está na ideia de que cada corpo tem um modo particular de se relacionar com a gravidade de acordo com a coordenação que desenvolve em suas musculaturas profundas, responsáveis pela postura. Nesse sentido, pode-se lembrar da musculatura “atlética”, negada por Maria Melô em seu trabalho com a dança clássica. Mesmo sem embasamento teórico, a professora sabia que a dança, linguagem artística, enquanto processo de comunicação de cada corpo, deveria ser organizada por musculaturas mais profundas, que carregavam as individualidades de coordenação e tônus de cada corpo, uma vez que são as principais responsáveis pela postura (GODARD, 1998).

Sublinha-se que o corpo não é estanque. E, como a dança se dá no tempo, mudanças estão sempre ocorrendo no presente. Um corpo atento a essas flutuações pode incorporar, de forma voluntária, alguma variação em seu gesto. Assim, uma nova referência é criada na memória do que seria aquele gesto para aquele corpo, que vai estabelecendo um jogo entre essas informações.

Para Richard Sennett (2012, p. 62):

Nas etapas mais avançadas dessa capacitação, verifica-se uma constante interação entre o conhecimento tácito e a consciência presente, funcionando aquele como uma espécie de âncora, esta, como crítica e corretivo. A qualidade artesanal surge dessa etapa mais avançada, em julgamentos a respeito de suposições e hábitos tácitos.

Jorge de Albuquerque Vieira (2006, p. 52) aponta que a espécie humana apresenta algumas formas de conhecimento em seus processos cognitivos: o conhecimento discursivo, intuitivo, compreensivo e tácito. O conhecimento tácito citado acima por Richard Sennett seria, nessa abordagem, aquele que não pode ser reduzido ao discurso, como, por exemplo, a nossa capacidade de reconhecer formas, o que significaria que o homem sabe mais do que é capaz de falar a respeito de uma determinada questão.

Nesse sentido, é importante considerar o aspecto visual no aprendizado da dança. Uma vez que o ensino da dança também se dá pela demonstração de um determinado movimento no corpo do professor, esse deve estar ciente desse processo, apresentando com clareza e pontualidade as instruções que está sugerindo ao aluno, pois o movimento carrega em si diversas informações a respeito de quem o faz. O “jeito de cada um” aparece na ação de cada corpo. A técnica envolve, portanto, a relação de cada corpo com um determinado propósito.

Por esse motivo, para Valéria C. Bravi, a sistematização de um conhecimento técnico específico seria o que se chama metodologia, que inevitavelmente demonstra o



entendimento de corpo daquele que o cria: “o método elabora um modo de pensar, com procedimentos e estratégias, implicando em uma noção de corpo” (informação pessoal).<sup>73</sup>

Nesse trânsito entre os padrões já arraigados no corpo e a atenção as transformações que acontecem no momento presente, é possível engendrar um estudo que abarca a repetição enquanto novidade. Nesse processo, o corpo, matéria primeira para a elaboração da dança, apresenta-se como um universo diverso de possibilidades.

Segundo a pesquisadora Lela Queiroz (2011, p. 34), “não basta o reconhecimento das leis e da operação dos princípios para haver liberação de fluxo, precisa contar com a repetição consciente para demover condicionamentos substituindo-os por acionamentos com maior gama de escolhas, numa perspectiva libertária, existente”. Nesse sentido, novamente é interessante recorrer ao escritor Richard Sennett (2012), que considera que esse tipo de repetição, atenta ao processo elaborado no presente, demanda uma qualidade de engajamento característica, que será abordada com maior profundidade a seguir.

### **2.3 A qualidade do engajamento**

O escritor Richard Sennett apresenta em seu livro *O Artífice* (2012) a questão da técnica considerada como questão cultural, e não como um procedimento maquinal. Lembramos que o autor se refere principalmente ao artesanato, apesar de citar exemplos de ações de outra natureza, como técnicas musicais ou culinárias. Todavia, pode-se estabelecer um paralelo com a dança, compreendendo a técnica não como uma ferramenta ou algo de que se dispõe *a priori* ou independentemente da ação – ferramenta que serve para fazer alguma coisa –, mas como a própria ação realizada de uma determinada maneira.

Sob essa ótica, a técnica pode ser entendida como uma competência, uma especialização do corpo que dança compreendendo em seu fazer o processo/produto, a forma/conteúdo e a técnica/expressão como instâncias coexistentes e interdependentes. Para

---

<sup>73</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação.

Sennett (2012, p. 17), “pensamento e o sentimento estão contidos no processo do fazer”, e aquele que desempenha sua ação nessas condições é entendido como um *artífice* que produz pelo prazer de fazer algo bem feito. Para isso, dispõe da qualidade do engajamento em sua arte: “são artífices porque se dedicam à arte pela arte. Suas atividades têm caráter prático, mas sua lida não é apenas um meio para alcançar um outro fim” (SENNETT, 2012, p. 30).

O que caracteriza o artífice é o modo como se dedica à sua atividade, e não a função em si. O envolvimento com o processo, a atenção ao fazer e o interesse à elaboração de cada ação, são condições para esse que trabalha de forma engajada. “Podemos, portanto, definir assim a paciência de um artífice: a suspensão temporária do desejo de fechar um ciclo.” (SENNETT, 2012, p. 246). Portanto, há um envolvimento no próprio processo, e não um vislumbre ao seu resultado.

Tal proposta é bastante coerente com a proposta de Helena Katz (2010) acerca do que chamou de “pensamento crítico em dança”. Para a autora, produções que se questionam enquanto processo tendem a se apresentar enquanto obra aberta e, como tal, assumem que seu resultado não é estanque, mas um recorte temporal do corpo em uma circunstância específica. O trabalho de Zélia Monteiro demanda não somente uma atitude de engajamento daquele que dança seguindo suas propostas, como, por estar sempre se configurando no instante em que acontece, questiona-se o tempo todo, mantendo-se atento ao que se sucede no presente.

Em sintonia com Richard Sennett (2012), pode-se dizer que Zélia Monteiro atua como artífice em sua dança. Da mesma maneira, sua abordagem exige que qualquer bailarino que entre em contato com suas propostas assuma uma qualidade de engajamento frente às suas ações. É dessa forma que a artista elabora seu conhecimento específico: atenta às mudanças que lhe são inerentes e aberta às transformações que surgem no tempo.

## CAPÍTULO 3: O ENTENDIMENTO DE DANÇA DE ZÉLIA MONTEIRO

### 3.1 A abordagem de Zélia Monteiro

Como apresentado nos itens 1.2 e 1.3, ao largo da convivência com Klauss Vianna, Zélia Monteiro passou a compartilhar o interesse pela materialidade do corpo, apostando que os movimentos de dança podem surgir e serem trabalhados a partir de intenções que relacionam mente, emoção, formas e desenhos do corpo no espaço durante a ação, a partir da musculatura profunda e no modo como essa é coordenada. *Estudo n.1* (1988), e os trabalhos da artista que se seguiram, carrega essa especificidade: de que a comunicação pelo gesto corresponde à materialidade de cada corpo, organizada de forma complexa, no momento em que a dança se faz.

Tal abordagem coincide com a proposta de Helena Katz e Christine Greiner de que o corpo existe em contato permanente com seu meio, sendo constantemente atravessado por informações de naturezas diversas, que modificam o corpo, passando a fazer parte dele, de acordo com um processo de seleção e adequação ao meio. Uma vez que essas trocas não cessam, aquilo que se dá a ver na forma de corpo é justamente esse processo, elaborado em experiências particulares:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação.<sup>74</sup> (GREINER, 2008, p. 131)

Portanto, no trabalho de Zélia Monteiro, as diversas informações de dança com que entrou em contato ao longo de sua trajetória, especialmente a dança clássica italiana e os princípios desenvolvidos na pesquisa em dança com Klauss Vianna, foram organizadas e são constantemente retrabalhadas nas particularidades de seu corpo, proporcionando um

---

<sup>74</sup> Isto é, de forma horizontal e em rede; e não de modo determinista e causal.

jeito autônomo de entender e produzir dança que é estendido enquanto conhecimento aos seus alunos e artistas colaboradores.

A pesquisadora Valéria C. Bravi, que trabalha em colaboração com Zélia Monteiro há mais de dez anos, reforça essa ideia dizendo que o trabalho da artista “traz a questão da autonomia, a questão da construção de um pensamento estético baseado na autoria do intérprete e traz uma forte base pedagógica” (informação pessoal).<sup>75</sup> Do mesmo modo, Suiá B. Ferlauto, integrante do Núcleo de Improvisação entre 2003 e 2013, afirma em entrevista concedida para esta dissertação que o tempo de trabalho em conjunto com Zélia Monteiro formou seu corpo e, conseqüentemente, um entendimento de dança:

Eu estive no Núcleo de Improvisação com a Zélia durante sete anos, então acabou sendo um encontro muito formativo. O tempo todo, ao longo desses anos, ela trabalhou o corpo, a dança e a cena estruturalmente. Então, estudávamos e refletíamos sobre a relação com a música, com a luz, com o espaço, com o outro, etc. Nas aulas de balé a abordagem dela parece ter esse foco também, essa qualidade, como se ela fosse dissecando as materialidades. No caso do Núcleo, isso tinha muito haver com a característica da improvisação cênica. Como a gente não tinha roteiro pré-definido, nem poderia ter nada combinado de antemão, então o que era ensaiar, se preparar para improvisar? (informação pessoal)<sup>76</sup>

Sobre a implicação entre os recursos desenvolvidos para o trabalho de improvisação em cena e a apropriação de um pensamento estético, Ferlauto diz que:

Ela trazia muito esse entendimento, de que quanto mais você se apropriar das ferramentas, estudar as materialidades da cena, a fisicalidade e as estruturas compositivas, mas você pode jogar com isso na hora. Então isso é muito formativo, serve para qualquer coisa. Na minha experiência, não tinha como separar isso dos entendimentos no meu trabalho. É uma abordagem estrutural, de apropriação das materialidades para jogar na imprevisibilidade. Ao longo desse tempo, esse é um pensamento que eu ‘comprei’, que eu comi, digeri e quando eu via, estava pensando, por exemplo, pintura, educação assim. Esse trabalho ia se expandindo. Aliás, eu sinto isso até hoje, que reverbera muito, em todas as camadas. É um pensamento estruturado e estruturante. (informação pessoal)<sup>77</sup>

A dança de Zélia Monteiro parte de princípios que regem o corpo em ação, o que demanda um estado de atenção e de disponibilidade corporal. De acordo com a

---

<sup>75</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria Cano Bravi para esta dissertação.

<sup>76</sup> Entrevista concedida em maio de 2014 por Suiá B. Ferlauto para esta dissertação.

<sup>77</sup> Ver nota 76.

pesquisadora Helena Bastos (2000, p. 23), a ação de um corpo é relacionada ao modo como esse está percebendo seu espaço, incluindo os aspectos afetivos e emocionais, sendo que essa “ação pode ser entendida como variações que invadem nossa percepção no instante em que o corpo precisa criar soluções no espaço. Estas soluções nos levam a descobrir outras possibilidades de organizar o corpo no espaço.”

Uma vez concretizado em dança, esse processo é alimentado pela constante atenção àquilo que acontece no próprio corpo e ao seu redor. Nesse sentido, a ideia que a pesquisadora Helena Bastos (2003, p. 18) elabora em sua tese de doutorado dialoga com a produção de Zélia Monteiro a partir de uma metodologia que trabalha a *Escuta do Corpo*: “Nesta escuta do corpo nosso foco é levar o intérprete – um artista do corpo – a tornar-se atento, isto é, a experienciar o que a mente está fazendo enquanto ela o faz.” A autora segue explicando que uma abordagem dessa natureza demanda não só atenção e escuta ao próprio corpo, mas também os estímulos que acontecem ao seu redor:

A concentração exigida nesta prática criativa gera estados de atenção que pretendem trazer a pessoa para mais perto de sua experiência. Neste sentido, apontamos a importância desta ação na relação com o autoconhecimento. Gerar este estado de prontidão a partir da escuta é disponibilizar o corpo para que ele não se isole e consiga organizar-se em direção a alguma coisa, interagindo com um fluxo dos acontecimentos ao redor de si, que se envolve com o meio ambiente e com os estímulos vindos não só do corpo, mas das relações estabelecidas com o ambiente. (BASTOS, 2003, p. 19)

Desse modo, a dança é consequência da atenção e escuta ao próprio corpo em relação ao que acontece no ambiente. E, de acordo com a pesquisadora Neide Neves (2008, p. 50), as formas que surgem a partir do desenho que o corpo constrói espacialmente carregam em si todas essas informações:

A forma compreendida como fim em si mesma aparece desprovida dos impulsos internos que a provocaram originalmente, desconectada da totalidade que é o corpo. Ela deve ter uma razão de ser no corpo que a executa. E por ‘razão de ser’ não se deve limitar a compreensão a uma história, uma emoção. Trata-se da necessidade que acarretou o movimento, da musculatura que o executa, das imagens mentais e sensações que emergem como fatores constitutivos do movimento.

No trabalho de Zélia Monteiro, esse traço pode ser entendido como uma descendência do pensamento estético de Klauss Vianna:

O fato de se conservar a atitude de atenção aos movimentos, que se provoca conscientemente através de alterações na estrutura corporal, permite a percepção das mudanças de estado constantes [...] que ocorrem conseqüentemente, sem que sejam buscadas diretamente e que vão alimentar o movimento. (NEVES, 2008, p. 83)

É justamente nesse jogo de investigação e leitura do corpo em ação que Zélia Monteiro constrói a dramaturgia de sua dança. Em sua pesquisa cênica, a improvisação é usada como recurso para elaborar a dramaturgia em tempo real, a qual os bailarinos que dela participam estabelecem a partir da leitura do próprio corpo e desse em relação com o meio presente (espaço e objetos cênicos, luz, música, público outros intérpretes, entre outros). É esperado que o público vá, junto com a artista e seus colaboradores, compreendendo e participando desse contexto por meio das transformações que ocorrem no espaço no qual estão inseridos.

Seja no ambiente da improvisação, ou quando se refere ao modelo codificado do balé clássico, as instruções que geram a dança de Zélia Monteiro sempre se desenvolvem a partir da atenção aos apoios do corpo no chão, direções ósseas, ritmo, pulsação, entre outras coisas. Portanto, a artista parte da concretude do corpo, da percepção das estruturas e posições do corpo no espaço e em relação a tudo que o cerca, para que o bailarino compreenda praticamente suas instruções e se relacione com elas.

Desse modo, o que Zélia Monteiro comunica na forma de dança é o que existe enquanto experiência vivida naqueles determinados momento e circunstâncias. Nesse sentido, pode-se dizer que sua pesquisa em dança torna sensível à compreensão do corpo que Helena Katz e Christine Greiner (1994, 1998, 2003, 2005, 2008, 2011) entendem como corpomídia.

### 3.2 Trânsitos atravessados entre criação e pedagogia

O modo de trabalhar o corpo na dança de Zélia Monteiro se estende entre a cena e as aulas que ministra; os ambientes nos quais atua enquanto criadora e formadora estão completamente imbricados. Para a artista, o corpo que dança, seja improvisando ou se relacionando com um sistema de códigos específico, como no caso do balé, assume um estado de atenção que é necessário para a realização de uma ação com um determinado propósito.

Novamente, pode-se relacionar a produção da artista à proposta metodológica explorada por Helena Bastos (2003, p. 24) em relação à escuta e prontidão do/ao corpo no momento em que a dança acontece:

A partir de comandos precisos estabelecemos ignições no corpo. Elas são provocadas pela própria necessidade estabelecida entre uma ideia e o pensamento de um corpo. Neste procedimento alguma coisa é construída. No processo de construção cênica, cada ação está carregada de diferentes sensações, percepções e emoções. Nesse diálogo, uma ideia vai criando forma no espaço, gerando novas ignições no corpo, que estão contaminadas por aquelas sensações, percepções e emoções.

Os elementos que interferem na constante configuração do corpo ganham visibilidade no trabalho tanto artístico quanto pedagógico de Zélia Monteiro. Em entrevista concedida à Nirvana Marinho (2007), disponibilizada no *site idança*, Zélia Monteiro declara que um aluno de balé deve se preocupar, em primeira instância, com a coordenação específica que os passos dessa dança exige, pois, dessa forma, o desenho que o corpo realizará no espaço será correspondente com o modelo e, ao mesmo tempo, coerente com as singularidades de cada corpo.

No modo como ensina balé, a artista dá importância ao modo como cada pessoa se apropria do modelo. Sua especificidade técnica se encontra justamente em como um determinado corpo se organiza de forma particular, a fim de se relacionar com um código de movimento comum. Em uma aula dessa natureza, “o aluno vai se desapegando, aos

poucos, do resultado almejado e vai priorizando o processo” (MILLER, 2007, p. 55). E, quando percebe, o resultado já está visível.

Em entrevista concedida à Cássia Navas (2010), Zélia Monteiro fala um pouco de sua metodologia, tanto nas aulas de balé quanto de improvisação:

Eu ensino balé, também, e improvisação. E nos dois eu trabalho mais ou menos do mesmo jeito. No caso do Balé Clássico, depois desse trabalho de sensibilização, da pessoa ir se apropriando mais do corpo, ela vai para a barra, e aí é que vou introduzir o código do balé, para aquele corpo que ela já tem, que ela já está descobrindo, ou não. Ou que ela já está mais em posse dele. Esse corpo é que vai aprender o que é um *plié*, que não é tão diferente de sentar numa cadeira, fazer um *demi-plié*, ou um *grand-plié*. E é um pouco a partir da mesma musculatura, dos mesmos apoios que você usa para andar, correr, sentar, para abrir a porta, fechar a porta, para dirigir, na verdade você vai dando a ponte de que essas mesmas musculaturas, essas mesmas articulações é que são usadas para fazer balé. É o mesmo corpo. Na verdade, faço um pouquinho essa ponte nas aulas de balé.

Mel Bamonte, integrante do Núcleo de Improvisação entre 2003 e 2013, entrou em contato com o trabalho de Zélia Monteiro durante sua graduação no curso de Comunicação e Artes do Corpo (PUC-SP). Ela conta que, já nas aulas de *Improvisação* e *Pesquisadores do Corpo*, disciplinas que estimulam o aluno a elaborar seu próprio processo de investigação e criação em dança, pôde perceber a relação que a artista estabelece entre a materialidade do corpo/ambiente e o universo do balé clássico, referência importante no pensamento da artista. Inclusive conta que foi através dessas aulas que pode compreender, com maior clareza, a concepção de corpo que o balé carrega:

Eu lembro de pensar: ‘gente, agora estou entendendo umas coisas!’ Porque as professoras que tive nas academias que frequentei no interior de São Paulo, me cobravam para fechar quinta posição, e eu olhava para o meu pé e pensava: ‘como que ela está me cobrando uma coisa que meu corpo não é capaz de fazer? Como que ela tem a ousadia de pedir para eu fechar uma quinta se meu pé não fecha?!’ Naquele momento, eu não tinha clareza de como me relacionar com aquela informação. Depois que eu conheci o trabalho da Zélia, por mais que na faculdade ela não trabalhasse com o código do balé clássico, percebi que, dentro do encaminhamento que ela trazia para o corpo, continha muita informação a respeito do balé. Quem conhece um pouco do trabalho dela e já tem intimidade com o vocabulário do balé, percebe a relação que ela traz no corpo para improvisar. Eu pensava: ‘Nossa! Ela tá falando que isso é *en dehors*, e o *en dehors*, então, vem da parte de cima da perna, da rotação do fêmur, não vem do pé!’ Caíam fichas como essa. Ou: ‘Nossa! É óbvio, você tem que estudar o corpo



para dançar.’ São coisas bem ingênuas, mas que foram como uma luz mesmo. (informação pessoal)<sup>78</sup>

De acordo com a bailarina, essas informações foram transformadas por Zélia Monteiro em instruções que eram disparadas, não só em aulas, para um público geral, mas também na preparação que realizou em conjunto com os artistas colaboradores com quem trabalhou no Núcleo de Improvisação:

Zélia Monteiro costuma falar: ‘Minha história é com o balé. Essa é minha referência. E balé tem frente, lado, atrás e diagonais.’ Para mim, isso é muito forte, sempre me lembro dessa fala. Porque, por exemplo, se ela está improvisando e se vê em um gesto onde se reconhece em uma diagonal, ela vai trabalhar a partir dessa espacialidade, dessa diagonal. Eu acho que ela consegue trazer os elementos, os aspectos estruturantes do pensamento do balé, ela consegue brincar, jogar na improvisação. (informação pessoal)<sup>79</sup>

Da mesma maneira, Valéria C. Bravi traz sua leitura da apropriação que Zélia Monteiro faz do espaço enquanto improvisa e relaciona essa instrução às referências que a artista traz no corpo, principalmente em relação ao balé:

Uma das características muito fortes dessas ‘figuras baléticas’ da Zélia é a relação dela com o espaço. Acho que tem haver com a formação que ela teve com a Maria Melô, no método Cecchetti, que se somou ao trabalho que ela compartilhou com Klauss Vianna. Uma das coisas que mais me encanta, quando vejo Zélia ensaiar, é como ela se apropria do espaço. Ela faz você viajar no espaço, ela não fica presa a uma determinada codificação só corporal. É o corpo no espaço. (informação pessoal)<sup>80</sup>

Bravi segue apontando que tais instruções usadas pela artista na improvisação também estão presentes nas aulas que ministra, pois, para a pesquisadora, uma aula bem estruturada leva em consideração a conduta espaço/temporal característica de cada dança. Dessa forma, pode-se identificar que Zélia Monteiro transforma as referências características do balé clássico, como, por exemplo, o espaço e o eixo corporal, também em instruções que utiliza na improvisação.

---

<sup>78</sup> Entrevista concedida em setembro de 2013 por Mel Bamonte para esta dissertação.

<sup>79</sup> Ver nota 78.

<sup>80</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria Cano Bravi para esta dissertação.

Mel Bamonte reconhece, nesse procedimento, a busca por elementos que constituem a dramaturgia que Zélia Monteiro constrói enquanto dança:

Ela improvisa se percebendo a todo momento. O tempo todo ela joga com a intenção nesses elementos estruturantes. Seja do espaço, seja do tempo. Por exemplo, no processo de criação de um trabalho, ela vai estudar os elementos que compõem a estrutura da música que, para ela, será a referência. Se é a música clássica, ela vai estudar o pulso, vai estudar o ritmo, a melodia, as intensidades, as alturas. E aí, ela vai levar isso para o improviso. Estou chamando de elementos estruturantes aquilo que compõe a linguagem. (informação pessoal)<sup>81</sup>

É dessa maneira que o universo do balé clássico pode aparecer em cena enquanto tema para a improvisação, como no caso de *Estudo n.1* (1988), no qual a bailarina se apoiou em um aspecto específico da organização do corpo no balé clássico; e mais recentemente, em *6 Estudos para Flutuar* (2010), duo para dança e piano, no qual trabalhou a questão da composição no balé, discutindo características específicas do balé clássico, como a concepção espacial ou a relação com a música na linguagem da improvisação:

Eu fui investigar a questão da sonoridade do piano e de um tipo de música; então, eu não só me preparava para os ensaios e para o palco com aula de balé, mas também com o som do piano clássico. No aquecimento, eu pedia para o pianista Manuel Pessoa tocar Bach, Chopin, etc. Eu quis trabalhar com alguém que viesse da música clássica e não um jazzista. Então, tanto eu quanto ele nos aquecíamos nesse universo para depois começar a improvisação. Quando o Manuel não estava presente nos ensaios, eu usava CD de música clássica. (MONTEIRO, Anexo I, p. 150)

Nesse sentido, a artista reconhece uma diferença em relação à criação de *Estudo n.1*:

Aí eu procurei outras coisas além da musculatura, não é? Eu procurei, por exemplo, formas de organização no espaço que o balé propõe. Eu investiguei muito uma relação espacial que no *Estudo n. 1* não tinha, o espaço era só projeção do meu gesto, e olhe lá! Não tinha nenhuma outra preocupação com o espaço a não ser com a projeção do próprio gesto. E no *6 Estudos* não, eu tinha uma preocupação de construir, do começo ao fim, uma espacialidade que era circular, diagonal, etc. As maneiras do balé trabalhar com o espaço. Claro, eu usava o nível baixo porque deixava meu corpo permeável aos estímulos do momento, não é que me fixasse só no repertório do balé, mas eu usava esse repertório inclusive para estudar minhas progressões de movimento no espaço. (MONTEIRO, Anexo I, p. 150)

---

<sup>81</sup> Entrevista concedida em setembro de 2013 por Mel Bamonte para esta dissertação.

Ou seja, a artista usou a linguagem do balé dentro de uma lógica de improvisação, se afetando por esse pensamento no momento presente:

Eu já estava preparada nos meus apoios de *en dehors* e quando começava a construir um gesto, um movimento no corpo, eu pensava: ‘Vou descer a diagonal para a boca de cena.’ Por que a diagonal? Porque ela tem mais tensão, e eu decidia: ‘Vou criar tensão agora.’ A diagonal cria mais tensão no espaço do que o deslocar para frente ou para trás, porque trabalha com duas frentes: imagine que duas linhas, uma frontal e outra lateral, te puxam como duas cordas. E eu insistia naquele gestual até percorrer os oito, dez metros de diagonal que tinha no palco. Eu estava trabalhando com uma questão métrica muito usada no balé. Então eu insistia no gesto inicial, gerado pelo piano ou pela tosse, para descer uma diagonal, sabendo que estava criando tensão. A insistência era para que eu fizesse durar e desenhasse o espaço durante determinado tempo, naqueles 10 metros de palco que tinha para percorrer. Tudo isso, por exemplo, são referências do balé. É uma concepção de espaço, de cena, características do balé. (MONTEIRO, Anexo I, p. 151-2)

Seguindo com a entrevista, a artista dá outro exemplo de espacialidade diferente da diagonal, ao relacionar um tipo específico de música, a valsa, e a espacialidade que ela projõe no corpo e que se projeta para o entorno:

Outro exemplo pode ser o círculo. Às vezes, o Manuel tocava uma valsa que, no balé, é muito utilizada com um desenho espacial circular. Usa-se o círculo também em outros ritmos, mas o tempo ternário é especialmente bom para circular, porque você vai alternando as pernas, fazendo direita/esquerda. Existem passos que vão para um só lado, como *glissade*, *sissonne*, etc. Aí você tem que fazer de novo para o outro lado. Então, os passos ternários são mais propícios: *minuetos*, *mazurcas*. Só que esses têm uma marcação menos circular do que a valsa; enfim, aí eu usava o círculo. Mas, às vezes ele tocava a valsa e eu pensava: ‘Então o espaço está circulando.’ Para mim, só dele tocar a valsa, eu já sentia o círculo no espaço, e às vezes eu decidia: ‘Então eu vou comentar o Manuel mais para frente.’ Depois ele saía da valsa e, de repente, eu entrava numa valsa. Mesmo que ele estivesse tocando um compasso quaternário, eu mantinha a contagem dentro da minha cabeça e fazia uma valsa circular, por exemplo. E ele podia estar tocando algo bem sombrio até, e eu criava um contraste porque, na minha cabeça, eu estava comentando a valsa dele que tinha rolado 10 minutos antes. Eu estava usando o círculo, aquele desenho da cena circular e usando o compasso ternário. (MONTEIRO, Anexo I, p. 151)

Assim, pode-se notar que existe uma relação intrínseca e interdependente entre o que Zélia Monteiro ensina aos seus alunos nas aulas que ministra, pesquisa em sala de ensaio e o que ela apresenta como produto cênico. O trânsito entre essas informações

configura um pensamento estético em dança – e aqui vale frisar que por pensamento entende-se sua materialidade no corpo/espço.

A troca que a artista realiza com seus alunos, parceiros e público, disponibiliza esse pensamento como uma informação que entra em contato com outras também constituintes do ambiente. Nesse fluxo, muitas ideias permanecem e sofrem transformações a partir das novas relações que estabelecem. Assim, assume-se que a dança criada por Zélia Monteiro se organiza enquanto um pensamento estético e, como forma de conhecimento, tende a permanecer ao longo do tempo no corpo daqueles em que encontra condições adaptativas.

### **3.2.1 A trama que desemboca na criação**

No entendimento de Zélia Monteiro, técnica é uma habilidade desenvolvida no e pelo corpo. Uma vez que a matéria-prima da dança é o gesto, a intimidade com esse processo é a chave para a criação do bailarino. Para a artista, é a união do reconhecimento do modo como cada intérprete organiza seu corpo com a consciência dos padrões individuais que permite a elaboração de uma técnica. O neurocientista António Damásio (2000) explica que a consciência é dada a partir da relação que se estabelece entre o corpo e o objeto com o qual esse se relaciona, podendo ser o objeto, como nesse caso, os próprios processos do organismo.

Esse processo é a âncora de onde aporta a dramaturgia dos trabalhos de Zélia Monteiro com a improvisação. Para tanto, a artista busca procedimentos que permitam o desenvolvimento da percepção de estruturas do corpo e do modo como essas se articulam no movimento; para então trabalhar, na ação, a clareza do gesto, e as possibilidades de leitura que a dança vai criando no ambiente.

Na pesquisa de criação da sua primeira obra em conjunto com o Núcleo de Improvisação, o qual resultou em uma proposta cênica, foram trabalhados procedimentos para investigação dos movimentos e atitudes cotidianas dos criadores-intérpretes. (Para sua

realização, esse projeto foi contemplado pelo 5º Edital de Fomento à Dança, concedido pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo).

A artista explica tal escolha apontando que, pelo fato dos integrantes do grupo apresentarem referências e habilidades bastante diversificadas em relação à dança, os movimentos cotidianos poderiam estabelecer uma linguagem comum, pois constituem um vocabulário para pessoas que vivem em uma mesma sociedade (faz parte da nossa cultura dormir em cama, escovar os dentes, morar em ambientes fechados como casas ou apartamentos, se relacionar com móveis e objetos domésticos, entre outros). Ao mesmo tempo, o modo como cada intérprete organizava suas ações cotidianas evidenciava as características individuais de cada um.

De acordo com Marcel Mauss (1974, p. 213-4), “cada sociedade tem hábitos que lhe são próprios”, sendo que:

Esses hábitos variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, ali onde de ordinários veem-se apenas a alma e suas faculdades de repetição.

O autor explicita que essas ações cotidianas, elaboradas tecnicamente, constituem uma linguagem comum que sofre variações de acordo com as particularidades de cada sujeito. Traduzidos para a linguagem da dança, os padrões de movimentos cotidianos constituíram uma base de exploração na criação do espetáculo *Área de Risco* (2008). Com o intuito de perceber os padrões de organização individuais, a preparação desse espetáculo envolveu uma atividade na qual cada integrante do grupo descrevia um ciclo de um dia (24 horas) do seu cotidiano, considerando desde quais escolhas seriam feitas até o recorte sobre o que seria reportado. A partir dos relatos de seu dia a dia, cada integrante pesquisava em seu corpo, e em relação com os demais, como as ações elencadas poderiam transformar-se em dança.

Zélia Monteiro se mantinha responsável por conduzir um aquecimento comum baseado na sensibilização das estruturas do corpo e das relações que se estabelecem entre

elas no movimento. O grupo pesquisou impulsos, apoios e tensões presentes nos corpos dos bailarinos como parâmetro para identificar padrões pessoais. A partir do reconhecimento das estruturas corporais (ossos, articulações, por exemplo) e da organização particular dessas estruturas em cada corpo (padrões de movimento), foi possível elencar também padrões compositivos, isto é, como cada um tende a se organizar no dia a dia, maneira que se refletia também no modo como cada intérprete organizava sua relação espaço/temporal na composição coreográfica. Essa leitura, realizada sempre em tempo presente, conduzia a relação entre os intérpretes na cena.

De acordo com Mel Bamonte, em depoimento para esta dissertação, o grupo se interessou pela constatação de que os padrões de composição coreográfica de cada integrante correspondiam ao modo como organizavam sua vida fora da sala de ensaio. Para a bailarina, esse modo de trabalhar corresponde a uma abordagem específica de Zélia Monteiro em suas criações, dizendo respeito ao fato da artista sempre partir de questões direcionadas ao modo como o corpo se estrutura em seu meio: “Eu me lembro que nós achamos superinteressante a maneira como cada um se organiza no espaço/tempo, no seu dia; e o quanto isso era visível na dança de cada um.”<sup>82</sup>

A partir dessa fala, também pode-se retomar a relação do trabalho de Zélia Monteiro e a pesquisa de Hubert Godard (1998), no sentido de que são as musculaturas mais profundas, aquelas mais próximas aos ossos e que são responsáveis pela postura, que comunicam as singularidades de cada um. Como Mel Bamonte frisa, essas características individuais aparecem tanto na dança quanto no modo como o corpo organiza suas ações cotidianas, pois estruturam o indivíduo:

Então, você vê, a Zélia está sempre ligada nessas questões estruturantes mesmo. Ela não vai pegar o texto do Fernando Pessoa e partir do texto para pensar um espetáculo, ou iniciar um processo de alguma coisa. Eu lembro que o *Área de Risco* foi isso, era essa brincadeira de, para eu poder improvisar com o outro, eu preciso entender como ele pensa o espaço, como ele se organiza. (informação pessoal)<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Entrevista concedida em setembro de 2013 por Mel Bamonte para esta dissertação.

<sup>83</sup> Ver nota 82.

Portanto, em *Área de Risco* (2008), o universo cotidiano de cada integrante representava uma poética onde poderia se apoiar na improvisação, da mesma forma que o trabalho de estudo do corpo em movimento propiciado por Zélia Monteiro nos aquecimentos que conduzia.

Mel Bamonte segue, falando sobre a interdependência desses ambientes técnicos/poéticos na concepção da obra de Zélia Monteiro:

Tem um trabalho técnico corporal. Sempre tem. Que é, por exemplo: vou trabalhar com minha tíbia, vou trabalhar com minha clavícula. Ou, num outro dia, a Zélia vai aquecer as proporções do corpo. Então ela vai dar uma aula de proporções durante, mais ou menos, duas horas; nos aquecendo para depois improvisarmos. Aí, a noção de proporções do meu corpo é um apoio, assim como esse meu universo cotidiano. Meio que vem junto. É claro, eu dançando minhas proporções, estou na minha poética. Não são coisas separadas. Nós sempre falamos isso no Núcleo de Improvisação: separamos as coisas para estudar, mas, na verdade, elas não são separadas. (informação pessoal)<sup>84</sup>

Explicitando essa abordagem característica do Núcleo de Improvisação, e tomando como exemplo a produção seguinte do grupo, que resultou no espetáculo *Por que tenho essa forma?* (2009), contemplado pelo 7º Edital de Fomento à Dança concedido pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, Bamonte nos conta que:

No projeto do *Por que tenho essa forma?* a gente separou bastante a sensação da ação. Então, mergulhamos a fundo nesses movimentos que vêm das sensações, no universo sensorial: os olhos fechados, claro/escuro, temperatura; ficamos nesse universo. Depois, em outra etapa, ficamos somente na questão da ação. Qual a minha intenção em uma ação? Mas depois, nós sabemos que as coisas não estão separadas: sensação/ação. No Núcleo, a gente separa bastante as coisas para estudar. Se vamos estudar a relação com a música para improvisar, nós vamos decupar. Vamos ficar, durante um bom tempo, só estudando o pulso, para entender o que é isso. Na hora de improvisar, eu posso me apoiar no pulso, mas sei que não está separado pulso da... Entendeu? (informação pessoal)<sup>85</sup>

Pode-se estabelecer um paralelo entre o pensamento desenvolvido por Zélia Monteiro, à qual Mel Bamonte (2013) se refere como *decupagem*, e uma maneira, descrita pelo pesquisador Jorge de Albuquerque Vieira (2008, p. 50), que diz respeito ao estudo de sistemas dinâmicos não lineares:

<sup>84</sup> Entrevista concedida em setembro de 2013 por Mel Bamonte para esta dissertação.

<sup>85</sup> Ver nota 84.

Uma das maneiras mais férteis que temos de estudar um sistema é por meio de suas propriedades. Um sistema aberto apresenta mudanças em suas propriedades ao longo do tempo. Se fixarmos um determinado instante de tempo e observarmos as intensidades dessas propriedades (de preferência, de forma mensurável) teremos o estado que o sistema está.

Uma vez que Zélia Monteiro trata da dança enquanto processo, estudar propriedades específicas desse sistema em uma determinada situação é um meio para se apropriar da criação. Sobre o mesmo processo de *Por que tenho essa forma?* (2009), Suiá B. Ferlauto cita as referências que foram usadas na criação do principal procedimento da pesquisa:

A Zélia foi buscar referências na Eutonia<sup>86</sup> nos trabalhos com objetos relacionais de Lygia Clark,<sup>87</sup> e também o Hernandez<sup>88</sup> trabalhou bastante conosco, de olhos fechados, a partir de luz e cor, para adentrar um universo sensorial. Fomos investigar que tipo de ação surge quando se parte da sensação para a ação. Ficamos muitos ensaios deitados no chão, na imobilidade, mergulhados no universo sensorial. Depois, fomos estudando como isso virava ação. No fim, isso gerou o que nós chamamos de ‘figura e fundo’.<sup>89</sup> (informação pessoal)

O pesquisador e professor de dança Hubert Godard também se refere à “figura e fundo” para tratar de dois modos de operação distintos das vias de percepção do corpo na dança. Assim como na pesquisa de Zélia Monteiro, para o autor, a figura estaria relacionada a um desenho claro do corpo no espaço. Contudo, Godard, sublinha que tal desenho, além de muito bem definido espacialmente, carrega uma carga simbólica cultural que pode ser rediscutida dramaturgicamente de acordo com o propósito do criador-intérprete. Já o fundo seria o “lugar de origem do movimento” (GODARD, 1998, p. 28). Para o autor, ele seria visível uma vez que o bailarino não assuma nenhuma forma afirmativa no espaço e permaneça no nível do equilíbrio postural.

Suiá B. Ferlauto segue descrevendo como o procedimento foi se concretizando e construindo a dramaturgia do trabalho:

---

<sup>86</sup> A Eutonia é uma prática corporal criada e desenvolvida por Gerda Alexander (1908, Wuppertal, Alemanha – 1994, Copenhagem, Dinamarca). A palavra eutonia significa tensão em equilíbrio; tónus harmonioso (do grego *eu*: bom, harmonioso, e do latim *tónus*: tensão).

<sup>87</sup> Lygia Clark (1920-1988) foi uma artista plástica brasileira. Entre outras obras, produziu trabalhos que exploraram o corpo e sua afetação a partir do contato e relação com objetos diversos.

<sup>88</sup> Hernandez Oliveira é iluminador e trabalha em parceria com Zélia Monteiro.

<sup>89</sup> Entrevista concedida em maio de 2014 por Suiá B. Ferlauto para esta dissertação.



Ao longo do processo, fomos criando uma concepção de tempo, fora da lógica começo, meio e fim. Como se o espetáculo já tivesse começado quando o público chega e pudesse continuar depois que vão embora. Tinha um linóleo cinza, de ponta a ponta no cenário, que nós chamávamos de ‘tapete da eternidade’. A gente não tinha fora e dentro do corpo também. A partir disso, a Zélia criou esse procedimento de apoio para a cena de “figura e fundo”; onde o “fundo” era relacionado a não ação, imobilidade, mas sempre em potência de entrar em ação, atento ao universo sensorial. Nesse fundo sensorial, você estava em contato com peso, respiração, temperatura; mas a qualquer momento poderia configurar uma ação e se transformar em uma ‘figura’ de dança, que iria durar um tempo, até voltar para o fundo. Então, era como se a dança só fosse mostrada e escondida, ela não esvaziava. (informação pessoal)<sup>90</sup>

Em entrevista concedida para esta dissertação, Zélia Monteiro (Anexo I, p. 159-160) cita outro exemplo de construção de dramaturgia no tempo da cena, quando fala sobre um momento no processo de *Espetáculos Imprevíveis*, em que o grupo estudou uma questão musical:

Por exemplo, um dia nós resolvemos fazer um espetáculo todo em cima da questão do pulso, que é uma referencia da musica e é da dança também. E o Hernandes também usou essa questão do pulso para trabalhar a improvisação na luz. Então, de certa maneira, isso era uma temática, um motivo vamos dizer. Mas não era o drama. O drama é falar do pulso? Não. Isso era uma âncora para improvisar: ‘Nós estamos falando do que mesmo? Ah, é pulso!’ Só que as pessoas não falam do pulso, elas falam do drama corporal delas. Então, acaba acontecendo que, a dramaturgia é construída no momento pelos bailarinos que estão lá; preparados em outro momento por mim, mas na hora, são eles que constroem. Nesse sentido, é o drama deles. Eu não tenho como escapar, no caso do Núcleo de Improvisação e mesmo no meu trabalho, quando eu improviso, do drama de cada pessoa ali dentro. Porque através da questão do pulso ou do alinhamento corporal, ou da musculatura do *en dehors*, não importa, cada um vai mostrar o seu drama.

Novamente, percebe-se que o estudo pontual de alguns aspectos permite uma compreensão mais aprofundada de características que permeiam a pesquisa. Contudo, é importante frisar que na abordagem de Zélia Monteiro existe a compreensão de que a dança comunica por meio da materialidade do corpo em sua totalidade, isto é, ela carrega de forma indissociável, ação, emoção, ideias e desejos, entre outras coisas.

---

<sup>90</sup> Entrevista concedida em maio de 2014 por Suiá B. Ferlauto para esta dissertação.

Mais uma vez, recorre-se a Jorge de Albuquerque Vieira (2008, p. 25) para explicitar que as propriedades de um sistema não podem ser cindidas do todo ao qual fazem parte, pois “a complexidade exige que possamos entender e modelar a interação entre coisas e processos de naturezas muitas vezes bem diversas, sob pena de não captação do que há de fundamental nesses sistemas”.

Nesse sentido, Zélia Monteiro assume que um diretor de improvisação não tem domínio sobre a dança que acontecerá em cena, uma vez que depende das escolhas feitas pelos bailarinos naquele determinado momento.<sup>91</sup> A fim de instigar sua reflexão acerca de encaminhamentos possíveis em relação à dramaturgia de seus trabalhos, Zélia Monteiro conta com uma parceria de mais de dez anos com a pesquisadora Valéria C. Bravi. A relação é baseada na confiança e cumplicidade entre ambas e, por meio de debates, Bravi contribui para que a artista possa tecer seu campo de pesquisa com a maior clareza possível.

Em entrevista concedida para esta dissertação, a pesquisadora apresenta seu ponto de vista em relação a esse tipo de trabalho:

Eu observo, observo, observo. E também procuro saber o que o artista está querendo, inclusive da relação que estabelecemos. Então eu olho e faço uma leitura daquilo que eu vi. Por exemplo com a Zélia, eu procuro fazer uma leitura do uso do espaço, das diferentes relações tônicas, das diferentes relações que se tem do ritmo, então da musicalidade do movimento. (informação pessoal)<sup>92</sup>

Bravi continua, explicando que, apesar de sua função ser nomeada como “orientação dramaturgica”, o trabalho que desenvolve em conjunto com Zélia Monteiro é bastante específico, e se realiza a partir de uma relação singular:

Porque tem uma coisa da leitura do movimento, mas não é o movimento *stricto sensu*, mesmo considerando a relação com o espaço, mas é levar em conta o ambiente, levar em conta aquele momento da vida do artista, de eu estar sacando o que está acontecendo na família, no trabalho, saúde, tudo isso. (informação pessoal)<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Zélia Monteiro elaborou essa fala em conversa informal, realizada em sua casa, em março de 2014, referindo-se ao modo como atuava como diretora do Núcleo de Improvisação.

<sup>92</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação.

<sup>93</sup> Ver nota 92.

A partir dessa relação complexa e particular, Valéria C. Bravi faz uso de sua formação como antropóloga para realizar leituras sobre a pesquisa de Zélia Monteiro, permitindo que a artista tome decisões dramaturgicas sobre o trabalho que está criando. Suas observações frisam decisões ou questões tomadas pela bailarina no momento do ensaio e da improvisação, permitindo que a artista decida a continuidade da pesquisa:

Por exemplo, quando ela ensaia no estúdio da Lu Favoreto, em uma determinada hora do dia, tem um quadradinho do sol desenhado pela janela. Então, eu comecei a perceber que ela estabelecia uma relação com aquilo nos ensaios de *6 Estudos para Flutuar*. Não fui eu quem deu a ideia do espelho, mas eu indiquei a questão da luz. Então, é o olhar. Isso tem muito haver com minha formação de antropóloga, porque um bom antropólogo, aquele que faz um trabalho de etnografia, vai, observa e não interfere. E não é que ele está fora. Ele está dentro, mas é observador. (informação pessoal)<sup>94</sup>

É interessante notar, no discurso acima, a relação que Zélia Monteiro estabelece em sua dança com a luz do estúdio. A questão de interdependência entre os ambientes dentro/fora do corpo é bastante presente na pesquisa da artista. Para ela, é importante considerar que o corpo é o tempo todo afetado por alterações que ocorrem no ambiente e vice-versa. Esse fluxo, que não estanca, funciona como ignição para a criação.

Mel Bamonte, declara em seu depoimento que encontrou dificuldade em estabelecer esse trânsito entre dentro/fora do corpo em um momento inicial nas propostas de Zélia Monteiro direcionadas ao Núcleo de Improvisação:

A gente tinha uma dificuldade muito grande na hora de improvisar, lá no começo, nos primeiros espetáculos, porque achávamos que o trabalho técnico, corporal, muitas vezes enrijecia a improvisação. Nós ficávamos presos ao trabalho técnico e era difícil entender como uma personalidade apareceria ali. Demorou um tempo para entender como se colocar nesse lugar. Porque, por exemplo, você vai dançar com a clavícula, e pode ficar aí. Você vai improvisar um monte, vai investigar um monte, mas como que você se coloca? Qual a tua conduta cênica a partir disso? Eu lembro que isso foi uma descoberta para todo mundo mais para frente. Essa questão já existia nessa pesquisa da personalidade, mas para os intérpretes ainda era pouco... Acho que foi uma conquista. Algo relacionado atitude, de estar exposto. (informação pessoal)<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação.

<sup>95</sup> Entrevista concedida em setembro de 2013 por Mel Bamonte para esta dissertação.

De acordo com o Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos (2008, p. 388), expor-se é o mesmo que arriscar-se, atrever-se, aventurar-se e ousar. Todas essas definições, enquanto infinitivos, estão relacionadas ao tempo presente. Pode-se dizer que Mel Bamonte se refere a uma atitude relacionada a estar atento ao momento presente:

Então, porque isso se dá no momento presente. Eu posso começar a improvisar com meu peso e sustentação, então estou pesando e empurrando; sei lá, estou sendo puxada e sendo empurrada. Esse é um apoio técnico, e só estou pensando nisso, minha atenção está nisso. Daí eu começo a repetir isso e então, sei lá, vai me dando uma agonia; aí eu percebo que eu estou nesse padrão de repetição; aí começo a alterar minha respiração; aí eu vou construindo um estado alterado. Assim, minha atenção já foi para outro lugar: opa, minha respiração! Então, eu saio do apoio técnico. Tudo bem que eu ainda estou pensando em uma coisa concreta, na respiração; mas aí, sei lá, me deu uma angústia no esterno e me dá vontade de gritar! Isso é muito pessoal, é minha sensação. Então, você vai estar sempre trabalhando nesse lugar. (informação pessoal)<sup>96</sup>

A partir da descrição acima, fica claro que a dramaturgia da dança proposta por Zélia Monteiro depende do trânsito das diversas informações que constituem o corpo/ambiente no momento presente e, por isso, se manifesta enquanto um pensamento encarnado. A improvisação da artista surge da leitura e da exposição do entendimento do corpo no instante em que a dança se faz, e, para isso, a condição do corpo atento é fundamental.

De acordo com a pesquisadora Helena Bastos (2003, p. 24), a percepção do corpo nessas condições permite a clareza dos estados corporais e da qualidade das ações que são, desse modo, construídas. Tal abordagem é responsável por uma maneira singular de criar a dança:

Sentimentos como medo, impaciência, vontade, insegurança, disciplina, raiva, autonomia, dependência, frustração, alegria, surgem na medida em que criamos. É nestes diferentes estados corporais que o corpo cria intervenções no espaço que agora chamamos de ações. Neste ambiente complexo construímos danças.

Explicita-se que, no entendimento de pensamento encarnado descrito no item 2.1.2, técnica/expressão e teoria/prática são aspectos imbricados e coexistentes na prática da dança. É por esse viés que Zélia Monteiro vem elaborando suas obras.

---

<sup>96</sup> Entrevista concedida em setembro de 2013 por Mel Bamonte para esta dissertação.

### 3.2.2 A trama que desemboca na condução de aulas de dança

Zélia Monteiro atua também como professora de dança, ministrando aulas de dança clássica e improvisação, a partir dos mesmos princípios que regem as criações de suas obras. Ao estender essa abordagem junto ao aluno, propicia o desenvolvimento de autonomia em relação à técnica que elabora permitindo que o aprendiz se especialize e desenvolva recursos corporais que possibilitam clareza e domínio do assunto que trata em seu corpo.

Para Zélia Monteiro, toda técnica de dança deve despertar e estimular a sensibilidade e conhecimento do sujeito que a executa em relação ao próprio corpo, e não ser imposta ao corpo como um treinamento rígido. A técnica à qual a artista se refere é justamente essa relação: como um determinado corpo se organiza em uma determinada ação. No caso do balé clássico, fundamentar esse ensino em uma abordagem que parte da percepção e consciência do corpo, dá a luz a um aprendizado cujo foco está no modo como cada pessoa se relaciona com esse código específico. O modelo do balé é, então, apropriado a partir da relação elaborada entre a referência dada *a priori* e as particularidades de cada corpo.

Por esse motivo, Zélia Monteiro acredita que um professor de dança deve lançar mão de conhecimentos em relação à anatomia e cinesiologia com o intuito de subsidiar o ensino e a prática da dança. No caso do ensino do balé clássico, essa atitude pode assessorar o aluno na prevenção de possíveis lesões, além de garantir o entendimento de uma coordenação correta para executar os movimentos de maior complexidade que essa dança exige em sua progressão:

Também é necessário conhecer a função dos principais músculos envolvidos no *en dehors*, dos principais músculos envolvidos nos *ports des bras*<sup>97</sup> conhecer as principais alterações posturais, que modificam as linhas de força lesando articulações e musculaturas. Saber o que é um joelho valgo ('perna em X'), um joelho varo ('pernas arqueadas'), uma escoliose, uma hiperlordose, retificação da

---

<sup>97</sup> Do francês "condução dos braços". Refere-se ao movimento dos braços de uma posição à outra.

coluna, enfim todo um repertório que não é o de passos de balé, mas que são tão importantes quanto estes na prática da técnica. (MONTEIRO; SCHEYE, 2013)<sup>98</sup>

Assim, o código do balé pode ser trabalhado sem que haja a fixação de posturas, o que, além de forçar demasiadamente os músculos, impossibilita o bailarino a desenvolver disponibilidade corporal para lidar com outras linguagens de dança.

Considerando a postura vertical adotada primordialmente no balé clássico, Zélia Monteiro frisa a importância do professor entender e proporcionar recursos para que o aluno experimente a relação específica que essa dança estabelece com a gravidade:

É muito importante que o ensino e/ou a prática do balé clássico leve em consideração a gerência de peso específica de sua organização corporal. No balé, é muito difícil sentir o peso do corpo e o contato com o chão, que é feito só pelos pés, pois trabalha com o sentido da elevação e o centro de gravidade fica longe do chão o tempo todo. Os apoios em torno dos quais o balé se organiza - a distribuição de peso específica da qual depende a qualidade de seus movimentos - sua base de sustentação, centro de gravidade, principais cadeias musculares envolvidas, são alguns parâmetros do movimento que devem ser estudados numa aula, para que o movimento se faça dentro de uma integridade de coordenação. (MONTEIRO; SCHEYE, 2013)<sup>99</sup>

A artista explica também a necessidade de se manter o movimento em relação a diferentes partes do corpo, a fim de que o bailarino se mantenha flexível o suficiente para dançar com a leveza característica dessa dança:

É necessário, por exemplo, que a coluna esteja livre e para isso as cinturas pélvica e escapular não devem impedir seu movimento. A rigidez nestas cinturas, provocadas por hábitos posturais, atrapalha a passagem do movimento entre pés e cabeça. (MONTEIRO; SCHEYE, 2013)<sup>100</sup>

Como apresentado no capítulo anterior, em um entendimento que elabora a técnica a partir do trânsito entre uma ideia e a percepção do corpo do bailarino no momento em que está dançando, as instruções devem se referir ao processo, criando um ambiente de atenção e escuta do corpo que dança. Dessa forma, assim como na pesquisa para de criação de suas

---

<sup>98</sup> Disponível em: < <http://www.zeliamonteiro.com.br/wp-content/uploads/2014/08/para-acessar-o-texto-clique-aqui.pdf>>. Acesso em jan 2014.

<sup>99</sup> Ver nota 98.

<sup>100</sup> Ver nota 98.

obras, as aulas que Zélia Monteiro ministra sempre partem de princípios que regem o corpo em ação, o que demanda um estado de atenção e de disponibilidade corporal, pois uma vez que o corpo se organiza em movimento, ele está sempre em relação a algo.

No caso da improvisação, é a atenção aos apoios do corpo no chão, direções ósseas, ritmo e pulsação, entre outros, que guiam e provocam os movimentos que dão origem à dança. Partindo da materialidade do corpo, da percepção das estruturas e posições do corpo no espaço e em relação ao que acontece ao redor, o improvisador está sempre entrando ou saindo da coordenação da dança.

Para que possa estabelecer relações originais com o momento presente, é fundamental que, além do trabalho de sensibilização e consciência do corpo, o bailarino reconheça seus padrões corporais e preferências compositivas<sup>101</sup> pois é o modo singular como compreende as instruções na prática, e a maneira como se relaciona com elas, que constituem a experimentação.

Em um segundo momento, nas aulas de improvisação, Zélia Monteiro propicia que o aluno estabeleça relação entre sua dança e a do outro. Para tanto, trabalha a leitura das ações no tempo em que se dão, junto ao reconhecimento das interferências do e no ambiente. A dramaturgia deve, portanto, ser criada também em tempo real; não havendo parâmetros pré-estabelecidos entre o grupo para a composição da cena.

Mais uma vez, percebe-se que a abordagem da artista exige que o corpo que dança esteja atento ao instante da dança, pois, na forma como trata a improvisação, o reconhecimento do corpo/ambiente é o recurso primordial para a criação. Assim, novamente é possível estabelecer um paralelo entre o modo como a artista aborda a dança e a qualidade de engajamento descrita por Richard Sennett (2012). Os alunos de Zélia Monteiro, assim como a própria artista enquanto criadora e aqueles que trabalham em sua

---

<sup>101</sup> Zélia Monteiro elaborou essa fala em conversa informal, realizada em sua casa, em março de 2014, referindo-se ao modo como atuava na função de diretora do Núcleo de Improvisação.

colaboração, são estimulados a se colocarem na condição de artífices, pois é unicamente o envolvimento com o próprio processo de elaboração da dança que determina sua qualidade.



Imagem 19 – Lia Mandelsberg, Zélia Monteiro e Paula Grinover em aula de dança clássica. A professora indica a relação entre o apoio do osso calcâneo e a musculatura responsável pela manutenção da postura *en dehors*.

Foto: Cris Lyra. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.





Imagem 20 – Zélia Monteiro e Paula Grinover em aula de dança clássica. A professora indica o direcionamento que o osso fêmur deve assumir para acionar a musculatura responsável pela postura *en dehors*, sem comprometer a estabilidade do quadril.

Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 21 – Zélia Monteiro e Paula Grinover em aula de dança clássica. A professora indica o apoio correto para a manutenção da postura *en dehors* quando um *developpe* é realizado.

Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 22 – Manuel Pessoa e Zélia Monteiro em *6 Estudos para Flutuar*.  
Foto: Silvia Machado. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 23 – Manuel Pessoa e Zélia Monteiro em *6 Estudos para Flutuar*.  
Foto: Vitor Vieira. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 24 – João de Bruçó, Vitor Vieira, Donizeti Mazonas e Mel Bamonte em *Área de Risco*.  
Foto: Gil Grossi. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 25 – Suiá B. Ferlauto em *Área de Risco*.  
Foto: Gil Grossi. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.





Imagem 26 – Mel Bamonte e Donizeti Mazonas em *Por que tenho essa forma?*  
Foto: Gil Grossi. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 27 – Suiá B. Ferlauto, Wellington Duarte e Donizeti Mazonas em *Por que tenho essa forma?*  
Foto: Gil Grossi. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 28 – Vitor Vieira, Mel Bamonte, Donizeti Mazonas, Suiá B. Ferlauto e Lu Favoreto em *Espetáculo Imprevisível*.

Foto: Silvia Machado. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.



Imagem 29 – Donizeti Mazonas, Mel Bamonte, Suiá B. Ferlauto e Vitor Vieira em *Espetáculo Imprevisível*.

Foto: Silvia Machado. Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.

### **3.3 Relato pessoal de algumas aulas ministradas por Zélia Monteiro<sup>102</sup>**

Ao longo do tempo que venho estudando com Zélia Monteiro, realizei diversos registros de suas aulas. Tais documentos me auxiliam a desenvolver habilidade técnica, reproduzindo algumas instruções em pesquisas pessoais ou fazendo uso de alguns princípios para elaborar minhas próprias aulas. Da mesma forma, é possível que realize outras relações entre suas propostas, comparando diferentes aulas, que foram dadas em espaços de tempo distintos.

Considerando pertinente exemplificar a abordagem de Zélia Monteiro em suas aulas, apresento a seguir alguns desses registros. É importante ressaltar que, enquanto material pessoal de estudo, esses relatos foram feitos de acordo com meus interesses pontuais. Contudo, acredito que tal compartilhamento permite, de alguma maneira, a apropriação de seus conteúdos, contribuindo para o entendimento da abordagem feita pela artista.

#### **3.3.1 Aula de dança clássica**

Este registro diz respeito à primeira aula de dança clássica ministrada no ano de 2009 (realizada em 02 de fevereiro de 2009). É interessante notar que a professora não aborda sequências específicas do vocabulário do balé. A aula inaugural ministrada nesse ano trouxe o foco do aluno de balé para o modo como o corpo se organiza em movimento.

- Procedimentos:

- 1) Com o auxílio de uma bolinha de tênis, massagear livremente as solas dos pés, podendo estabelecer pausas em pontos mais doloridos. Passar por toda extensão da

---

<sup>102</sup> Por se tratar de algumas descrições pessoais, o texto a seguir assumirá a forma de relato e sua escrita irá transitar entre a primeira e a terceira pessoa do singular.



sola do pé, ficando atento às bordas interna e externa do pé e às inserções musculares próximas ao calcâneo.

- 2) Com o calcâneo fixo no chão, apoiar os metatarsos sobre a bolinha e desenhar “∞” entre o hálux e o dedo mínimo, percebendo se há diferença de força entre as bordas interna e externa do pé. Perceber que o movimento iniciado no pé reverbera até a articulação coxofemoral.
- 3) De olhos fechados, comparar o lado trabalhado com o outro. Relatar sensações, a fim de tentar nomear o que acontece no corpo.
- 4) Depois dos dois lados trabalhados, abandonar a bolinha e mobilizar as articulações do tornozelo, trabalhando o contato com o chão; pressão dos pés no chão; proporcionando batidas leves da sola do pé no chão.
- 5) Escolher um lugar na sala para deitar e fazer os ajustes necessários até o corpo se acomodar no chão e parar de se mover.
- 6) Espreguiçar mobilizando as articulações, sem exercer muita força no movimento. O procedimento deve começar pelos pés, explorando as possibilidades de movimento. Notar que, aos poucos, os movimentos vão ficando mais refinados (no início, o pé tende a se mover em bloco, mas, seguindo com a proposta, a tendência é diferenciar os movimentos entre os dedos, ossos do metatarso, etc.)
- 7) Massagear o corpo a partir de suas dobradiças. Zélia Monteiro chama a atenção do grupo: “Acordar é sentir!”
- 8) Seguir com o procedimento mudando o foco do movimento para o tornozelo (perceber a presença do calcâneo no chão, dobradiça do pé com tibia a fíbula), joelho, coxofemoral (perceber quando o foco está nessa articulação e quando muda para a coluna lombar), coluna dorsal, ombros (nomear toda essa parte diferenciando

as articulações clavícula/esterno; escápula/úmero, etc.), cotovelo, punho, metacarpo, carpo, dedos, coluna cervical, mandíbulas, etc.

9) Introduzir movimentos globais, mas mantendo a atenção ao caminho do movimento pelo corpo.

10) Seguir a movimentação e introduzir mudanças de planos e níveis; velocidade.

11) Experimentar passos, poses e deslocamentos característicos do balé de acordo com o conhecimento de cada um.

- Reflexão crítica:

A aula inicia com o objetivo de estimular a percepção do aluno acerca da estrutura corporal trabalhada (nesse caso, os pés), promovendo uma massagem a fim de relaxar tensões habituais e disponibilizar a reorganização da musculatura profunda.

O procedimento seguinte permite estabelecer relações entre os apoios do pé e a movimentação da articulação da perna com o quadril. Essa consciência é fundamental para que o aluno, em um segundo momento, aproprie-se do conceito de *en dehors* presente na técnica clássica. Novamente, a consciência da estrutura óssea permite maior acesso à reorganização das musculaturas profundas; nesse caso, responsável pela construção de uma postura específica: a rotação das pernas *en dehors*, exigida na técnica clássica. A comparação entre o lado já trabalhado e o outro permite que o aluno vá desenvolvendo conhecimento específico e localizado sobre o modo como seu corpo se organiza.

Nesse momento da aula, a partir dos procedimentos anteriores, o aluno já deve estar com a atenção mais focada no corpo em relação ao momento presente. Então, é convidado a perceber como o processo do movimento acontece em seu corpo no momento em que realiza a ação. Ao mobilizar variadas articulações, lubrificando essas dobradiças, o aluno

disponibiliza o corpo ao movimento, e pode perceber tendências e padrões de organização corporal.

Como é convidado a estar atento ao modo como elabora sua dança, o aluno trabalha a leitura do movimento no momento em realiza a dança. Nesse sentido, pode se aproximar do código do balé, de acordo com as singularidades do seu corpo em um momento específico.

---

A seguir, será visto como Zélia Monteiro compreende o princípio de *en dehors*. Sua abordagem parte da sensibilização da estrutura envolvida e da consciência do apoio da musculatura responsável pela sustentação do tronco, de modo que a perna fique livre para movimentação. Será apresentada uma síntese das aulas ministradas em 12 e 14 de fevereiro de 2008, e 06 de março do mesmo ano.

- Procedimentos:

- 1) Deitar no chão e massagear os glúteos com o auxílio de duas bolinhas de tênis. Passar por toda extensão dessa parte do corpo, incluindo a proximidade com o osso sacro e trocânter maior do fêmur.
- 2) Movimentar os pés, chacoalhando, esticando a ponta para baixo e flexionando o tornozelo, sempre com o calcâneo apoiado como ponto fixo no chão. Perceber que o quadril tende a acompanhar o movimento, basculando para frente e para trás.
- 3) Trabalhando uma perna de cada vez, realizando um *passé*<sup>103</sup> pelo chão; levantar o joelho até que o mesmo caia para dentro; abrir novamente a posição; voltar pelo mesmo caminho. Perceber a tendência de movimentação conjunta do quadril.

---

<sup>103</sup> Do francês “passar”. Refere-se à passagem de pernas de uma posição a outra.

- 4) Imaginar um relógio de ponteiros na região do sacro. Pelo peso do quadril, movimentar apontando para a) 12h e 6h; b) 3h e 9h; c) todo o círculo no sentido horário; d) todo o círculo no sentido anti-horário. Não envolver o movimento das pernas.
  - 5) Transferir o apoio do tronco em direção às 12h, mas não movimentar o osso do quadril. Somente acionar a musculatura responsável. Então, experimentar movimentar as pernas sem enrijecer as virilhas.
  - 6) Em duplas, uma pessoa deitada, a outra sentada. Quem está sentado deve puxar o calcâneo do colega que está deitado para longe do quadril, apoiando-o no chão, em rotação *en dehors*. Por sua vez, o aluno deitado não deve permitir a báscula do quadril, acionando a musculatura em oposição. O aluno deitado realiza um *plié*, utilizando como alavanca o movimento do trocânter menor do fêmur para frente. Seu colega deve auxiliar no movimento, enfatizando o apoio do calcâneo.
  - 7) Realizar sequências específicas da dança clássica na barra, centro e diagonal, a partir da consciência corporal estimulada com o trabalho anterior.
- Reflexão crítica:

A aula inicia com uma massagem a fim de relaxar a musculatura superficial do glúteo, liberando tensões habituais, disponibilizando o corpo para uma possível reorganização da musculatura profunda. Em seguida, o aluno é estimulado a perceber relações entre partes do corpo, principalmente pernas e quadril, quando se movimentam de forma global. Em seguida, Zélia Monteiro propõe um procedimento para dissociar essas partes do corpo, a partir da liberação de tensões habituais nas virilhas.

Baseada em procedimento do Método Feldenkrais,<sup>104</sup> a professora propõe um exercício para que o aluno trabalhe a movimentação do quadril de forma dissociada do movimento das pernas. Enquanto o realiza, o aluno deve perceber a musculatura responsável pela ignição do movimento ao mesmo tempo que percebe o peso das pernas. Esse procedimento permite que o aluno entenda a relação de oposição entre quadril e pernas exigida na postura do balé.

A partir do trabalho descrito acima, o aluno experimenta se colocar *en dehors*, percebendo a musculatura responsável por essa organização específica do corpo, bem como as partes do corpo que não devem se envolver nesse movimento. As tensões habituais, presentes na musculatura superficial são evidenciadas, de modo que o aluno pode perceber seus padrões pessoais. A partir de tal consciência, o aluno pode tentar se reorganizar, regulando tensões e coordenando a musculatura com atenção, desenvolvendo apoios e alavancas mais eficientes para a realização dos passos de balé, a partir do acionamento da musculatura mais próxima aos ossos.

Assim, pode-se tentar se relacionar com um modelo pré-estabelecido a partir da percepção de seu corpo em uma determinada situação.

---

No próximo relato, ver-se-á como Zélia Monteiro trabalha o *port de brás* e as posições de braços no balé. Sua abordagem parte da sensibilização da estrutura envolvida e da consciência do apoio da musculatura responsável pela sustentação dos braços, de modo que esses fiquem livres para a movimentação. Será apresentada uma síntese das aulas ministradas nos dias 31 de maio, 27 de agosto e 1º de outubro de 2007, e 25 de maio de 2008.

- Procedimentos:

---

<sup>104</sup> O Método Feldenkrais utiliza as percepções que o movimento do corpo no espaço traz à consciência para tornar mais eficientes e econômicos os movimentos que integram o dia a dia como andar, descansar, levantar, alcançar.

- 1) Com o auxílio de uma bolinha de tênis, massagear a região da escápula, sensibilizando todo o seu contorno: começar na borda superior (o aluno deve estar deitado, com os pés apoiados no chão, de modo que o quadril fica livre para suspender de acordo com a necessidade de realizar mais pressão sobre a bolinha); ir descendo pela borda externa (o aluno pode deitar de lado, caso necessário, para acomodar a bolinha); e subir pela borda interna, com a bolinha entre a escápula e a coluna (o aluno pode deitar em decúbito dorsal, com as pernas alongadas).
- 2) Alunos deitados, em decúbito dorsal, com as pernas alongadas, perceber a direção da clavícula, desde sua articulação com esterno, na frente do corpo, até sua articulação com a escápula, atrás do corpo. Perceber que, nesse sentido, a clavícula faz um movimento ascendente.
- 3) Ainda deitados, pressionar as escápulas no chão, variando seus pontos de apoio. (O corpo pode se organizar de acordo com a necessidade de melhor acomodação para a realização da pesquisa: apoiar os pés no chão, suspender o quadril, inclinar o tronco, etc.)
- 4) Levantar os braços a pouca distância do chão, pressionando as escápulas no chão, mantendo a direção das clavículas. Perceber a ação da musculatura peitoral e grande dorsal (o aluno pode tocar esses músculos para sentir a tensão).

A partir desse ponto, a aula pode se encaminhar de duas maneiras:

- 5.a) Mover-se livremente, a partir da articulação clavícula/esterno.
- 5.b) Alunos deitados no chão, braços em cruz. Mantendo a pressão das escápulas e a direção das clavículas, rotacionar o úmero para dentro, rádio e úlna para fora, até o dedo mínimo, e aproximar o polegar em sentido oposto.

6) Fazer movimentos com os braços, mantendo esses alinhamentos ósseos. O aluno pode passar pelas posições de braços do balé.

- Reflexão crítica:

A aula inicia com uma massagem a fim de relaxar as musculaturas das costas e pescoço, liberando tensões habituais. Em seguida, o aluno é estimulado a desenvolver e/ou aprimorar a consciência que tem acerca de sua clavícula. Em seguida, o aluno é convidado a perceber as possibilidades de apoio das suas escápulas no chão. Ao realizar esse procedimento, a musculatura envolvida na sustentação dos braços é estimulada.

A partir desse trabalho, Zélia Monteiro pode conduzir a aula para que o aluno perceba que a distribuição do peso dos braços com apoio nas escápulas permite que a cabeça fique solta para o movimento e os braços alcancem maior extensão no espaço. Da mesma maneira, pode-se introduzir a organização específica dos braços no balé, a partir do alinhamento ósseo e coordenação motora, enfatizando o apoio responsável pela sua sustentação, proporcionando que o aluno perceba encurtamentos musculares e/ou a musculatura responsável por tal organização.

Assim, ao se relacionar com o código do balé, o aluno pode trabalhar o *port de brás* percebendo a musculatura específica necessária para sustentação dos braços, bem como sua amplitude de movimento no espaço.

---

Finalmente, será visto um exemplo de como Zélia Monteiro trabalha o apoio e os movimentos de pés no balé. Sua abordagem parte da sensibilização da estrutura envolvida e da consciência do apoio dessa parte do corpo no chão e em projeção no espaço, de modo que os movimentos sejam realizados desenhando as linhas características dessa dança. Será apresentado um relato escrito a respeito de uma aula ministrada em 16 de fevereiro de 2009.

- Procedimentos:

- 1) Com o auxílio de um bambu bem fino, massagear entre os metatarsos, em direção longitudinal.
- 2) Com a intenção de ceder o corpo em direção ao chão, variar a incidência de peso em diferentes apoios do pé (por exemplo, ao dobrar o joelho, a incidência de peso é maior nos metatarsos. Já com a perna alongada, a incidência de peso é maior no calcâneo).
- 3) De olhos fechados, comparar o lado trabalhado com o outro. Experimentar a sensação ao andar.
- 4) Em pé, com os dois pés paralelos apoiados no chão, separar todos os dedos, enfatizando os três dedos centrais (o aluno pode fazer o movimento com a ajuda das mãos, se necessário). Transferir o peso para os metatarsos, enfatizando os três dedos centrais, com a intenção de fazer um *elevé*<sup>105</sup>.
- 5) Nas sequências de passos de balé realizadas na barra, o aluno deve estar atento aos apoios dos pés, principalmente nos três metatarsos e dedos centrais e no calcâneo, por exemplo: a) *Plié*, esticar as pernas, afundando esses apoios no chão. b) *Elevé*, transferir do peso do corpo para esses três metatarsos e dedos centrais, que afundam no chão para executar o passo enquanto o calcâneo direciona-se para trás. c) *Battement tendú*, afundar o calcâneo quando o pé desliza no chão, ao mesmo tempo que os três metatarsos e dedos centrais dão a direção do movimento enquanto o pé estica.

- Reflexão crítica:

---

<sup>105</sup> Do francês “elevant”. Passo de balé no qual o bailarino fica elevado sobre a meia ponta ou ponta dos pés.



A aula inicia com uma massagem que, além de relaxar a musculatura superficial existente entre os ossos dos pés, liberando tensões habituais, proporciona a consciência da forma dos ossos do metatarso. Em seguida, o aluno é convidado a estabelecer uma relação entre diferentes apoios do pé e a incidência de peso sobre essa parte do corpo. Em seguida, o aluno percebe a reorganização de seu corpo a partir do trabalho realizado apenas de um lado, experimentando essas diferenças também ao caminhar.

Com os dois lados do corpo trabalhados, o aluno é convidado a realizar movimentos simples, percebendo suas tendências de organização corporal e as possibilidades de redistribuição de peso e tensão de acordo com o alinhamento ósseo. O trabalho desenvolvido nessa aula permite que o aluno se atente à distância entre os metatarsos e o calcâneo no movimento e enquanto o pé apoia no chão, trabalhando a sola dos pés, fortalecendo a musculatura responsável por sustentar o arco plantar.

### **3.3.2 Aula de improvisação**

Na aula descrita a seguir, Zélia Monteiro aborda a relação corpo/espço a partir do olhar. São trabalhadas diferentes relações entre foco e a variação do tônus muscular, de forma que o corpo deve se organizar a partir de tal contato. Será apresentado um relato escrito a respeito de uma aula ministrada em 21 de maio de 2006.

- Procedimentos:
  - 1) Com o auxílio de um bambu, massagear as inserções musculares entre o osso occipital e coluna cervical, rolando suavemente a cabeça de um lado para o outro em contato com o bambu. Os olhos devem permanecer fechados, com os globos oculares pesando em direção à parte de trás da cabeça.
  - 2) Seguir com o procedimento anterior, mas incluir pausas no movimento. O aluno deve experimentar abrir os olhos, mas manter os globos oculares pesados.

- 3) Seguir com o rolamento da cabeça no bambu, mas inverter a instrução, de forma a rolar com os olhos abertos, fechando-os nas pausas.
- 4) Tirar o apoio do bambu e repousar a cabeça sobre o chão.
- 5) Explorar movimentos a partir do peso da cabeça e da direção do osso occipital. Os olhos podem variar entre abertos e fechados, sempre mantendo o peso dos globos oculares.
- 6) Continuar com a movimentação e introduzir pausas, nas quais deve-se criar um foco com o olhar. A distância dos pontos focados devem variar entre longe, média distância e perto do corpo. Estabelecer uma oposição entre o foco e a direção do osso occipital.
- 7) Distribuir a tensão gerada por todo o corpo, construindo a distância entre o que é olhado e o lugar que o corpo ocupa no espaço.
- 8) Seguir com o procedimento anterior e construir uma intensão de aproximação, direcionando todo o corpo até o objeto olhado. A trajetória pode ser executada.
- 9) Seguir com o procedimento anterior e estabelecer a intensão de aproximação a partir do foco. Porém, ao invés de executar a trajetória em direção ao que é olhado, construir uma oposição com o corpo todo, estabelecendo uma contraintensão.
- 10) A partir dessas instruções, explorar livremente os movimentos do corpo no espaço.

- Reflexão crítica:

A aula inicia com uma massagem a fim de liberar as tensões habituais entre a cabeça e o pescoço. Aos poucos, o aluno é convidado a perceber o peso do globo ocular em

direção ao osso occipital, liberando tensões habituais adquiridas pelo ato de olhar. O aluno é convidado a dissociar o movimento do olho e da cabeça, procedimento que permite redistribuição de apoios e a percepção dos padrões habituais de tensão no movimento. Depois desse momento inicial, o aluno pode perceber as diferenças experienciadas pelo corpo a partir da interferência do bambu.

Em seguida, o aluno passa a explorar uma gama de movimentos possíveis de acordo com a articulação occipital/coluna cervical e sua relação com o peso dos olhos. Na investigação, ele é estimulado a perceber tendências por padrões de movimentos ao mesmo tempo em que é instigado a elaborar novos padrões, reconhecendo relações possíveis entre corpo e espaço de acordo com a tensão estabelecida a partir do olhar e distribuída por todo o corpo. Assim, pode-se perceber que o corpo constrói tensões no espaço, explicitando a implicação corpo/ambiente.

---

Aula ministrada em 28 de fevereiro de 2010 relacionada à criação de *Por que tenho essa forma?*, projeto do Núcleo de Improvisação. O principal foco de pesquisa é a transformação de estímulos internos e externos ao corpo, em movimentos de dança.

- 1) Aquecimento individual com o propósito de sensibilizar a coluna. Pode ser com o auxílio de um bambu ou “espaguete”.
- 2) Deitados, com uma perna dobrada e o pé apoiado no chão, segurar o outro pé com a mão oposta, mantendo o alinhamento paralelo da perna e pé, alongando a musculatura posterior da perna. Se necessário, para manter o alinhamento do quadril, ceder para a báscula, enrolando a coluna na altura da lombar.
- 3) Ainda deitados na mesma posição, realizar uma torção da caixa torácica, segurando uma tíbia com a mão oposta, enrolando e torcendo o tronco.

- 4) Deitado, realizar uma inversão, transferindo as pernas para trás, por cima da cabeça. Manter o alinhamento das pernas paralelas (trocâter maior do fêmur/maléolo externo) e do quadril (simetria entre os trocânteres maiores das duas pernas).
  - 5) Partindo de posição de enrolamento (apoiados nas tíbias, cabeça tocando os joelhos), pesquisar livremente movimentos de extensão e recolhimento da coluna, pernas e braços no plano sagital, mantendo o alinhamento das pernas paralelas (trocâter maior do fêmur/maléolo externo) e do quadril (simetria entre os trocânteres maiores das duas pernas).
  - 6) Partindo da mesma posição de enrolamento, incluir movimentos em outros planos, sem perder a relação de alinhamentos descrita acima.
  - 7) Explorar livremente a movimentação pelo espaço, incluindo deslocamentos e pausas, estabelecendo atenção às interferências do ambiente (movimentação dos outros colegas, ruídos, etc.), tendo como motivo a percepção do movimento da coluna e simetria entre os trocânteres maiores do fêmur.
  - 8) Em um segundo momento, Zélia Monteiro divide a turma em grupos menores, para, partindo do mesmo procedimento, dar mais ênfase a um trabalho de composição. O grupo deve estabelecer movimento e pausa, de acordo com estímulos internos ou externos ao corpo.
- Reflexão crítica:

A aula inicia com um convite ao aluno para estimular sua percepção acerca da coluna vertebral. Em seguida, é proposto um procedimento que permite estabelecer a relação entre o trocâter maior do fêmur e maléolo externo, e entre os trocânteres maiores das duas pernas paralelas. O aluno percebe seus encurtamentos musculares habituais e tenta redistribuir suas tensões, trabalhando a musculatura das pernas em alongamento e o

fortalecimento dos oblíquos abdominais (músculos mais profundos), a partir do direcionamento e alinhamento ósseo.

Em seguida, o aluno é convidado a explorar uma gama de movimentos, primeiramente no plano sagital e, em seguida, também nos outros planos possíveis de acordo com sua organização corporal naquele momento. Na investigação, o aluno é estimulado a perceber tendências por padrões de movimentos ao mesmo tempo em que é instigado a elaborar novos padrões. Complexificando esse trabalho, o aluno passa a estabelecer relação entre a organização do corpo no movimento e as interferências do/no ambiente.

A consciência do alinhamento entre os trocânteres maiores do fêmur aciona musculaturas profundas responsáveis pela sustentação do quadril em cima das pernas, permitindo que a coluna fique mais solta para se mover, proporcionando melhor acomodamento da articulação sacro-ilíaca. (Vale lembrar que o mesmo procedimento pode ser usado para sensibilizar o corpo em um trabalho *en dehors*, podendo ser utilizado também como aquecimento em uma aula de balé).

Zélia Monteiro se refere ao procedimento realizado em decorrência do aquecimento como *figura e fundo*, de modo que, quando alguém é estimulado a se colocar em movimento com projeção no espaço, está se configurando enquanto *figura*. Da mesma forma, enquanto está em pausa, atento aos ambientes interno e externo ao seu corpo, assume a configuração de *fundo*. A artista também relaciona a *figura* à ação e o *fundo* à contenção.

Realizando o exercício, posso perceber o estímulo que faz o outro se mover. Contudo, o que isso desperta em mim, já é por si um estímulo. Também percebo que, no primeiro momento, enquanto a atenção é mais voltada para a exploração de movimentos, é possível “ouvir” melhor o campo de possibilidades na relação corpo/ambiente. Já quando se assume a relação com o outro, muitas vezes a escolha pela permanência da *figura* ou *fundo* já é dada.

Também me interessei em pesquisar a duração de um estímulo enquanto motivo para a movimentação. Quando estou em contenção, o que me faz mover é uma emergência. Por fim, percebo a relação do olhar com a construção de uma dramaturgia. Observando os outros grupos improvisando, entendo que, às vezes, alguém que está assumindo uma postura de *fundo*, mas que permanece com os olhos abertos e atentos ao ambiente fora do corpo, dilata-se mais no espaço do que outra pessoa, mesmo que essa esteja na forma de *figura*. Durante o exercício, surgem “temas” a partir da relação entre as movimentações/pausas dos intérpretes em cena. Considero que esses “temas” se configuram em vários momentos como apoio para criar dramaturgia. Entendo que, nesse tipo de improvisação, os assuntos que surgem são efêmeros, assim como os “papéis” assumidos pelos intérpretes.

### **3.4 Vestígios da obra artística**

É importante iniciar a análise a seguir esclarecendo primeiro o que o termo *vestígios* quer dizer aqui. Para tanto, a pesquisa de doutorado de Sayonara S. Pereira apresenta uma definição coerente com a proposta desta dissertação. A autora se relaciona com essa ideia para se referir a aspectos que reverberam em sua trajetória e que dizem respeito a alguma experiência vivenciada, reconhecidamente em algum processo específico, que a “inspiraram” a seguir em determinada direção. Sayonara S. Pereira (2007, p. 82) resume esse conceito dizendo que:

No caso do artista-caminhante, seus rastros irão proporcionar meios para que sejam apreendidas partículas do funcionamento de seu pensamento criativo. O artista é o próprio observador daquilo que lhe interessa, elabora a sua rede de criação e a oferece aos demais interessados que, muitas vezes como coautores neste percurso, inspiram-no e trazem argumentos para que sejam realizados diálogos, discussões e até novas propostas.

Para a autora, são justamente os vestígios da obra de algum artista que permitem que seu “pensamento criativo” seja apreendido por outras pessoas, da mesma forma que, ao entrar em contato com tal pensamento, um outro artista pode elaborar esse aspecto,

modificando suas implicações para o próprio criador. Dessa forma, esses traços seriam o que permanece de alguma história vivida e compartilhada.

Seguindo a mesma perspectiva, a pesquisadora Andréia V. A. Camargo se apoia em Teorias Evolucionistas para argumentar a permanência evolutiva de formas de arte específicas. Para a autora, tal processo é possível por meio da sobrevivência de alguns aspectos que ocorrem a partir de replicações múltiplas. A replicação seria a possibilidade de algo realizar uma cópia de si mesmo e, nesse sentido, as ideias propostas por meio da dança (coreografias assistidas, documentadas, processos de criação compartilhados, formações) estariam inclusas nessa possibilidade de replicação e, portanto, permanência no tempo:

As replicações – tanto em forma de documentos fotos, gravações, críticas, reportagens, quanto em forma do que trocou, quando em contato com outros artistas, com o público que assistiu a ele,<sup>106</sup> com os leitores dos registros escritos a seu respeito, com os que se detiveram mais nas imagens fotografadas de sua dança – todos que entraram, de alguma forma, em contato com sua obra, seu nome, suas imagens, são eles, em conjunto, os responsáveis pela sua permanência na esfera da cultura. (CAMARGO, 2008, p. 134)

Em sintonia com as autoras acima citadas, é possível dizer que, assim como no corpo (e na dança) de Zélia Monteiro reconhece-se sua linhagem, a artista vem por si alinhavando outros fios que tecem essa rede. Isso acontece em todo momento que suas ideias contaminam outros corpos. Além do impacto que suas criações causam no público que assiste aos trabalhos dessa artista, sua obra deixa vestígios nos corpos das pessoas que entram em contato com sua metodologia, sendo possível reconhecer especificidades no modo de tratar a dança que funcionam como ecos do seu pensamento.

Esta dissertação, inclusive, é um resultado dessa ordem. A escrita deste texto se dá porque a obra de Zélia Monteiro aponta princípios sobre os quais é possível discorrer. Nesse sentido, pode-se dizer que é uma réplica de seu pensamento, obviamente com as especificidades e singularidades oriundas de sua produção (autora, orientadora, programa,

---

<sup>106</sup> Camargo se refere a Denilto Gomes (1953-1994), objeto de estudo de seu mestrado. Denilto foi bailarino e, junto a Janice Vieira, fundou o Grupo Pró-Posição Balé Teatro. Trabalhou ao lado de Klauss Vianna no Grupo Experimental junto ao Balé da Cidade e concretizou, enquanto solista, sua produção autoral em dança.

instituição, entre outras coisas), ressaltando que esta leitura apresenta um recorte, um ponto de vista que, por si, é atravessado por inúmeras outras informações.

Outros exemplos podem ser encontrados nos corpos que dividiram as propostas coreográficas da artista para o Núcleo de Improvisação. Suiá B. Ferlauto – artista que iniciou sua parceria com Zélia Monteiro em 2001 como interprete do espetáculo *Margens*, retomando essa colaboração em 2003 como cenógrafa de *Z-1 a figura e o fundo*, dueto de Zélia e Umberto da Silva – conta que a principal dilatação do seu trabalho junto à artista se deu principalmente com o trabalho que é feito em cena. A criadora-intérprete conta que o trabalho de Zélia Monteiro “alfabetizou” os corpos daqueles que participaram do Núcleo de Improvisação:

Acho que tem a coisa da metodologia no sentido de elencar o que é fundamental e fundante de dançar, improvisar e de estar em cena, segundo um pensamento que, concordo, vem de uma linhagem. Isso é bem presente. Então é quase um trabalho alfabetizador, você aprende a ler e escrever. Mas aí o que você vai ler e escrever? É a sua literatura. Isso gera uma investigação da gramática de movimento de cada um. Não existe uma gramática comum no núcleo, embora existam contaminações. Então, ficou claro ao longo dos anos, que tão importante quanto a Zélia estar lá e dar o trabalho de corpo, era, por exemplo, a Mel, o Doni<sup>107</sup> estarem, porque a gente aprendia com os outros. (informação pessoal)<sup>108</sup>

Da mesma maneira, retoma-se o discurso de Mel Bamonte, no qual a bailarina demonstra sua apropriação acerca do trabalho de Zélia Monteiro:

Existe uma coisa que eu amo falar, e que, para mim, foi um *insight*. Ainda vou fazer um solo sobre isso! É a relação do peso com a elevação, assunto que a Zélia discute muito nas suas aulas de clássico, e que é um dos princípios básicos que se deve entender para dançar o balé. É isso, você está sempre administrando esse lugar, de pesar e de se elevar. Não é que você está dançando o tempo todo para cima. Você está sempre nessa administração, de peso. Improvisar com isso é uma delícia! A Zélia descobriu, não tenho certeza se o Klauss já tinha elaborado isso, mas acho que não; acho que ele não falava dessas coisas dessa maneira. É pensar que você está o tempo todo administrando o pesar e o elevar e pode, com isso, tanto trabalhar dentro de um código, desse vocabulário, fazendo uma aula de balé, ou esquecer completamente do balé e improvisar. Deitar no chão e falar: ‘Ah, vou pesar. Ah, vou elevar.’ Resulta em uma dança completamente diferente, mas o apoio está no mesmo lugar. (informação pessoal)<sup>109</sup>

<sup>107</sup> Mel Bamonte e Donizeti Mazonas foram integrantes do Núcleo de Improvisação.

<sup>108</sup> Entrevista concedida em maio de 2014 por Suiá B. Ferlauto para esta dissertação.

<sup>109</sup> Entrevista concedida em setembro de 2013 por Mel Bamonte para esta dissertação.



Suíá B. Ferlauto também fala de como o trabalho de Zélia Monteiro deixou vestígios no seu corpo em relação ao modo como lida com a dança:

Eu não consigo mais entender um trabalho de dança, um trabalho de corpo, sem compreensão de peso. Eu olho para os seus apoios, o que você empurra para se mover, por exemplo. Existem fundamentos para mim. O que mais ficou presente para mim, depois desses anos todos, de todo o trabalho, é gerenciamento de peso, mapa de apoio, transferência. Entender isso, já muda completamente a dança de cada um. E não é uma ‘maneira de fazer’; é compreender no agora, neste momento, sua constituição física, e como você brinca com isso, como isso te gera material de movimento. (informação pessoal)<sup>110</sup>

Em outra esfera, pode-se falar sobre a disseminação de sua metodologia no ensino de balé clássico. Zélia Monteiro concebeu o Centro de Estudos e Ensino de Balé, espaço virtual que abriga algumas ideias da artista e de profissionais que compartilham suas propostas, difundindo-as em diversos lugares para um público que comporta crianças, jovens e adultos profissionais e amadores,<sup>111</sup> replicando seu trabalho de forma ampla e diversificada.

### 3.4.1 Um parêntese para a primeira pessoa do singular

Como parte do grupo acima citado, abro um espaço para relatar, novamente transformando o texto para a primeira pessoa do singular, duas situações que considero ilustrativas para discutir a questão da transmissão do pensamento de Zélia Monteiro para outros corpos.

A primeira situação diz respeito a uma aluna que fazia parte do curso de balé do clube “A Hebraica”, em um momento em que eu ministrava aulas nesse local. A criança deveria dançar um solo no espetáculo de final de ano e nós ensaiávamos normalmente na sala de aula para essa finalidade. Contudo, aproximando-se a data da apresentação, fomos ensaiar no palco. Eu me admirei ao ver como ela ocupou, sem uma instrução específica,

<sup>110</sup> Entrevista concedida em maio de 2014 por Suíá B. Ferlauto para esta dissertação

<sup>111</sup> Atualmente, fazem parte da equipe de professoras do Centro de Estudos e Ensino de Balé: Flávia Scheye, Lia Mandelsberg, Martina Sarantopoulos, Mel Bamonte, Paulina Alves, Paula Grinover e Zélia Monteiro. Disponível em: < <http://www.zeliamonteiro.com.br/a-equipe/>>. Acesso em jan 2014.

todo o espaço da cena. Na época, fiquei intrigada com a questão de como ela teria aprendido essa relação com o espaço. Depois, percebi que, de alguma maneira, a aluna havia desenvolvido uma autonomia a esse respeito; isto é, apesar de eu não tê-la direcionado espacialmente naquela determinada situação, ela já havia elaborado o conhecimento que diz respeito à relação métrica da dança no balé.

Em outra situação, vivida alguns anos mais tarde também por ocasião de um espetáculo no mesmo curso, fiquei surpresa ao ver o comportamento de algumas alunas de três anos que ficaram sentadas, em silêncio e no escuro da coxia, também sem uma instrução determinada a esse respeito. Suponho que essa atitude resultou de uma breve explicação que fiz casualmente quando visitamos o teatro semanas antes da apresentação, quando falei sobre a diferença entre os papéis do bailarino enquanto está dançando ou esperando na coxia.

Aliada à noção de protagonismo da ação, que desenvolvia de forma mais ampla com aquelas crianças no cotidiano das aulas, direcionando o foco àquela que dança, enquanto as outras esperam sua vez, de modo participativo e atento; a citação que fiz, de forma passageira, no dia da visita ao teatro, bastou para que elas compreendessem que postura deveriam utilizar naquela determinada situação. Reconheci, então, que havia algo relacionado à autonomia que atravessava o meu discurso. Esse “algo” tinha relação com o modo como Zélia Monteiro transmite sua abordagem, e estava sendo replicado com minhas alunas.

### **3.4.2 A questão da autonomia na abordagem de Zélia Monteiro**

A autonomia do bailarino e/ou do estudante de dança pelo conhecimento de sua técnica é uma questão bastante presente na abordagem de Zélia Monteiro. Nesse sentido, contribuindo com os relatos acima, Suiá B. Ferlauto (2014) menciona que “faz parte do trabalho de Zélia Monteiro o fato desse ser comido por cada um. Ser apropriado por cada

um” (informação pessoal).<sup>112</sup> Talvez, em uma definição ontológica, a formação aconteça justamente quando aquele que é formado se apropria do pensamento em questão e desenvolve autonomia sobre ele.

Em relação às aulas de dança clássica, o que permanece em muitos dos corpos que estudam com Zélia Monteiro é o modo como a artista olha para as poses e movimentos codificados a partir de uma leitura de apoios, ou da projeção do gesto, entendendo que o corpo é espaço. Nesse sentido, a artista/formadora pode estruturar um curso de dança clássica que se constitui no estudo da organização do corpo na barra, no centro e em deslocamento, compreendendo a relação específica com a música, priorizando esses princípios em relação aos passos codificados do balé. O pensamento da artista, que contamina outros corpos, obviamente se transforma em tal processo pelo contato com esses novos ambientes. Contudo, é importante reconhecer que eles correspondem a uma mesma linhagem (CAMARGO, 2008).

Valéria C. Bravi fala sobre a importância das referências, não só no discurso falado, mas assumindo que elas estão também no corpo. Para a pesquisadora:

A questão do ser autônomo, não quer dizer que não está atrelado a algum legado. Porque essa autonomia tem haver com um pensamento estético que não trabalha com cartilha. Então você que vai ter que inventar como você vai trabalhar o B/A/BA. Mas quando você inventa, não está criando do nada; você está trazendo um pensamento estético/pedagógico. E se você não dá referência, a impressão que dá é que foi você quem inventou isso. (informação pessoal)<sup>113</sup>

Para Bravi, esse é o caráter pedagógico presente na abordagem de Zélia Monteiro:

O caminho que Zélia vai fazendo é porque ela quer que você chegue em um determinado ponto no final, mesmo que aquilo não esteja cartesianamente claro. Porque ou você tem uma pedagogia ou não. Pedagogia nesse sentido, de transmitir para o outro e dar um instrumento que esse outro possa, ainda, transmitir para outro, com clareza com tal valor, que esse outro vai poder retransmitir. É um multiplicador. (informação pessoal)<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> Entrevista concedida em maio de 2014 por Suiá B. Ferlauto para esta dissertação

<sup>113</sup> Entrevista concedida em janeiro de 2014 por Valéria C. Bravi para esta dissertação

<sup>114</sup> Ver nota 113.

Contudo, para que haja permanência no tempo, os corpos que foram contaminados e transformados com as propostas de Zélia Monteiro devem escolher cultivar essas ideias. Afinal, em constante relação com o ambiente, esses corpos continuam sendo atravessados por diversas outras informações. De acordo com Vieira (2008), qualquer sistema vivo está sempre em evolução, em transformação.

Quando se olha para a obra de Zélia Monteiro sob essa lente, compreende-se que ela reverbera em outros corpos e, nesse sentido, sobrevive, permanece; porém é transformada nesse mesmo processo. Nesse trânsito, muito se esvai, evapora. Aquilo que fica são vestígios, traços que resistem e emitem sua luz em outros tons.



Imagem 30 – Aluno de projeto de dança clássica coordenado por Zélia Monteiro, em parceria com a instituição UNIBES. A criança salta para “pegar a fruta na árvore”, em intenção similar a um *grand jeté en avant*.

Fonte: Acervo pessoal de Zélia Monteiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança é um sistema aberto que, para sobreviver, troca energia, informações e matéria com seu ambiente (VIEIRA, 2008). Sendo assim, quando se deseja pensar a dança em diálogo com questões da atualidade, é importante refletir sobre suas interferências na realidade, considerando suas implicações em todos os âmbitos.

Como posto em discussão ao longo desta dissertação, corpo/ambiente são instâncias coimplicadas, de modo que toda e qualquer ação modifica o ambiente em todos seus níveis. O corpo, uma vez que se apresenta tal como se constitui, transforma-se com as informações com as quais entra em contato. Contudo, não se tem o controle sobre o modo como tais mudanças irão operar.

Partindo de tais pressupostos, Helena Katz e Christine Greiner propõem uma lente por meio da qual se pode olhar os processos de interação corpo/ambiente, definindo a necessidade de assumirmos as responsabilidades implicadas em nossos atos:

A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão se constituindo como corpo. Neste sentido, o corpo opera como um modelo precioso da responsabilidade social que humanos praticam, estejam ou não alertas para isso. Como toda e qualquer ação do corpo se realiza no trânsito permanente com o ambiente, a escolha dos ambientes por onde circulamos (porque há alguns que não podem ser escolhidos) favorece que vá sendo constituído um ou outro tipo de corpo e um ou outro tipo de ambiente. A Teoria Corpomídia nos faz assumir a responsabilidade pelo que cada um pode vir a ser e pelo que o mundo é e pode vir a ser. (KATZ; GREINER, 2011, p. 5-6)

Dessa forma, ao que damos a chance de permanecer no mundo? A dança é um dispositivo poderoso, pois seu refinamento técnico atua justamente a partir do reconhecimento de padrões corporais, podendo reformular a noção do sujeito que a produz (AGAMBEN, 2009). Nesse sentido, a pesquisadora Lela Queiroz, que foi aluna de Klaus Vianna, lembra que o pesquisador indicava que muitas das mudanças possíveis deveriam começar em relação a si mesmo, tomando-se consciência do que se é:

Para Klaus Vianna (1990), as pessoas estariam menos conscientes na medida em que permanecessem mais e mais alienadas e distantes da realidade de seus corpos, tomados por ideias pré-fabricadas deste, e o resgate através do corpo possibilitaria sair dessa situação. O mestre pleiteava uma nova atitude no mundo através de um estado acordado, presente e alerta em ativação constante, como agente transformador da realidade. (QUEIROZ, 2011, p. 45)

Klaus Vianna (2008, p. 97) imprime seu discurso afirmando a responsabilidade pela forma que assumimos:

O ato de questionar é o resultado de uma observação que provém de um distanciamento e de uma conclusão, ainda que passageira e nunca definitiva. As musculaturas usadas para isso são cadeias profundas que ajudam a construir nossa imagem: somos os únicos responsáveis pelo corpo e pelo rosto que temos, e somente nós poderemos modificar esse corpo e esse rosto.

Seguindo a mesma lógica, a pesquisadora Andréia V. A. Camargo (2008, p. 111) explica que o entendimento dos processos vivenciados no/pelo corpo enquanto concretude pode contribuir para esclarecer que tais experiências não se dão em uma lógica causal e determinista, mas, ao contrário, de modo intrincado e complexo:

Entender que a consciência não é o resultado de uma configuração, mas é, em si, a própria configuração pode ser uma reviravolta nas ideias formais de causalidade. Da mesma forma, compreender que a percepção não antecede uma resposta a ser dada, mas é a própria resposta imediata, afeta o próprio modo de entender como a cognição se organiza, já que não se trata de uma relação causal.

Zélia Monteiro traz em seu pensamento estético/crítico/pedagógico a noção de que um corpo que dança está modificando sua organização naquele instante, bem como o ambiente com o qual está em contato, a partir da consciência que desenvolve sobre sua ação. Já que, em sua abordagem, o movimento parte de leituras sobre o estado do corpo em relação com as circunstâncias presentes no ambiente. Uma vez realizado um gesto, esse também se torna ambiente que, por sua vez, pode se configurar como estímulo que modifica o corpo, gerando outro gesto e assim por diante; fica claro que o corpo está construindo seu espaço e que esse espaço está transformando o corpo.

Para a artista, um corpo que está atento e consciente do que faz no momento em que o faz, é capaz de elaborar sua experiência de vida na linguagem da dança. De acordo com o filósofo Giorgio Agamben (2008), a experiência humana está imbricada com a questão da linguagem. Em *Infância e História. Ensaio sobre a destruição da experiência* (2008), o autor articula sua *Teoria da Infância*, apoiado na ideia de que, como a linguagem constitui a expressão humana, a experiência do homem não deve existir antes ou independente da linguagem. Sua infância é justamente a origem da linguagem, ao mesmo tempo em que essa é seu limite. Neste movimento circular, diz o autor (2008, p. 59), pode-se buscar a ideia de experiência enquanto infância do homem:

Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito.

Se homem e linguagem estão imbricados em sua existência, Agamben diz que devemos, então, deixar de lado a procura por uma origem do homem separado da linguagem (ou da linguagem separada do homem), pois não existe tal separação cronológica. Homem/linguagem não tem origem, sua história é dada por esse encontro:

Ela (origem da linguagem) se situa em um ponto de coincidência entre diacronia e sincronia, no qual, como estado da língua não atestado historicamente, como 'língua jamais falada' e, todavia real, ela garante a inteligibilidade da história linguística e, simultaneamente, a coerência sincrônica do sistema. Uma tal origem não poderá jamais resolver-se completamente em 'fatos' que se possam supor historicamente acontecidos, mas é algo que ainda não cessou de acontecer. Poderíamos definir uma tal dimensão como a de uma *história transcendental*, que constitui, em um certo sentido, o limite e a estrutura *a priori* de todo conhecimento histórico. (AGAMBEN, 2008, p. 61-2)

Infância, experiência e linguagem são conceitos enredados, coexistentes na história do homem: "Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja já sempre falante, que ele tenha sido e seja ainda infante, isto é a experiência." (AGAMBEN, 2008, p. 62)

Para acompanhá-lo no desenvolvimento dessa ideia, Agamben recorre a Benveniste,<sup>115</sup> confirmando a ideia de que a subjetividade seria a “capacidade do locutor de pôr-se como *ego*” (BENVENISTE apud AGAMBEN, 2008, p. 56). Segundo os estudos desse autor, os pronomes pessoais se diferenciam dos outros signos de linguagem porque dependem daquele que os emite. Dizer “eu” é, assim, uma ação de discurso individual e singular que diz respeito ao próprio locutor. Diferentemente dos outros animais, a linguagem humana se caracteriza por um fenômeno de cisão entre língua e discurso. Somente quando o homem diz “eu”, identificando-se como sujeito, há uma apropriação da linguagem que se torna, dessa forma, um discurso. A infância seria o processo de passagem de uma instância à outra. Esse trânsito, experienciado, é a história do homem.

Se, como apresentado ao longo desta dissertação, o trabalho de Zélia Monteiro se apresenta enquanto sua experiência vivida, como um pensamento/dança, pode-se dizer que, nesse processo, existe a apropriação de um discurso. Novamente, é importante frisar o entendimento de que Zélia Monteiro atua como criadora, intérprete e formadora a partir de um pensamento comum no que diz respeito a concepção de corpo/ambiente. Dessa maneira, o entendimento de que sua abordagem abarca o desenvolvimento de um discurso em dança é estendida ao contato que propicia aos seus alunos e colaboradores.

Considerando, então, que a dança de Zélia Monteiro é a materialização de um discurso, é possível entrar em consonância com Agamben (2008) e dizer que a artista, junto àqueles que compartilham de suas ideias, atravessam sua infância enquanto criadores nesse processo que vivenciam com a dança. “O discurso é, antes de tudo, uma prática.” (VIRNO apud CORNAGO, 2008).

Tais ideias acerca do trabalho da artista encontram também abrigo na proposta do pesquisador Oscar Cornago, quando esse diz que os palcos vêm se tornando um dispositivo de enunciação, uma vez que o intérprete conta sua própria vida por meio do corpo, criando

---

<sup>115</sup> Émile Benveniste (1902-1976) foi um linguista estruturalista francês, conhecido por seus estudos sobre as línguas indo-europeias e pela expansão do paradigma linguístico estabelecido por Ferdinand de Saussure. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Émile\\_Benveniste](http://pt.wikipedia.org/wiki/Émile_Benveniste)>. Acesso em: jun. de 2014



um diálogo não só com aqueles com quem eventualmente divide a cena, mas, principalmente, com o público. Segundo o autor (2009, p. 104):

O espectador é o outro, ao que não se conhece, mas que sempre está presente, do outro lado da câmera ou da tela do computador, é o que desencadeia a confissão, o que exige toda a sinceridade. Frente a ele se constrói esse relato de um eu que busca sua verdade última na história do seu próprio corpo, em uma verdade que está por detrás de suas palavras.

A comunicação é, então, estabelecida na tensão entre aquele que se profere e o outro, que o percebe. O autor entende o ato de discursar sobre si como uma confissão, uma vez que, na ação conscientemente exposta ao outro, o corpo desenvolve uma reflexão sobre si mesmo. Para Oscar Cornago (2008, p. 26), nessa ponte entre um discurso privado/público no tempo do *agora*, o *eu* se torna *social* a partir da configuração de discurso *ético*, e é por meio dessa questão que o espectador se identifica com o intérprete: “a obra expressa uma atitude cênica que remete a uma tomada de posição ética.”

No trabalho de Zélia Monteiro, a dança é um meio de troca, de comunicação; um ambiente de atenção e escuta ao corpo que permite ao indivíduo aprender mais sobre si mesmo, desenvolvendo e refinando recursos acerca de como se colocar no mundo. Enquanto criadores, aqueles que compartilham da abordagem da artista são movidos a construir um discurso que parte do corpo e que se cria ao mesmo tempo que se pronuncia, estendendo as relações público/privado a partir da relação eu/outro. Como ação, a dança de Zélia Monteiro faz pensar; “cutuca” para uma reflexão.

É a partir do encontro inicial entre um e outro ser que se estabelece o trânsito entre a esfera ética e política. Em *A comunidade que vem* (1993), Giorgio Agamben trata do *ser qualquer*. Diferentemente da tradução comum, que carrega o sentido de *indiferente*, o autor traz à luz a relação com o desejo também presente nessa designação do *ser qual quer* (aquele que quer). Nesse sentido, a singularidade do indivíduo não se dissolve diante dos traços comuns do conjunto ao qual faz parte (qualquer um), mas permite o reconhecimento com os outros por meio do engajamento por algo (o qual quer) que pode ser comum. “A

singularidade liberta-se assim do falso dilema que obriga o conhecimento a escolher entre o carácter infável do indivíduo e a inteligibilidade do universal.” (AGAMBEN, 1993, p. 11)

Na necessidade de rever a relação eu/outro no campo da dança, atualmente, principalmente na cidade de São Paulo, o corpo ocupa posição de evidência, uma vez que suas ações implicam no ambiente que se constrói. Nessa situação, o bailarino, agente político, se mostra em atitudes locais, por meio de “sua postura ética, vontade de ação frente ao outro, da qual se tenta recuperar a possibilidade do social em termos menores, não mais da ação revolucionária, em letra maiúsculas, mas sim da ação do eu em frente ao tu”. (CORNAGO, 2008, p. 26)

Pode-se dizer que o modo como Zélia Monteiro desenvolve seu pensamento estético permite que a dança traga à tona as atitudes de vontade e ética descritas por Agamben (1993, 2008) e Cornago (2008, 2009), respectivamente. Para o corpo que se comunica “enquanto é”, o discurso ético representa não somente seu autor, mas reverbera nos seres quaisquer que participam de uma esfera política comum.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO GOUVÊA-VANEAU. Disponível em: <<http://acervogouvea-vaneau.com.br>>.

ACERVO KLAUSS VIANNA. Disponível em: <<http://www.klaussvianna.art.br>>.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é Contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

\_\_\_\_\_. Infância e História. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História. Destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 19-78.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o gesto. In: **Artefilosofia**. N. 4. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Ouro Preto: Tessitura Editora, 2008, p. 9-14.

\_\_\_\_\_. Moyens sans fins, notes sur la politique. Tradução de Mauricio Rocha. Paris: Editions Payot et Rivages, 1995. p. 121-130.

\_\_\_\_\_. **A comunidade que vem**. Tradução de Antônio Guerreiro. 1. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Zero à esquerda**. Coleção Baderna. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

ASSOCIAÇÃO TEATRO OFICINA UZYNA UZONA. Disponível em: <[http://www.teatrooficina.com.br/uzyna\\_uzona](http://www.teatrooficina.com.br/uzyna_uzona)>. Acesso em: jun. de 2014.

BALLET STAGIUM. Disponível em: <[http://www.stagium.com.br/page\\_detail.cfm?id\\_noti=1260&secao=Revista](http://www.stagium.com.br/page_detail.cfm?id_noti=1260&secao=Revista)>. Acesso em: jun. de 2014.

BASTOS, Helena (org.). **Musicanear, 20 anos: Deslugares?** São Paulo: Cooperativa Paulista de Dança, 2013.

\_\_\_\_\_. **O mover da cidade no corpo que dança**. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/3-2013-09.pdf>>. Acesso em: set. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Variâncias: o corpo processando identidades provisórias**. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dança: Fronteiras**. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BEAUMONT, Cyril W; IDZIKOWSKI, Stanislas. **The Cecchetti method of classical ballet theory and technique**. New York: Dover Publications, 2003.

BELTRÃO, Dulce. Entrevista. Disponível em: <[http://www.klaussvianna.art.br/vida\\_detalhes.asp?id\\_evento=26#\[showDet\]2483](http://www.klaussvianna.art.br/vida_detalhes.asp?id_evento=26#[showDet]2483)>. Acesso em: jul.2013.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas v. 1. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p. 165-196.

BERTONI, Iris Gomes. **A dança e a evolução; o ballet e seu contexto teórico; programação didática**. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

BÉZIERES, Marie-Madeleine; HUNSINGER, Yva. **O bebê e a coordenação motora**. São Paulo: Summus, 1994.

BÉZIERES, Marie-Madeleine; PIRET, Suzanne. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**. São Paulo: Summus, 1992.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. 2. ed. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luís XIV**. Tradução de Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CAMARGO Andréia Abdelnur Vieira. **Procura-se Denilto Gomes: um caso de desaparecimento no jornalismo cultural**. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

CANTON, Kátia. **Temas da arte contemporânea: corpo, identidade e erotismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Temas da arte contemporânea: da política à micropolítica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Temas da arte contemporânea: espaço e lugar**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Temas da arte contemporânea: do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Temas da arte contemporânea: narrativas enviesadas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Temas da arte contemporânea: tempo e memória**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CECCHETTI, Grazioso. **Classical dance: a complete manual of the Cecchetti method, volume 1**. Translated by Ann Franklin. Roma: E. Gremese Editore, 2000.

\_\_\_\_\_. **Classical dance: a complete manual of the Cecchetti method, volume 2**. Translated by Ann Franklin. Roma: E. Gremese Editore, 1998.

CENTRO DE ESTUDOS E ENSINO DO BALÉ. Disponível em: <<http://www.zeliamonteiro.com.br>>. Acesso em jan 2014.

CISNE NEGRO CIA. DE DANÇAS. Disponível em: <<http://2011.cisnenegro.com.br/index.php?q=node/159>>. Acesso em: jul. 2013.

COHEN, Renato. **'Work in progress' na cena contemporânea**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Performance como linguagem**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.

CORNAGO, Óscar. Atuar de verdade. A confissão como estratégia cênica. In: **Revista Urdimento**. Florianópolis, v. 13, 2009, p. 11-21.

\_\_\_\_\_. Teatralidade e ética. In: SAADI, Fátima; GARCIA, Silvana (org). **Próximo ato: questões da teatralidade contemporânea**. São Paulo: Itaú Cultural, 2008, p. 20-31.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. Revisão técnica de Luiz Henrique Martins Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DÂNGELO, Domingos. O ballet dá seus primeiros passos na capital. In: ACERVO KLAUSS VIANNA. Disponível em: <[http://www.klaussvianna.art.br/vida\\_detalhes.asp?id\\_evento=26#\[showDet\]71](http://www.klaussvianna.art.br/vida_detalhes.asp?id_evento=26#[showDet]71)>. Acesso em: jul. 2013.

Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos/ [Instituto Antônio Houaiss; diretor de projeto Mauro de Salles Villar]. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix**. Tradução de Constança Morel. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

FELDENKRAIS. Disponível em: < <http://www.feldenkrais.org.br/associacao/index.html>>. Acesso em: jun. de 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: < [http://almanaque.folha.uol.com.br/ilustrada\\_19jul1968.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/ilustrada_19jul1968.htm)>. Acesso em: jun. de 2014.

FOSTER, Susan Leigh. **Coreography and narrative: ballet's staging of story and desire**. Indiana: Indiana University Press, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento das prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, José. O Ballet de Klauss faz Poema. Disponível em: <[http://www.klaussvianna.art.br/acervo.asp#\[showDet\]521](http://www.klaussvianna.art.br/acervo.asp#[showDet]521)>. Acesso em: jul. 2013.

FREUD, Sigmund. Narcisismo. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1914, p. 85-119. v. 15.

FUNARTE. Disponível em: < <http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/augusto-boal/a-atuacao-de-boal-no-teatro-de-arena/>>. Acesso em: jun. de 2014.

FUNDAÇÃO CLÓVIS SALGADO. Disponível em: <<http://fcs.mg.gov.br/corpos-artisticos/companhia-de-danca/>>. Acesso em: jul. 2013.

GERALDI, Sílvia Maria. O estado e ser e não ser das artes performativas contemporâneas. In: **Revista de Artes da Faculdade do Paraná**. Curitiba, v.3, p. 183-197, jan./dez. 2008. Disponível em: < [http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/18\\_Silvia\\_Geraldi.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/18_Silvia_Geraldi.pdf)>. Acesso em: jun. de 2014.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: Universidade, 1998, p. 11-35.

GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

HERCOLES, Rosa. **Quando a memória falha**. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anda/site/repositorio/anais/2013/53.pdf>. Acesso em: fev. de 2014.

HERCOLES, Rosa Maria. **Formas de comunicação do corpo – novas cartas sobre a dança**. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

HOMANS, Jennifer. **Os anjos de Apolo: uma história do ballet**. Tradução de Jaime Araújo. Lisboa: Edições 70, 2012.

KATZ, Helena. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. 1. ed. Belo Horizonte: FID. Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Marzipan**. Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/danca/marzipan.asp?pag=1>. Acesso em: jan. de 2013.

\_\_\_\_\_. A dança, pensamento do corpo. In: NOVAES, Adauto (org.). **O homem máquina: a ciência manipula o corpo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. v. 1, p. 261-274.

\_\_\_\_\_. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Corpo, dança e biopolítica: pensando a imunidade com a Teoria Corpomídia**. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anda/site/repositorio/anais/2011/2-2011-Helena-Katz-Christine-Greiner-Corpomidia.pdf>. Acesso em: fev de 2014.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: Universidade, 1998, p. 77-102.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio**. Tradução de Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

\_\_\_\_\_. **O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis**. Tradução de José Roberto Martins Filho. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LEHMANN, Hans-Thies. **O Teatro Pós-Dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MARINHO, Nirvana. **Prazer no balé, como assim?** Disponível em: <<http://idanca.net/prazer-no-bale-como-assim/>>. Acesso em: jul. 2013.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 399 – 422.

\_\_\_\_\_. As técnicas corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Sociologia e Antropologia. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. v. 2, p. 211-233.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre: cartas sobre a Dança**. 1. ed., 1. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.

MONTEIRO, Zélia. A Influência do Trabalho de Madame Béziérs no ensino do balé. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (org.). **O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011, p. 93-96.

MONTEIRO, Zélia; SCHEYE, Flávia. **Reflexões sobre prática e ensino do balé na abordagem de Zélia Monteiro**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.zeliamonteiro.com.br/wp-content/uploads/2014/08/para-acessar-o-texto-clique-aqui.pdf>>. Acesso em jan 2014.

MOSTAÇO, Edélcio (org.). **Sobre performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009.

NAVAS, Cássia. “Modos de Fazer” na dança do Brasil: quatro traçados. In: **Repertório: Teatro & Dança**. Ano 13. Número 14. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/4674/3492>>. Acesso em: jul. 2013.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

NUCLEO DE IMPROVISACÃO. Disponível em: <[www.nucleodeimprovisacao.com.br](http://www.nucleodeimprovisacao.com.br)>.

EUTONIA. Disponível em: <<http://www.eutonia.org.br/textos/oquee.htm>>. Acesso em: jun. de 2014.



PAVLOVA, Adriana. Morre, aos 81 anos, o coreógrafo Ismael Guiser. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 27/04/2008, Caderno Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u396125.shtml>>. Acesso em: jul. 2013.

PEREIRA, Sayonara Sousa. **Rastros do Tanztheater no Processo Criativo de ES-BOÇO: Espetáculo cênico com alunos do Instituto de Artes da UNICAMP**. Tese de Doutorado em Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PORTAL ANDA. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/>>. Acesso em: set. de 2014.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Disponível em: <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/teatromunicipal/corpos\\_artisticos/index.php?p=1041](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/teatromunicipal/corpos_artisticos/index.php?p=1041)>. Acesso em: abr. 2013.

QUEIROZ, Lela. **Corpo, Dança, Consciência: circuitações e trânsitos em Klaus Vianna**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SAMPAIO, Flávio. **Balé passo a passo: história, técnica, terminologia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SANTANA, Ana Lucia. **New Wave**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/musica/new-wave>>. Acesso em: jan. 2013.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. Nova York e Londres: Routledge, 1988.

\_\_\_\_\_. **Performance studies: an introduction**. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

TEIXEIRA, Ana Cristina E. **A midiaticização das companhias oficiais de dança no Brasil: ecos de comunicação entre público e privado**. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. In: **Revista Desenredo**. v. 8, n. 1. Passo Fundo, 2012, p. 71-83. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/2639>>. Acesso em: mai. 2014.

VASCONCELOS, Liana. Maria Olenewa, 85 anos de tradição. In: **Revista de dança**. Disponível em: <<http://www.revistadedanca.com.br/legado.php?id=6>>. Acesso em: jul. 2013.

VIANNA, Klaus. **A dança**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pela Criação de um Balé Brasileiro**. In: Revista Horizonte. Belo Horizonte, 1952. Disponível em: <[http://www.klaussvianna.art.br/acervo.asp#\[showDet\]1878](http://www.klaussvianna.art.br/acervo.asp#[showDet]1878)>. Acesso em: jul. de 2013.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Ontologia sistêmica e complexidade: formas de conhecimento- arte e ciência uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoria do conhecimento e arte: formas de conhecimento- arte e ciência uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

VICENTINI, Ana Marincek. **O papel da teoria corpomídia nos processos de aprendizagem do corpo que dança**. Bacharelado em Comunicação das Artes do Corpo. Habilitação em Dança. Faculdade de Comunicação e Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

## ANEXO I

### Entrevista realizada com a artista Zélia Monteiro em março de 2013.

(Flávia Scheye) Eu queria conversar um pouco sobre os seus solos, principalmente sobre *Estudo n. 1* e *6 Estudos para Flutuar*. Gostaria que você falasse um pouco sobre o assunto, de como foi a pesquisa, etc.

(Zélia Monteiro) Eu fiz o *Estudo n. 1* logo depois de participar da montagem de *Dã-Dá corpo*, que teve a direção de Klauss Vianna. Depois de estrear e dançar *Dã-Dá*, o Duda foi morar fora do Brasil, o João também foi fazer outras coisas, a Bel voltou para Minas e eu fiquei aqui em São Paulo, com vontade de dar continuidade ao trabalho, mas sem saber muito bem como. Primeiramente, eu tentei alguma coisa com o João, mas não deu muito certo. Então, eu convidei a Madalena Bernardes e nós resolvemos fazer um dueto de voz e dança. Eu estava lendo um texto de um psicólogo alemão relacionado ao balé que me esclareceu alguns assuntos sobre dança que eu já trabalhava com o Klauss. Eu fiz uma junção disso com o balé; ou seja, eu parti das musculaturas responsáveis por organizar o corpo *en dehors* no balé e passei a trabalhar pensando em tudo que abria e fechava no meu corpo. Minha base era expandir e recolher, especificamente pensando em rodar para fora e/ou para dentro. Mas não na forma. Eu não girava os pés e pernas para fora, desenhando uma primeira ou segunda posição do código do balé; mas usava os músculos rotadores das pernas, dos braços, mesmo do tronco. Eu usava toda a musculatura que abria a frente do corpo, como, por exemplo, o transverso abdominal e coisas assim. Fui trabalhando no meu corpo tudo que abria, tudo que rodava *en dehors* e, principalmente, os músculos que usava no balé. Foi isso. Eu usava isso para improvisar. Eu preparava meu corpo com prática de balé umas duas horas antes de dançar ou de ensaiar e, depois, neutralizava um pouco meus movimentos, ficando apoiada nessas musculaturas. A partir disso, todos os estímulos que vinham – inclusive (e principalmente) os da voz da Madalena – provocavam em mim alguma resposta gestual que era apoiada em músculos do *en dehors*. Era isso que eu fazia durante meia hora, vinte minutos, o tempo que durasse a improvisação. Era, portanto, um diálogo com a Madalena, a partir de estímulos que aconteciam de forma recíproca, pois

também o meu gesto a motivava a fazer algum tipo de sonoridade. Tudo apoiado nos rotadores, no *en dehors*.

(F) O trabalho tem uma estética bem forte!

(Z) Tem. Mais pro final da pesquisa, minha irmã, Teresa Monteiro, fez o figurino e o cabelo. Na época, ela pensou em deixar meu corpo o mais nú possível porque, na ideia dela, para dançar as coisas originadas no trabalho do Klauss (mesmo o trabalho não tendo concepção dele), tinha que ficar pelada. O Klauss era tão investigador do corpo, que ela nunca via muita roupa no trabalho dele. Nesse, apesar de não ser um trabalho dele, ser um trabalho meu, estava dentro da mesma estética: apoiado nos músculos e nos apoios ósseos para, a partir daí, fazer o gesto. Então, ela achava interessante que tudo fosse visto e, para não me colocar totalmente sem roupa, escolheu um *shorts* e decidiu que era preciso “tratar a cabeça”, isto é, não dava pra ficar com qualquer cabelo. Minha irmã, quando cria seus figurinos, geralmente inclui algo na cabeça, como, por exemplo, uma touca, ou um gorro. Nesse, ela criou um cabelo com sabão.

(F) Então, a ideia surgiu daquele texto que você leu? Foi isso que te instigou?

(Z) Sim. O estímulo foi o texto.

(F) Eu li esse texto quando você me emprestou. No fim, o autor fala sobre a “libertação do bailarino” através da postura *en dehors* que “tira o bailarino da condição de homem comum”.

(Z) Isso! Aí eu apostei nisso. Como investigação, minha questão era: “Será que se eu me apoiar nos músculos do *en dehors* sem virar as pernas e pés para fora, vou ‘enlevar’ o público da mesma maneira que o balé clássico?” Considerando que o balé clássico tem uma magia que se aproxima de um romantismo e, muitas vezes, toca emocionalmente, encanta; talvez seja algo meio inconsciente. Eu não sei bem o que é. Mas observo que balé clássico bem dançado toca um pouco nesse lugar. Então eu pensei: “Será que o que toca no balé não

é a forma (a bailarina que passa voando, a sapatilha de ponta, o *tutu*, o braço que faz aquela segunda *arabesque*)? Será que o que toca é esse corpo, desenhado dessa maneira, com estes músculos, com este preparo, com este tipo de apoio muscular?” E apostei nisso. Isso tem alguma relação com o discurso do Klauss, pois ele falava que as musculaturas profundas, as camadas que estão por baixo dos músculos superiores mais próximos da pele, são a musculatura da emoção. Quando a gente se apoia nisso, pode trabalhar de forma mais eficaz com as emoções humanas do que quando exercemos ações como correr, *grand jeté*,<sup>116</sup> subir a perna ou levantar um piano. As musculaturas dessas ações são mais superficiais. Claro, a gente precisa delas para viver e para dançar. Mas a musculatura das emoções não são essas. Essa ideia coincidia um pouco com o que minha professora de balé, dona Maria Melô, falava. A perspectiva dela, assim como a do Klauss sobre as musculaturas profundas relacionadas à emoção e à ideia desse texto que falava do *en dehors* me fizeram apostar nessa questão do *en dehors* ser o que enleva o público. E foi surpreendente mesmo, porque, na estreia – nem tem vídeo da estreia, ninguém filmou – o público chorava! Era impressionante! Infelizmente, no dia em que foi gravado, a Madalena não estava em cena. Ela teve um bebê, e, por conta da ausência dela, eu não dancei tão bem. Eu soube no dia que ela não vinha e tive que fazer sozinha, com *playback*. Não havia mais o diálogo, portanto, não teve a mesma qualidade. O trabalho tinha uma qualidade muito superior do que ficou registrado em vídeo.

(F) Ah, isso é uma pena, né?! A questão do registro...

(Z) Uma pena! Mas, enfim, eu lembro e algumas pessoas que assistiram na época, talvez lembrem também...

(F) Mas ele é forte até nessa gravação!

(Z) É, ainda tem uma coisa. Mas ao vivo, na estreia, realmente foi uma coisa que o teatro ficou... ficou todo mundo assim: “que é isso?!...”

---

<sup>116</sup> Grande salto presente no código do balé.

(F) Em *6 Estudos para Flutuar* também. Eu fiquei muito emocionada, assim como vi algumas pessoas que estavam próximas também se emocionarem. Esse trabalho também tem essa coisa de “tocar o público”.

(Z) Sim, eu quis discutir novamente algumas questões. O *Estudo n. 1* é de 1988 e, em 2010, 22 anos depois, eu quis retomar a questão com o balé, devido ao momento da vida em que me encontrava. Eu não estava mais preocupada com aquele texto, e o Klaus já tinha falecido há quase 20 anos. Era um outro momento, mas eu quis retomar algumas ideias relacionadas ao balé. De forma diferente, pois eu não investiguei somente o apoio das musculaturas. Essa questão já estava mais ou menos clara. Eu tinha quase que certeza de que pode até ser que o *tutu*, a perna alta e a sapatilha de ponta enlevem o público que assiste um balé, mas não é só. Minha opinião, depois de ter feito *Estudo n. 1*, é que não é só isso. O que emociona o público é a construção do corpo como um todo: determinados apoios, determinada maneira de coordenar os movimentos, entre outras coisas. O “etéreo”, esse algo que talvez esteja no inconsciente de todos nós pertencentes a essa sociedade – que é aquilo que eu não sei falar muito bem – isso sim, é um dos segredos do balé. O segredo do balé, realmente, não está no desenho do movimento, na altura da perna. Pra mim, não é?! Claro, na minha opinião, não está aí.

(F) Está na organização do corpo.

(Z) Isso! O segredo do balé, que faz com que, até hoje, esse tipo de dança comunique alguma coisa; porque eu acho que isso acontece, está na sua maneira de fazer um uso específico do corpo. E eu quis retomar essa ideia em *6 Estudos para Flutuar*. Também considerei um diálogo entre dança e música; mas, dessa vez, adentrei ainda mais no universo do balé enquanto entorno. Eu escolhi estabelecer uma relação com o som do piano, uma vez que esse é o instrumento que acompanha a aula de balé. Por isso eu pensei em um pianista e não em um violoncelista, um flautista ou uma cantora. Eu já não tinha a necessidade que eu tive em 1988 de desconstruir o balé. Naquela época, era muito importante dar uma roupagem em que em nada se assemelhasse com o balé, porque eu queria justamente testar minha pergunta, minha questão. De outra maneira, poderiam

argumentar: “Não, mas é porque tem o piano, é porque você estica o pé de um jeito que é de uma bailarina clássica.” Eu queria me distanciar ao máximo dessas possibilidades, queria não esticar o pé, não ter piano, e nem a roupa que, como você viu, era totalmente inusitada. Enfim, eu queria que ninguém percebesse que eu investigava o balé naquela dança, como se fosse um segredo só meu. Acho que nem a Madalena sabia, exatamente, o meu procedimento; isso não interessava para ela. Ela vinha trabalhar no diálogo comigo e, como eu construía minha resposta corporal para o estímulo dela, não importava como fazia. A proposta também não estava no programa, onde eu especifiquei somente que o trabalho era inspirado nesse texto do G. P. Zacharias, psicólogo alemão. Portanto, recentemente, em 2010, eu quis retomar dessa outra forma, já não me importava tanto com a desconstrução das formas características do balé.

Eu fui investigar a questão da sonoridade do piano e de um tipo de música; então, eu não só me preparava para os ensaios e para o palco com aula de balé, mas também com o som do piano clássico. No aquecimento, eu pedia para o pianista Manuel Pessôa tocar Bach, Chopin, etc. Eu quis trabalhar com alguém que viesse da música clássica e não um jazzista. Então, tanto eu quanto ele nos aquecíamos nesse universo para depois começar a improvisação. Quando o Manuel não estava presente nos ensaios, eu usava CD de música clássica. Aí eu procurei outras coisas além da musculatura, não é? Eu procurei, por exemplo, formas de organização no espaço que o balé propõe. Eu investiguei muito uma relação espacial que no *Estudo n. 1* não tinha, o espaço era só projeção do meu gesto, e olhe lá! Não tinha nenhuma outra preocupação com o espaço a não ser com a projeção do próprio gesto. E, no *6 Estudos*, não. Eu tinha uma preocupação de construir do começo ao fim uma espacialidade que era circular, diagonal, etc. As maneiras do balé trabalhar com o espaço. Claro, eu usava o nível baixo porque deixava meu corpo permeável aos estímulos do momento. Não é que me fixasse só no repertório do balé, mas eu usava esse repertório inclusive para estudar minhas progressões de movimento no espaço.

(F) Eu acho esse assunto muito interessante. Gostaria, então, que você falasse um pouco mais sobre a relação com o espaço, pois penso que essa é uma das funções que faz com que o balé permaneça até hoje. Concordo com você quando diz que existe uma forma específica

de estruturar o corpo que sobrevive, comunica e permanece; mas acho que o modo como esse corpo concebe o espaço também faz parte disso. Pode-se considerar que um corpo ocupa o espaço, e isso é diferente de um corpo que é espaço. Na primeira hipótese, o pensamento está ligado a ideais dualistas que, certamente, irão reverberar em todo um entendimento acerca da dança. Penso que é muito importante que um bailarino tenha clareza sobre esse aspecto quando se propõe a criar, pois, de alguma maneira, isso estará intrínseco na sua discussão. Acho que a concepção de espaço muitas vezes é carregada sem que o artista se dê conta de como essa relação se dá.

(Z) O que eu fazia eram estudos e, em alguns, eu pude evoluir mais do que em outros. Por exemplo, eu investigava bastante como desenhar o gesto no espaço. Não só projetar o gesto para adiante, para trás ou para cima e para baixo; claro, fazia isso também. Assim como frasar um movimento em algum espaço determinado, que eu sabia de antemão, apesar de estar improvisando. Vou dar um exemplo: Eu já estava preparada nos meus apoios de *en dehors* e quando começava a construir um gesto, um movimento no corpo, eu pensava: “Vou descer a diagonal para a boca de cena”. Por que a diagonal? Porque ela tem mais tensão, e eu decidia: “Vou criar tensão agora.” A diagonal cria mais tensão no espaço do que o deslocar para frente ou para trás, porque trabalha com duas frentes: imagine que duas linhas, uma frontal e outra lateral, te puxam como duas cordas. E eu insistia naquele gestual até percorrer os 8, 10 metros de diagonal que tinha no palco. Eu estava trabalhando com uma questão métrica muito usada no balé. Então eu insistia no gesto inicial, gerado pelo piano ou pela tosse, para descer uma diagonal, sabendo que estava criando tensão. A insistência era para que eu fizesse durar e desenhasse o espaço durante determinado tempo, naqueles 10 metros de palco que tinha para percorrer. Tudo isso, por exemplo, são referências do balé. É uma concepção de espaço, de cena, características do balé. Outro exemplo pode ser o círculo. Às vezes, o Manuel tocava uma valsa que, no balé, é muito utilizada com um desenho espacial circular. Usa-se o círculo também em outros ritmos, mas o tempo ternário é especialmente bom para circular, porque você vai alternando as pernas, fazendo direita/esquerda. Existem passos que vão para um só lado, como *glissade*, *sissonne*, etc. Aí você tem que fazer de novo para o outro lado. Então, os passos ternários são mais propícios: *minuetos*, *mazurcas*. Só que esses têm uma marcação menos circular do que



a valsa; enfim, aí eu usava o círculo. Mas, às vezes, ele tocava a valsa e eu pensava: “Então o espaço está circulando.” Para mim, só dele tocar a valsa eu já sentia o círculo no espaço, e, às vezes, eu decidia: “Então eu vou comentar o Manuel mais para frente.” Depois ele saía da valsa e, de repente, eu entrava numa valsa. Mesmo que ele estivesse tocando um compasso quaternário, eu mantinha a contagem dentro da minha cabeça e fazia uma valsa circular, por exemplo. Ele podia estar tocando algo bem sombrio até, e eu criava um contraste porque, na minha cabeça, eu estava comentando a valsa dele que tinha rolado 10 minutos antes. Eu estava usando o círculo, aquele desenho da cena circular e usando o compasso ternário. Quer dizer, tinha uma preocupação com a composição muito maior em *6 Estudos para Flutuar* do que em *Estudo n. 1*. Eu trabalhei questões compositivas do balé na improvisação. Eu desenvolvia ou não essas ideias dependendo do que estava acontecendo em cena, mas estudava essa questão nos ensaios em relação à música e à construção de espaço. Algumas vezes, eu valsava só com a projeção do movimento, sem me deslocar no espaço. Esse é um recurso que me foi dado pelo Klauss. Eu podia pausar, o Manuel tocava a valsa e eu usava todos os impulsos internos de circular. No ensaio, trabalhei muito a contenção do movimento. Então eu valsava um monte e depois eu ficava valsando parada, com um monte de pequenos impulsos no corpo. Muitas vezes eu via gente chorar em momentos desses, nos quais eu fazia contenção. Não sei porquê. Em vez de sair valsando e descrevendo o movimento, eu o internalizava enquanto impulsos, de maneira que, se alguém falasse: “O que a Zélia está fazendo? Ah, ela está parada com os braços para o lado, ela mexe um pouquinho.” Eu usei muito esse recurso de contenção. Agora a gente falou mais sobre o espaço, mas eu também usava bastante a questão da repetição, variação, peso e outros componentes do balé. Eu investiguei a gerência de peso característica do balé, só que estando deitada. Inverti o plano. Mas trabalhava com a mesma leveza, os mesmos esforços que o balé trabalha em relação ao centro do corpo e dos ossos, só que eu deitava perto de um vidro. Era uma cena que eu sempre repetia.

**(F)** Era muito bonita!

**(Z)** Ali eu usava todos os esforços no centro do corpo e deixava as mãos, a cabeça e as pernas livres para mover. Não usava essas partes como apoio. Bom, quando danço balé, é

lógico que eu uso a perna como apoio, mas quando você está na ponta de um pé, é o mínimo do apoio da perna que você usa, não é?! Então eu fiz isso, mas eu inverti o plano, em vez de fazer em pé... Eu fico sempre escondendo do público esses segredos! Agora eu estou contando tudo! Mas não tem problema contar, isso não muda nada. Na verdade, são esses princípios que eu uso quando eu danço. Pelo menos nesses dois trabalhos, isso era o mais forte. Você perguntou do espaço, mas tinha também outros estudos como a repetição, variação, peso e velocidades; esse último nunca deu muito certo. Às vezes eu fazia um *adágio* e tentava um *allegro* na sequência, mas não consegui um domínio bom desse assunto. Eu acho que não deu muito certo o estudo sobre velocidades.

**(F)** Esses estudos são, então, elementos do balé que você elencou?

**(Z)** Isso. Em relação ao aspecto compositivo, não de construção de corpo. Olhei para a questão da repetição, variação, peso, espaço, velocidades e silêncio – esse último não é tanto do universo do balé, não é? Mas estava relacionado à ideia de contenção. Eram seis estudos. Mas nem sempre eu fazia os seis, às vezes fazia cinco, às vezes três, ou fazia os seis.

**(F)** Zélia, você se define como bailarina clássica?

**(Z)** Não, de jeito nenhum! Eu nunca dancei grandes clássicos de repertório no palco. Tive a oportunidade de estudar um pouco quando fazia aula no *Ballet Stagingum*. Aprendi, por exemplo, a variação do *Pássaro de Fogo* nas aulas de repertório. Mas foi quando eu comecei a me decepcionar com o balé, porque não conseguia mais fazer as coisas que me eram exigidas, e acabei desistindo; não quis mais dançar. Só voltei por insistência de uma amiga, que era aluna da dona Maria Melô e insistiu muito para eu ir fazer aula com ela. Nessa fase, eu já não pensava tanto em dançar os grandes clássicos. Eu pensava no balé enquanto uma boa prática de dança. Mas ela não preparava a gente para isso. Maria Melô dava uma base e nos aconselhava a fazer o restante da nossa formação fora do Brasil, porque achava que no Brasil a formação não era boa. Então ela dava essa base boa para a gente poder ser competitiva na Europa e conseguir estudar lá. E na Europa é que a gente ia

aprender repertório, outras coisas. E foi o que eu fiz, assim como a Elise e a Dulce.<sup>117</sup> Fui para a Alemanha, fiquei no conservatório de Munique durante quatro meses, não aguentei ficar por mais tempo lá e por isso voltei. A Elise ficou e a Dulce também.

**(F)** E depois você foi para a França?

**(Z)** Sim, eu fui para a França em outro contexto. Mas para a Alemanha eu fui com 19 anos para continuar meus estudos, porque daí a dona Maria falava: “Você já tem uma boa base, vai!” Ela fez assim com a Elise, comigo e com a Dulce. A Dulce foi para a dança contemporânea também, para *Folkwang Hochschule* de Pina Bausch. A Elise terminou a escola do *Stuttgart Ballet*, depois dançou, arrumou uns empregos em operetas na Alemanha e daí também foi para a dança contemporânea. Você vê, as outras também foram, não é? A Elise era a mais clássica de nós três, a Dulce menos. Quando voltei da Alemanha, eu desisti de vez, fui fazer faculdade de História e só voltei a dançar porque a Célia Gouveia, que era da dança contemporânea, me chamou. Na perspectiva da dona Maria, eu teria que fazer o restante da formação fora – e eu também me convenci disso – mas como voltei ao Brasil interrompendo esse processo, achei que o que eu tinha de base não servia para ser uma grande bailarina clássica; não é que não servia, na verdade era insuficiente. Só que eu tinha uma formação em balé que não conversava com o balé que se fazia aqui em São Paulo, que não tinha nada a ver com o meu pensamento! Eu não tinha onde dançar aquele balé que aprendi com ela. Teria que ter ficado fora do Brasil mesmo. Como não me estabeleci na Alemanha, de volta ao Brasil, comecei a atuar na dança contemporânea; e aquela base técnica que eu desenvolvi com o balé servia super bem. Eu dançava bem para os padrões da dança contemporânea, tinha técnica. E cada vez mais, não tinha mesmo conversa com o balé clássico que era dançado aqui no Brasil. Eu tinha mais diálogo com a dança contemporânea e isso foi se tornando uma condição. Não sei se foi escolha. Talvez uma certa condição do entorno em relação à minha formação. Porque o Alphonse Poulin, que hoje está na *Juilliard School*, falava que não tinha visto ninguém no Brasil com o tipo de trabalho que via no meu corpo. Mas ele também não ficou aqui, voltou para lá! Ele me

---

<sup>117</sup> Elise Ralston e Dulce Pessoa, bailarinas, contemporâneas de Zélia Monteiro e colegas na aula de Maria Melô.

elogiava, mas eu normalmente não recebia muitos elogios no meio do balé clássico. Ele achava que eu tinha um trabalho belíssimo! Mas eu não tinha perna muito alta, por exemplo. Virava 3, 4 piruetas, enquanto outros bailarinos viravam cinco. Eu não era, assim, aquela grande bailarina! Mas eu era limpa,<sup>118</sup> tinha linhas, era suave e não aquela bailarina rígida. Você olha fotos minhas, não é uma coisa dura fazendo *arabesque*, eu estava à vontade ali; só que eu não tinha a perna mais alta. Meu *arabesque* ia a 90 graus, não mais. Aqui, eles buscavam outro tipo de bailarina. e então, a única pessoa que fez com que eu me sentisse reconhecida nesse ambiente foi Alphonse Poulin. Na época, ele até criou um solo para mim – não é nada filmado – e eu me sentia valorizada com o tipo de técnica que eu tinha.

(F) Você acha que isso está um pouco nesse contexto? Fico pensando: você fez esses trabalhos que discutem claramente o balé, mas junto ao *Núcleo de Improvisação*, você também discute outras coisas, inclusive com pessoas que não tem formação em balé, têm outras informações no corpo. Ao mesmo tempo, você ministra aulas de balé e eu sei que esse tipo de dança é de seu interesse. Minha pergunta é sobre esse ambiente: quando você fala que, para continuar desenvolvendo sua técnica deveria ter ficado fora do Brasil e, justamente por essa condição, começou a atuar na dança contemporânea. Mas, ao mesmo tempo, você é professora de balé e a gente conversa muito sobre a formação nessa técnica no contexto brasileiro. Gostaria que falasse mais sobre isso.

(Z) É que esse contexto brasileiro, de quando eu era menina para cá, já mudou bastante, de acordo com a contribuição de diversos profissionais. Duas das pessoas responsáveis por essa mudança foram Klauss e Angel Vianna. E depois veio Ivaldo Bertazzo, entre outras pessoas. Quando Klauss chegou na Bahia (ele era de Belo Horizonte), foi para Salvador e depois se transferiu para o Rio de Janeiro e São Paulo – já trazia uma visão de corpo que coincidia com essa da minha professora, que era bem mais velha que o Klauss. A dona Maria Melô era de outra geração e trazia conteúdos que eram do professor dela, Enrico Cecchetti. E o Klauss, por ser em parte autodidata – junto com Angel, foi estudar anatomia e cinesiologia em BH – chegou em algumas ideias similares às de Cecchetti. Eu fui atrás

---

<sup>118</sup> Termo usado no balé clássico para se referir ao bailarino que dança a técnica sem fazer uso de trejeitos.

das aulas do Klauss porque me falaram: “Olha, tem um cara, Klauss Vianna, que você vai gostar da aula dele.” Naquela época eu não fazia aula com ninguém. Não gostava de nada. Então pensei: “Ah, será que eu vou gostar?” E me disseram:” Vai! Ele fala as mesmas coisas que a Maria Melô. Ele fala para girar a perna para fora, o *en dehors* pela rotação do fêmur, fala dos apoios dos pés, do pé caído, tudo igual à dona Maria.” Aí eu fui e constatei que, realmente, ele falava como a dona Maria. Meu maior medo na época era porque quando fazia aulas com outros professores de balé, sempre me mandavam hiperestender o joelho! E eu já sabia que ia perder todo meu *en dehors* fazendo essa hiperextensão.” E o Klauss dizia: “gente, não pode hiperestender joelho!” Ele usava termos mais anatômicos que a dona Maria. Termos que eu nunca tinha ouvido falar. No trabalho do Klauss, não tinha nada contra o trabalho de corpo da dona Maria, tudo batia. Aí eu fiquei fazendo aula com ele. Mas eu contei isso para lembrar que eles influenciaram toda uma geração, principalmente na dança contemporânea. Porém, o Klauss foi diretor da *Escola Municipal de Bailados*, em São Paulo, e foi diretor do *Balé da Cidade*, também em São Paulo. No Rio, ele e Angel davam aulas no *Theatro Municipal do Rio de Janeiro* e na escola da Tatiana Leskova. Então, mesmo que *personas non gratas* para muitos no mundo do balé, eles inauguraram um pensamento. Muita gente não concordava com Klauss no *Balé da Cidade*, mas muita gente adorou o trabalho dele. Na *Escola de Bailados*, foi mais difícil!

(F) É verdade! No livro *A Dança*, Klauss fala que nunca mais gostaria de trabalhar em uma escola de formação pública!

(Z) Sim, em uma instituição pública existem muitas questões mesmo. E na questão corporal, era difícil tocar as pessoas lá dentro. Elas não “quebravam”, não ouviam, não estavam abertas a renovar o conhecimento. Eu acho que, inicialmente com Klauss e Angel, e depois com o Ivaldo Bertazzo, com o surgimento das primeiras universidades de dança no Brasil, e todas essas pessoas que começaram a pensar a dança, a refletir sobre dança, puderam tirar aquele poder das academias que existia no meu tempo. Era o que essas academias diziam que estava certo e, tirando o *Balé da Cidade*, que chamava *Corpo de Baile Municipal*, eram companhias ligadas às academias. Mas ainda há muita resistência! Ainda acho muito atrasado a maneira de ver o corpo que dança balé aqui no Brasil. Não sei

se é aqui no Brasil ou aqui em São Paulo, mas onde eu moro, São Paulo – Brasil, é bastante atrasado o modo de ver o balé! Só para citar pessoas com quem trabalhei mais proximamente, como Klauss, Angel e Ivaldo:<sup>119</sup> com tudo o que eles já falaram, pensando a dança, refletindo, trazendo informações, pode-se dizer, a grosso modo, que o pensamento das pessoas que trabalham com balé continua bem fechado! De maneira geral, as pessoas continuam reproduzindo o modelo de um balé mal trabalhado, dizendo que “o balé é assim”. Mas balé não “é assim”! Isso é um jeito de ensinar balé! Existem muitos jeitos, muitas formas, muitas maneiras de abordar o corpo quando se ensina balé. “O balé faz mal para o corpo” é um jargão. Realmente, as pessoas que estão ensinando balé não estão renovando seu conhecimento como deveriam, estudando tudo o que deveriam. Apenas algumas iniciativas, ainda muito tímidas, estão começando.

(F) Eu concordo com você e acho que, de um modo geral, os profissionais do balé perceberam que tem um problema: a impossibilidade de se fazer um balé clássico tal qual o modelo que nos foi importado. Agora, como lidar com isso? Eu acho que o seu trabalho é muito inovador nesse sentido, porque vejo que você conseguiu criar um modo de tratar desse corpo e de como essas relações se dão, que são bem pertinentes aos dias de hoje.

(Z) É preciso renovar um pouco, não é? Renovar o modo de ensinar.

(F) Sim. Isso me interessa muito porque, como professora, com tudo que vou aprendendo com você, eu vejo resultados que vão para além de uma organização de corpo. Então também não é só fazer um *plié* bem feito, como ensinar os passos, não é só isso. Tem toda uma questão pertinente à concepção de mundo mesmo. Eu ministro aula para crianças, principalmente, e como elas se relacionam com o colega, com o corpo delas. Vejo uma mudança nesse sentido e localizo isso no seu trabalho. E acho que tem, sim, um interesse de muitas pessoas em se repensarem, porque identificaram esse problema.

---

<sup>119</sup> Ivaldo Bertazzo, fundador da Escola do Movimento, trabalha desde os anos 1970 com educação corporal, atuando também como coreógrafo.

(Z) É, acho que sim. Tanto que tem uma procura grande para os meus cursos. A gente ainda nem lançou o site do Centro de Estudos e Ensino do Balé e mesmo assim recebo muitos *emails* de pessoas interessadas no nosso trabalho. Professores de balé interessados em fazer uma reciclagem. Isso que você aponta são questões que vão além dessa maneira de organização de corpo. Coordenação é quando esse corpo tem que ir se movendo para o espaço, como ele organiza os movimentos, o tempo e o espaço, e para isso tem que ter um sujeito ali, preservado enquanto tal, que é uma das coisas que um ensino ruim de balé massacra. Como se fosse impossível ter um sujeito ali. Infelizmente, ainda existem professores que fazem uso da desqualificação do aluno para o ensino da técnica de dança. Do modo que eu trabalho, talvez o aluno demore um pouco mais para aprender os primeiros passos, mas quando aprender, vai estar com a organização corporal e espacial facilitadas. Ele vai estar mais flexível, mais maleável e mais permeável para o aprendizado. Você precisa criar a permeabilidade para o aluno receber o balé, e não passar toda a quantidade de passos que o balé tem, porque são muitos! Nem eu sei todos, você pode me falar um e eu não saber o que é. O aluno terá vários anos para aprender passos, daí os primeiros anos de balé o que deveriam compreender? Será, realmente, um ensino focado em aprender passos ou a preservar o indivíduo para então apresentar uma técnica que envolve um modelo externo, e que demanda uma conduta de comportamento de coordenação de espaço/tempo muito específica? De que maneira esse sujeito vai conseguir conversar com isso? Certamente, sem ser massacrado. Criava-se um estereótipo de bailarina que era uma coisa fora da pessoa que estudava balé. Eu até entendo que o bailarino seja algo fora de alguém que nunca fez balé e sempre quis fazer, mas o que estou querendo dizer é aquele mito que a criancinha tem também: ela chega lá com a roupinha rosa, com o *tutu*, ela quer ser bailarina. O mito da bailarina que vai dos 3 aos 8 anos de idade. Isso tem que ser resolvido na sala de aula, e não ser massacrado! Tem que ser incluído, resolvido, porque, depois, se ele for se tornar um bailarino, não pode permanecer com o mito. Aquela técnica horrorosa, com o chicote, ao lado daquele mito maravilhoso da bailarina. Falei várias coisas porque queria frisar a questão do sujeito que desenvolve a técnica de dança.

(F) Discutir, estar em relação. De algum modo como você fez no *6 Estudos* e no *Estudo n. 1*, questionando. Fale um pouco de como você cria dramaturgia em seus trabalhos. Claro

que não é linear mas, o que você já tem definido, seus padrões, como você percebe que funciona? Tanto no *Núcleo de Improvisação*, quanto em seus solos e até, não sei se você colocaria junto, como você pensa suas aulas.

(Z) Acho que a Valéria Cano Bravi saberia falar melhor sobre meu trabalho nesse sentido, porque ela fundamenta muito bem. Por exemplo, nesse trabalho, que tem bastante influência do Klauss, eu nunca parto de um tema *a priori*. Claro, eu fiquei inspirada em um texto para fazer o *Estudo n. 1*, mas eu fui ver no corpo o que era aquilo e achei no corpo e pelo corpo. A Valéria chama isso de *dramaturgia da fisicalidade*. São palavras que ela usa para dizer que meu pensamento está apoiado no corpo. Claro, também trabalho com figurino, luz, cenário, entre outras coisas. Por exemplo, em *6 Estudos para Flutuar* existe um piano em cena, e isso é dramático também. Está lá o universo bailarino – pianista, a caixinha de música; mas isso apareceu depois. Eu não pensei em criar esse lugar da bailarina. Pensei na música, no piano, no CD, pois nem sabia se o músico ia estar ao vivo; mas claro, pela improvisação precisaria estar. Aí, quando a pesquisa iniciou, eu percebi: “Nossa! A caixinha de música!” Eu vi isso, mas não me ative porque esse tema foi resultante de uma investigação de corpo, e eu baseio o meu trabalho em corpo. Claro, tem um figurino, mas ele é secundário nesse sentido, a luz também, etc. (O Hernandez que não me ouça falando isso, que ele me mata!)

(F) Mas eu acho que o jeito que ele opera tem muito a ver com isso que você está trabalhando.

(Z) Claro que tem uma importância, mas o fundamental é a construção corporal. Por exemplo, no caso do *Núcleo de Improvisação*, mais do que em *6 Estudos para Flutuar*, porque nesse espetáculo a luz foi um pouquinho mais convencional; o Hernandez improvisa também, mas o condutor que estabelecemos para a improvisação é o corpo. Então o Hernandez, assistindo nossos ensaios, capta a ideia que estamos desenvolvendo e a leva para a linguagem que ele trabalha. Por exemplo, um dia nós resolvemos fazer um espetáculo todo em cima da questão do pulso, que é uma referência da música e é da dança também. E o Hernandez também usou essa questão do pulso para trabalhar a improvisação



na luz. Então, de certa maneira, isso era uma temática, um motivo, vamos dizer. Mas não era o drama. O drama é falar do pulso? Não. Isso era uma âncora para improvisar: “Nós estamos falando do quê mesmo? Ah, é pulso!” Só que as pessoas não falam do pulso. Elas falam do drama corporal delas. Então, acaba acontecendo que a dramaturgia é construída no momento pelos bailarinos que estão lá; preparados em outro momento por mim, mas na hora, são eles que constroem. Nesse sentido, é o drama deles. Eu não tenho como escapar, no caso do Núcleo de Improvisação e mesmo no meu trabalho quando eu improviso, do drama de cada pessoa ali dentro. Porque, através da questão do pulso ou do alinhamento corporal, ou da musculatura do *en dehors*, não importa, cada um vai mostrar o seu drama. Eu posso preparar a Suiá da mesma maneira que faço com a Mel, mas o drama será outro. Na hora em que a Suiá contracenar com a Melissa, o encontro da dramaticidade daqueles dois corpos, daquelas duas coordenações motoras, baseadas, por exemplo, no *en dehors*, vai gerar determinadas sequências de movimento no tempo e no espaço que eu, como diretora, não tenho acesso. Só tenho acesso à provocação do corpo delas em um sentido. Então a dramaturgia é construída tanto pelos bailarinos, porque eles que estão criando em cena, como por minha preparação, só que de uma forma indireta, sem controle do resultado final. Eu construo uma preparação de corpo para eles entrarem em cena e o drama pessoal deles, naquele dia, poder emergir a partir dessa pequena alteração, por exemplo, no *en dehors*; e no outro dia, essa alteração será em relação ao pulso. É sempre o drama individual que se relaciona com tantas coisas para criar que já existe assunto para espetáculos até o resto das nossas vidas! Cinco pessoas dançando, mais o Hernandez criando a luz, um músico, e todas as interferências que acontecem na hora... Mas sempre esse norte corporal está presente. Por isso eu acho que essa *dramaturgia da fisicalidade* à qual a Valéria se refere se baseia, sobretudo, no corpo e não em um libreto ou texto, ou construção do espaço à priori. É ao contrário. Às vezes, quando eu vejo a relevância por causa do trabalho – por exemplo, do *en dehors*, que a gente usou tanto por causa do *Estudo n. 1*–, a partir daí que se constrói a cenografia e uma luz que tem a ver com isso.

**DVD**

## REVERÊNCIA

Essa prática, na dança, diz respeito ao agradecimento genuíno do artista ao seu público; é o momento em que aquele que acaba de se apresentar reconhece que seu trabalho é, na realidade, resultado de uma série de contribuições. Realizando um gesto que indica as pessoas envolvidas no processo e, em seguida, aponta em direção ao peito, o artista mostra aos presentes que, apesar de poucos atuarem na cena, muitos são fundamentais para sua concretização. Ao trazer as mãos para o coração, o artista se curva em sinal de sua humildade, reconhecendo que seu trabalho só é possível porque não é só seu.

Nesse sentido, faço questão de lembrar que comecei a trabalhar com dança, justamente por indicação de Zélia Monteiro, ministrando aulas de balé para crianças sócias do clube “A Hebraica”, em São Paulo, em um curso inaugurado pela própria artista alguns anos antes. Nessa época, dividia as aulas com Mel Bamonte que, assim como eu, também era aluna de Zélia Monteiro. Apesar de ser um curso de balé, sempre houve bastante liberdade em relação à metodologia ministrada nas aulas, fato que permitiu que experimentássemos com as crianças um ensino baseado, primeiramente, no conhecimento do próprio corpo e que era gradualmente relacionado aos princípios do balé à medida que as alunas<sup>120</sup> cresciam. Depois da parceria com Mel Bamonte, atuei sozinha durante um ano, convidando em seguida a Lia Mandelsberg para dividir as aulas comigo. Também contribuíram, como professoras e assistentes, Isabel Monteiro, Beatriz Sano e Martina Sarantopoulos. Todas as professoras que participaram da formação no curso de balé do clube “A Hebraica” estudaram, mesmo que por pouco tempo, dança clássica com Zélia Monteiro. Atuei nesse curso de 2005 a 2011, onde tive alunas de 2 a 13 anos de idade. Algumas crianças permaneceram no curso durante todos os anos em que eu estive presente, e ainda continuam estudando.

A vivência com essas alunas, de idades e corpos tão diversos, e as parcerias que pude estabelecer, permitiram que eu começasse a refletir acerca da prática do ensino de

---

<sup>120</sup> Desde sua implementação até os dias de hoje, somente meninas se interessaram pelo curso, que ainda vigora.

balé para crianças a partir do meu entendimento do trabalho de Zélia Monteiro. Localizo, nesse ambiente o início do interesse que me mobilizou até a realização desta pesquisa; e à todas que contribuíram para o afloramento dessas ideias, sou extremamente grata!

Durante esse tempo, me graduei e, paralelamente às aulas, também passei a atuar como criadora-intérprete no mercado de dança da cidade de São Paulo. Me aproximei ainda mais do trabalho desenvolvido por Zélia Monteiro, conhecendo com maior profundidade sua pesquisa com a improvisação, além de continuar sendo aluna de suas aulas de dança clássica. O conhecimento elaborado na universidade e na prática artística profissional permitiram que eu pudesse, cada vez mais, elencar especificidades acerca do trabalho da artista, alimentando essa pesquisa que, de alguma maneira, já vinha se desenvolvendo em minhas práticas. Contudo, esse saber estava bastante fragmentado e a vontade de organizá-lo em diálogo com ideias de outros pesquisadores e autores (a muitos dos quais, inclusive, fui apresentada durante o curso de Comunicação das Artes do Corpo), me impulsionaram a escrever um projeto de mestrado, o qual apresentei a Helena Bastos que, em 2012, tornou-se minha “orientadora oficial”.

As aspas são porque considero que já era orientada por ela antes mesmo do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação. Desde as conversas que tivemos quando lhe falei sobre minhas ideias e, talvez, desde antes ainda, quando, a partir de 2003, ela acompanhou todo o meu processo com a dança, sendo minha professora na PUC. Seu olhar atento me auxilia na construção de minha trajetória há bastante tempo, iluminando caminhos que, sozinha, eu não sou capaz de enxergar. Todavia, ao se tornar minha orientadora via Academia, o nosso vínculo se estreitou e eu pude encontrar na minha então conhecida professora uma nova parceira e amiga. Reconheço o carinho que fomos desenvolvendo nessa relação. Pela sua enorme generosidade em todo esse processo, agradeço de coração! Esse trabalho é, em igual medida, nosso!

Da mesma forma, essa pesquisa não seria possível sem a atenção das Prof.as Dr.as Ana Teixeira e Sayonara Pereira. Agradeço não somente pelas maravilhosas contribuições na banca de qualificação que definiram um rumo para este trabalho mas também, à

Sayonara Pereira, pelo acolhimento na entrevista que fazia parte do processo seletivo para o ingresso no Programa de Pós-Graduação, na qual eu estava trepidando de nervoso; e à Ana Teixeira, por todos os comentários ao texto – quatorze somente na primeira página – que, generosamente, se propôs a ler antes mesmo do convite ao processo de qualificação. Sem dúvida, sou privilegiada pelas suas intervenções. Muito obrigada!

Estendo esse gesto às Prof.as Dr.as Helena Katz e Rosa Hercoles que, também desde a graduação, seguem acompanhando meu crescimento na dança. Minhas professoras queridas, muito obrigada por tudo!

Ao Humberto Issao, amigo que, à sua maneira singular, me incentivou a ingressar nesse processo e me disponibilizou toda a bibliografia e videografia necessárias (e ainda mais) para a prova; à Tatiana Melitello, colega dos “e aí?!” de todo esse período; à Laura Bruno, Laís Marques, Beth Bastos, Mônica Monteiro, Renan Marcondes e Talita Bretas pelas ajudas pontuais e essenciais, obrigado! Vocês ajudaram a tudo ficar mais leve!

Principalmente, agradeço à Zélia Monteiro a confiança em permitir que eu construa o meu trabalho a partir do seu. Como reconhecer a importância, de forma apropriada, da pessoa que, há mais de uma década, olha para mim com atenção, percebendo o modo que eu me organizo, o jeito que construo meus gestos e que me projeto no espaço, pacientemente me apontando as sutilezas e obviedades inerentes ao meu corpo, muitas vezes, me indicando outras possibilidades para me acomodar melhor em mim mesma? Enquanto corpo/matéria viva, venho encontrando meu jeito de ser, muito, por seu olhar e por suas mãos. Não encontro palavras suficientes para demonstrar minha gratidão. Receba esta dissertação como um gesto de amor. Dedico este trabalho a você!

Quando penso, com profundidade nesse processo de constante formação e transformação do corpo, percebo a complexidade que é existir. Não somos seres isolados; pelo contrário, nos criamos do/no contato.

Eu encontro a certeza de que não sou só vivendo ao lado do Danilo. Meu amor, que sorte eu tenho por você ser meu companheiro! Muito obrigada por tudo. Sem você, nada seria possível!