

Performance, pedagogia e género: dos corpos assexuados e/ou ultra-sexuados

Adriana Gehres (Instituto Piaget, INET-MD e Universidade de Pernambuco)

agehres@viseu.ipiaget.org

Abstract

Our study aimed to understand gender relations and sexuality that were established in dance classes developed in the context of dance teaching in two different situations in the city of Salvador (BA): in a primary and secondary public school where dance was an elective activity, and, in an arts school that met the state public school students, as well as optional activities. Assuming frameworks of cultural studies in dance, sex and gender (Foster, 1997, 1996, 1995, Hanna, 2010, 1988) and proposed critical and feminist pedagogy of dance (Marques, 1999; Shapiro, 1998; Stinson, 1998b, 1995), we analyzed this specific reality.

Keywords: Dance, gender, pedagogy, sexuality, Brazil.

Prólogo – os textos

Hana (1988) informa que a relação intensa entre dança, sexo e género se constitui, no campo da dança como espectáculo e diversão, devido a: o corpo ser o objecto tanto da dança como do sexo; a dança ser uma forma de comunicação não verbal que evoca a poesia, logo cria imagens e metáforas que ensinam/aprendem a ser homem e ser mulher; a dança estar aberta a diversos significados que devem ser criados e descobertos pelo espectador; a dança atingir todos os sentidos sensoriais, sendo fácil de ensinar/aprender com e através dela; a dança possuir um grande poder de persuasão por estar relacionada à distração; a dança ser acessível.

A mesma autora, em um artigo de revisão de literatura extenso e recente (2010) sobre as relações que se estabelecem entre dança, sexualidade e género, discorre sobre as inúmeras áreas em que esta se realiza, desde as danças religiosas às danças exóticas de *striptease*. Entretanto, será nas danças teatrais ocidentais que a autora irá encontrar o maior número de estudos sobre a

relação investigada. Nestes estudos, contudo, não encontramos referências ao processo de ensino-aprendizagem e formação dos dançarinos e das dançarinas, das bailarinas e dos bailarinos, ou mesmo qualquer análise do processo de escolarização da dança no ensino.

Numa abordagem claramente educacional e pedagógica encontramos os estudos de Stinson (1998a, 2005) e Bond (1998). Estas autoras analisam situações de manifestações de género e sexualidade mais e/ou menos estereotipadas nas aulas de dança, mas também descrevem intervenções pedagógicas que permitem superar os estereótipos identificados.

Nosso estudo teve como objectivo compreender as relações de género e sexualidade que se estabeleciam em aulas de dança desenvolvidas no contexto do ensino da dança em duas situações diferenciadas na cidade de Salvador (BA): numa escola básica e secundária pública estatal como actividade optativa; e, numa escola de artes que atendia a alunos do ensino público estatal, também como actividades optativa.

Assumindo referenciais dos estudos culturais em dança, sexo e género (Foster, 1997; 1996; 1995; Hanna, 2010, 1988) e das propostas críticas e feministas da pedagogia da dança (Marques, 1999; Shapiro, 1998; Stinson, 2005, 1998b, 1995), analisamos os discursos construídos nas salas de aula e as propostas artístico-estéticas e político-pedagógicas dos diversos professores.

Primeiro ato – o contexto

Salvador, no Brasil, é uma cidade encantadora que possui a particularidade de ter uma população predominantemente negra.

Na nossa área específica, Salvador abriga o primeiro curso superior de dança, que data de 1956, formando dançarinos e dançarinas, professores e professoras de dança. Para além disso, apesar da inexistência da unidade curricular dança nas escolas brasileiras, em Salvador, especificamente, os professores de dança estão habilitados a concorrer a vagas de professores nas escolas da rede pública estatal de ensino.

O nosso estudo incidiu sobre a análise das relações de género e sexualidade que se construíam nas aulas de um professor e quatro professoras com formação superior em dança em duas escolas que atendiam a 54 alunos e alunas entre os 8 e os 29 anos. Apenas 7 eram do sexo masculino.

A Escola A caracterizava-se como uma escola básica (2º e 3º ciclos) e secundária, com um curso profissional de música. As turmas do secundário da escola estavam divididas por sexos, existindo apenas turmas exclusivamente masculinas ou femininas. Nesta escola regular, a dança era uma unidade curricular obrigatória até ao 3º ciclo, mas também apresentava-se como uma actividade extra-curricular e opcional.

A Escola B, por sua vez, era uma escola de artes (música, dança, teatro e artes visuais) gratuita que atende a alunos e alunas das escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino em horário diferenciado da escola regular, não se constituindo, entretanto, como curso vocacional.

A escolha do professor e das professoras a serem observados deu-se devido a observação de seus percursos académicos, artísticos e profissionais (ter formação superior, especificamente, em dança e possuir uma carreira como artista - dançarino, bailarino e/ou coreógrafo relevante na cidade de Salvador).

Durante cinco meses estivemos mergulhadas no quotidiano destas escolas participando em actividades diversas que se relacionavam com o ensino-aprendizagem da dança na escola. Dentro e fora das salas de aula, observamos as acções e as falas de nossos actores sociais com vistas a procurar compreender as relações de género e sexualidade que se construíam.¹

Segundo ato – os sub-textos

Numa apreciação preliminar dos nossos dados relacionados com a dança como manifestação de género, criamos um discurso descritivo, no qual identificávamos corpos assexuados e ultra-sexuados (Gehres, 2008). Neste estudo actual, aprofundamos a nossa análise para construirmos os discursos compreensivo e interpretativo. O discurso compreensivo caracteriza-se pela busca do desvelar das estruturas concretas que permitem a circulação de sentido no interior da estrutura fenomenal. O discurso interpretativo procura analisar a existência, numa abordagem que deve ser livre e pessoal, mas também social, cultural e simbólica (Rezende, 1990).

Para tanto, apresentamos, a seguir, o nosso discurso compreensivo, através dos sub-textos 1, 2, 3 (para os corpos ultra-sexuados) e 4 (para os corpos assexuados). O discurso interpretativo está exposto no epílogo.

¹ Os dados foram recolhidos entre Agosto e Dezembro de 1996.

Sub-texto 1 – a comercialização

A primeira manifestação do corpo ultra-sexuado evidenciada foi aquela que se relacionava com a transformação que acontecia com todos os alunos, alunas, professor e professoras quando da entrada na sala de aula: a mudança de roupa. Calças, bermudas, colantes, maiôs e tops apertados podiam ou não estar sobrepostos por uma blusa mais comprida e larga. Vejamos dois trechos de aulas.

Aula da Professora Samanta (33 anos)

Quinta-feira. 11:00h. Sala de dança.

As alunas estão tirando as calças e colocando a roupa para a aula (calças, bermudas e tops apertados e algumas com t-shirts sobre as calças).

Anália: *Eu estranhei a professora vir de bermuda.*

Professora Samanta: *A gente não pode nem fazer uma produçãozinha, a gente tem que ter sempre cara de professora, professora de dança com calça bailarina.*

A professora Samanta pega uma roupa dentro da bolsa.

Professora Samanta: *Vou me transformar.*

A professora Samanta sai da sala e retorna com uma calça bailarina e uma t-shirt sobre a calça.

Anália: *Ah, agora sim².*

Aula da Professora Roseane (36 anos)

Segunda-feira. 12:30h. Sala de dança.

Lisandra: *Vão alongar com a professora.*

Joana: *Você também.*

Tocador 01: *Hoje eu não posso não, eu esqueci a roupa³.*

Estas situações de mudança de roupa, estar ou não com uma indumentária adequada, eram seguidas de momentos de observação do próprio corpo ao espelho e do olhar para o corpo dos outros e das outras.

Stinson (2005), numa discussão sobre as imagens dos corpos femininos nos programas comerciais de dança e sobre as roupas que acompanham estes modelos de corpos, perpetuados em catálogos de venda de roupas com raparigas e jovens em poses super sexualizadas, parece-nos, em muitos sentidos, traduzir as relações que víamos construir-se naquelas salas de aula.

² Caderno de campo 3 - Escola A - Quinta-feira – 17/10/96. 11:00h. Sala de dança. Aula da Professora Samanta.

³ Caderno de campo 2 - Escola A - Segunda-feira - 16/09/96. 12:30h. Sala de dança. Aula da Professora Roseane.

Esta avaliação é reforçada pelo facto de Salvador ser uma cidade que produz e projecta imagens bastante estandardizadas do brasileiro e da brasileira através dos grupos comerciais de música e dança e do seu carnaval.

Embora, nos dois momentos identificados as professoras apresentem discursos contra os estereótipos, estas o fazem, ambigualmente, no caso da primeira (nega, mas veste-se fazendo referência a um outro estereótipo – a bailarina), e, subliminarmente, no caso da segunda, por omissão (não se pronuncia). Podemos afirmar que as relações estereotipadas entre dança, género e hipersexualidade estavam ali a ser construídas e reforçadas pelas trocas vividas dentro e fora das salas de aula.

Estas revelam uma vivência intensa das relações sociais mais amplas nas escolas, nas quais, para as camadas médias baixas e baixas da população brasileira a identificação com as danças de natureza mais comerciais e dos seus estereótipos de género (os ídolos), podem ser a única referência. Contudo, apesar dessa vivência nas aulas de dança, outros modelos estavam ali a ser vivenciados do ponto de vista artístico e estético nos trabalhos destas duas professoras e nas suas propostas criativas afectas à improvisação e à composição de momentos coreográficos relacionados com as vidas dos alunos e das alunas em questão, sobretudo no trabalho de relação desenvolvido pela professora Roseane que possuía dois alunos homens de 22 e 29 anos (Gehres, 2008).

Sub-texto 2 – a homofobia

Estudos sobre a orientação sexual na dança, especialmente, sobre a homossexualidade, aparecem, de acordo com Hanna (2010) apenas a partir dos anos 90 do século passado. Entretanto, como afirma a autora, este foi um tema explorado, de forma ambígua e/ou subliminar, desde o início do século passado por companhias de dança como: os *Ballet Russe* ou os trabalhos de Ted Shawn.

No Brasil, Andreoli (2010), num estudo sobre as representações da masculinidade na dança contemporânea em Porto Alegre (RS), revelou que os homens na dança contemporânea têm um início tardio nessa prática devido a barreiras sociais. Para superar estas barreiras, relacionadas com as representações culturais da masculinidade na dança, os homens tendem a

seguir as representações sociais hegemónicas transformando-se nos *self made-man* com o sentido de ocupar posições de poder na dança (Andreoli, 2010).

Alguns estudos feministas em dança, como afirma Stinson (2005), irão denunciar esta situação, afirmando que pelo facto dos homens serem minoria na dança, costumam ter maiores facilidades nessa área e tendem a ocupar posições de poder sobre as mulheres, no caso, maioria.

No nosso caso específico, esta situação se reproduz. Dos 54 alunos e alunas estudados, apenas 7 eram do sexo masculino e o assédio a estes e a outros rapazes que se aproximavam das aulas era evidente.

Contudo, um outro aspecto revelou-se ainda mais prevalente na relação dança, sexo e género, qual seja, a homofobia.

Segunda-feira. 12:30h. Sala de dança.

Professora Roseane: *Quero ver aquela parte do andar.*

Lisandra: *Os alunos daquela escola são bons.*

Cecília: *Eles dançam suingue baiano.*

Mirela: *O melhor era o homem.*

Lisandra: *A bicha.*

Professora Roseane: *Ele é homem, que preconceito, no palco ele é homem.*

Cecília: *Quem segura todo o grupo é ele, ele é bom.*

Professora Roseane: *Segunda-feira a gente vai fazer uma audição para admitir os nossos músicos-dançarinos, quando eu for fazer com vocês a gente bota música gravada mais João e José⁴.*

Antigamente tinha um bicho de sete cabeças, sobre dança, eu fiz lambada, pequenininho ainda, assim, logo quando teve aquela folia de lambada, p'ra mim dança era só aquilo, não pensava em dança contemporânea, balé clássico e outros tipos de dança, eu tenho pouco tempo, comecei a fazer dança tem uns quatro meses aqui no colégio, eu gostei, mas ainda inibido, puxa, a gente coloca aquele muro na gente, a discriminação como bicha ou p'ra quem faz dança, é homossexual, aquela coisa toda, a gente vê que não é nada daquilo, o preconceito tá em nós, então acabou, quebrando isso em mim, que eu achava que quem poderia fazer dança era homossexual, era, hoje eu posso, hoje as pessoas aceitam o facto e nem acreditam ainda, as minhas colegas, algumas ainda ficam assim ai, ai e uma delas fica olhando assim p'ra minha cara, ah faz dança, me abusando. ⁵(João, 22 anos, 1^a série/ensino médio, 2^a ano de música, aluno da professora Roseane).

⁴ Caderno de campo 4 – Escola A - Segunda-feira - 4/11/96. 12:30h. Sala de dança. Aula da Professora Roseane após um encontro de dança em que participaram.

⁵ João, 22 anos, 1^a série/ensino médio, 2^a ano de música, aluno da professora Roseane - Escola A – entrevista realizada em 2/12/96, às 14h, Biblioteca da escola A.

Stinson (1998a), ao refletir sobre este assunto no ensino, irá demonstrar como muitas vezes ao tentar dissimular o tema como o faz a professora Roseane; ou afirmar a sua masculinidade como o aluno João, terminamos por reforçar o medo da homossexualidade. Como afirma a autora:

“O medo da homossexualidade – a própria ou a dos outros – realmente pode afastar potenciais estudantes de dança do sexo masculino. Entretanto, acho que o problema não é a homossexualidade, mas as atitudes que tantas pessoas adotam a respeito do assunto. E acho que contribuimos para esse problema toda vez que afirmamos para meninos ou para seus pais que nem todos os dançarinos são homossexuais e que eles não deveriam se preocupar com a possibilidade de que a dança, nas palavras de um jovem que entrevistei, fará qualquer um ‘virar gay’. (...) ... nossas reiteraões inadvertida e frequentemente enfatizam a idéia de que ser *gay* é algo que nos devemos preocupar seriamente. (...) ...o problema é a discriminação e não aqueles que estão sendo discriminados” (Stinson 1998a: 59-60).

A homofobia habitava estas aulas de dança, como co-habita em outros muitos ambientes do nosso cotidiano, reforçando os corpos ultra-sexuados. Precisamos é ter a clareza que em cada frase, gesto ou sorriso, coreográfico ou não, podemos estar contribuindo para superá-la ou não. No nosso caso específico, as propostas artístico-estéticas e político-pedagógicas observadas não procuravam tematizar explicitamente a questão da homofobia ou mesmo da orientação sexual dos alunos e das alunas, embora estereótipos de feminilidade emergissem do trabalho coreográfico do professor Lion, como veremos a seguir.

Sub-texto 3 – a descontextualização

O professor Lion, para além de ser o único homem, era o mais velho dos cinco professores investigados, era negro e apresentava a sua história bastante relacionada à dança étnica afro-moderna baiana (Conrado, 1996). Apenas durante duas semanas houve um aluno homem na sua aula.

Dos diálogos em sala de aula às coreografias observadas identificamos um discurso subliminarmente, mas intencionalmente, sexualizado.

Segunda-feira. 12:05h. Sala de dança.

O professor Lion coloca a música e desloca-se pela sala executando passos e movimentos com os braços. Em seguida dirige-se para uma das alunas com um gesto de braço.

Professor Lion: *É dando que se recebe.*

Tânia: *É recebendo que se dá.*

Professor Lion: *Cadê essa menina com essa maçã?*

Maria: *Eu coloquei aí, não sei onde você enfiou.*

Professor Lion: *Eu não enfiou nada.*

O professor Lion senta em cima de Mirian.

Mirian: *Ai, ai, ai, você tá querendo me matar.*

O professor Lion indica com a mão para Maria sentar na cadeira, dirige-se a ela e põe-se a tocar suas costas.

Professor Lion: *Relaxa porra, vou dar massagem.*

O professor Lion está pressionando as costas de Maria e as outras alunas observam⁶.

Suas coreografias caracterizavam-se por deslocamentos com muitos gestos de braços circulares e ondulados, fazendo referência aos orixás⁷ do candomblé; e de pernas, mais afectos à dinâmica e a forma das danças clássica e moderna.

A observação destas situações levou-nos a identificar como a proposta artístico-estética e política-pedagógica estava permeada dos conteúdos sexuais das danças afro-brasileiras (Hanna, 2010), contudo podendo estar a resvalar para a situação descrita abaixo:

There are also cross-cultural issues involving sexuality in dance, inasmuch as some traditional dances are about presenting one's sexual attractiveness to potential mates. In this case, the gender lessons are intentional and explicit. When the dances are appropriated and taught outside this cultural context, however, the hidden curriculum is clearly operating (Stinson 2005: 55-56).

Contudo, apesar da descontextualização da dança, que a tornava ultrassexual e feminina (o currículo oculto), percebemos posteriormente que estes estereótipos se transformavam em possibilidades de reconhecimento social e cultural, ao tornar-se dança culta (moderna) para uma futura passagem para a vida profissional.

Sub-texto 4 – o movimento abstracto e a infantilização

Hanna (2010), analisando alguns coreógrafos do século XX, sobretudo americanos, como Alwin Nicholais e Merce Cuningham, afirma que estes privilegiam os aspectos estéticos em detrimento do componente expressivo e sexual da dança. Estas propostas artísticas e estéticas de carácter mais

⁶ Caderno de campo 3 – Escola A – Segunda-feira - 7/10/1996. 12:05h. Sala de dança. Aula do professor Lion.

⁷ Personificação ou deificação das forças da natureza na religiosidade iorubana afro-brasileira.

abstracto irão servir de modelo para muitos dançarinos e coreógrafos contemporâneos.

Nos trabalhos dos professores observados identificamos este tipo de abordagem nos trabalhos da professora Samanta e Luana, que se identificam com os modelos de ensino da dança que se desenvolvem a partir da dança educativa moderna (Laban, 1989). Estes modelos foram amplamente criticados por Marques (1999), Shapiro (1998) e Stinson (1998) no que concerne à sua acriticidade e o seu tratamento com o movimento abstracto. Porém, como já foi explicitado anteriormente, o trabalho da professora Samanta, afastando-se da abstração pura procurava envolver os alunos como indivíduos nas suas criações.

No discurso da professora Luana, para além das questões estéticas, e nas aulas da professora Ivana, observamos ainda um trato infatigado com certas partes do corpo, numa relação directa entre ter o corpo exposto e a correção de exercícios, apontando para uma apropriação assexualizada e funcional do corpo.

Epílogo

Para finalizar, identificamos um sub-texto subjacente a todo o nosso discurso compreensivo que se materializa na resignificação das relações de género, sexualidade e dança observadas, o nosso discurso interpretativo.

A análise das propostas artístico-estéticas e político-pedagógicas vividas dentro e fora dessas salas de aula revelou possibilidades de circulação de significados para a construção de corpos percebidos, sentidos e neste sentido, singulares e sexualizados. As professoras Samanta e Roseane foram aquelas que mais explicitamente permitiram essa vivência da sexualidade, sobretudo por suas propostas didáctico-metodológicas. Entretanto, a professora Samanta não possuía alunos do sexo masculino. No professor Lion, a resignificação se estabelecia conjugada com um sentido de reconhecimento e valorização da cultura negra, o que penetra outros campos. As professoras Ivana e Luana apresentam opções artístico-estéticas e político-estéticas relacionadas com dois grandes metadiscursos da dança na educação (Marques, 1998): o ensino tradicional objectivista (dança clássica) e o ensino subjectivista da dança

educativa e/ou criativa. Nestes metadiscursos, a resignificação encontra brechas e caminhos, ainda que mais tortuosos.

Como afirma Foster (1995) o corpo da bailarina é a melhor expressão da tensão corpo percebido e corpo idealizado vivida na dança.

Referências

Andreoli, Giuliano Souza (2010). *Representação de masculinidades na dança contemporânea*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Bond, Karen (1998) “Como criaturas selvagens domaram as distinções de género”. *Pró-posições*. 9(2): 46-54.

Conrado, Amélia V. S. (1996) *Dança étnica afro-baiana: uma educação movimento*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação – UFBA, Salvador, Bahia.

Foster, Susan L. (1997) “Dancing bodies” in Desmond, Jane C, Fish, Stanley and Jameson, Frederic (eds) *Meaning in motion: new cultural studies of dance*. London: Duke University Press.

_____ (ed.) (1996) *Corporalities: Dancing knowledge, culture and power*. New York: Routledge.

_____ (1995) “A postmortem inquiry into the ballerina’s making”. *Border tensions: dance and discourse. Proceedings of 5th Study of Dance Conference*. Surrey. (109-114)

Gehres, Adriana Faria (2008) *Corpo-dança-educação na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*. Lisboa: Instituto Piaget Editora.

Hanna, Judith Lynne (2010) “Dance and sexuality: many moves”. *Journal of sex research*, 47(2-3): 212-241.

_____. (1988) *Dance, sex and gender: Signs of identity, dominance, defiance, and desire*. Chicago: The University of Chicago Press.

Laban, Rudolf (1990) *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone.

Marques, Isabel (1999) *O ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez.

Rezende, Antônio Muniz de (1990) *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez.

Shapiro, Sherry B. (eds) (1998) *Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education*. Champaign: Human Kinetics.

Stinson, Susan (2005) "The hidden curriculum of gender in dance education". *Journal of dance education*, 5(2): 51-57.

_____ (1998a) "Reflexões sobre a dança e os meninos". *Pró-posições*, 9(2): 55-61.

_____ (1998b) "Seeking a feminist pedagogy for children's dance" in Shapiro, Sherry B. (eds) *Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education*. Champaign: Human Kinetics.

_____ (1995) "Uma pedagogia feminista para a dança da criança". *Pró-posições*, 6(3): 77-89.

Notas biográficas

Adriana Gehres é Doutora em Motricidade Humana-Dança pela UTL-FMH. Professora Auxiliar no Instituto Piaget, Portugal. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco, Brasil. Doutora colaboradora no Instituto de Etnomusicologia -Música e Dança - INET-MD. Foi directora do Centro de Formação e Pesquisa das Artes Cênicas Teatro Apolo Hermilo entre 2002 e 2005 e coordenadora geral do Festival de Dança do Recife entre 2003 e 2005.