

Ilações artísticas tecidas por uma artista-docente

PATRICIA CHAVARELLI VILELA DA SILVA¹

■ 268

¹ Docente na Universidade Federal de Uberlândia. Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre pela Universidad Internacional Tres Fronteras/PY. Membro do grupo de pesquisa Dramaturgia do Corpo-espço e Territorialidade/Conectivo Nozes; dos grupos de estudos: Corpo e expressividade, Procedimentos pedagógicos em/na dança.

■ RESUMO

Neste artigo trago, primeiramente, reflexões a respeito de como, ao longo do tempo, os artistas-docentes atuam como intérpretes, intérprete-criadores, criadores, professores, entre outras atribuições assumidas no decorrer da carreira. Na sequência faço o relato de uma experiência criativa vivenciada por seis artistas-docentes, professores de quatro universidades diferentes, que participaram do evento: *O Artista-Docente no Ensino Superior: Discursos e Práticas*. Esse evento suscitou diálogo e troca de experiências importantes aos participantes e gerou também material criativo transformado em trabalho cênico.

■ PALAVRAS-CHAVE

Dança, residência artística, artista-docente.

■ ABSTRACT

In this article I bring, firstly, reflections about how, over time, the teachers-artists act as interpreters, interpreter-creators, creators, teachers, among other duties assumed during the course of their careers. Secondly, I report a creative experience lived by six artists-teachers, linked to four different universities, who participated of the event: *O Artista-Docente no Ensino Superior: Discursos e Práticas*. This event raised important dialogues and exchanges experiences to the participants and also generated creative material that was turned into a scenic work.

■ KEYWORDS

Dance, artist residency, artist-teacher.

269 ■

Primeiros fios

Pensar as questões relacionadas ao artista-docente tem se tornado uma prática de alguns profissionais da dança na atualidade; um exemplo é a artista e educadora Isabel Marques que, desde a década de 1990, traz em seus textos reflexões a respeito das práticas do artista/docente². Marques (1999) a esse respeito diz que tal profissional acolhe as possibilidades de criar, interpretar e dirigir associadas a procedimentos educacionais que envolvem professores, alunos e público³.

Os profissionais da dança que desejam harmonizar uma carreira artística ao exercício da docência precisam associar saberes distintos e particulares que, se relacionados, colaboram de maneira bastante significativa em seu amadurecimento profissional. A questão é: Como fazer isso no contexto atual?

Na contemporaneidade encontramos vários docentes que desejam atuar nos dois universos (na arte e na docência). Historicamente, ao considerarmos as danças cênicas, encontramos referências de pessoas que buscavam essa arte por desejar se tornar um bailarino(a) de renome, de projeção nacional e internacional. A maioria dos registros encontrados apontam relatos de profissionais que estudavam dança para se tornar um competente intérprete, e/ou um coreógrafo. A figura do professor de dança esteve associada por muito tempo a do *maître de ballet*⁴, aquele profissio-

² Isabel Marques usa em seus textos duas maneiras de apresentar essa grafia: artista/docente e artista-docente.

³ Para maiores esclarecimentos a respeito dos pensamentos da autora sugerimos consulta direta a suas obras: Marques (1999, 2007, 2010, 2012, 2014).

⁴ Termo bastante usado, principalmente, a partir do século XVIII; significa: aquele que dirige, ensina e ensaia uma companhia de dança.

nal que se encarrega de treinar e ensaiar os corpos que darão vazão a uma obra artística. Esse, na grande maioria dos casos, era alguém que já havia dançado por alguns anos e que (ao parar de dançar por algum motivo) se tornou professor⁵ e/ou um bailarino em plena atividade que dava aulas como fonte de renda para sobreviver.

Tradicionalmente sem formações pedagógicas específicas, um bailarino estaria habilitado a ensinar dança se bem a executasse, disseminando a equação: *Quem sabe fazer, sabe ensinar a fazer*. Os professores de dança eram formados pela prática do dançar e a profissão docente consistia uma geração de renda para os bailarinos. Ensaiar e ministrar aulas de dança acontecia como fatos entrelaçados da carreira artística. (VILELA, 2013, p. 47)

No contexto apontado, não havia um estudo para ser professor, não se consideravam procedimentos didáticos, pedagógicos, metodológicos para o ensino da dança. Havia uma preocupação, pela maioria dos mestres, em: investigar linhas estéticas; desenvolver passos de dança; estudar os movimentos técnicos a fim de possibilitar ao intérprete maior destreza e agilidade na execução de uma obra, etc⁶.

A partir da segunda metade do século XIX, começa a surgir, ainda timidamente, algumas pessoas que pensam o estudo da arte de maneira diferenciada da tradicionalmente adotada até então, como por exemplo Delsarte, Dalcroze, Duncan, Laban, entre outros⁷.

Mesmo com novas maneiras de pensar o estudo do movimento, da dança, dos processos de ensino-aprendizagem, a maioria dos espaços de formação em dança ainda adotava métodos tradicionais onde os professores repetiam os procedimentos utilizados por seus mestres. Somente na segunda metade do século XX passou a haver uma preocupação cada vez mais acentuada de profissionais preocupados com a maneira de conduzir os estudos pedagógicos na área das artes.

No Brasil, os cursos de arte ganham o espaço de ensino e pesquisa das faculdades e universidades no século XX e, nesse contexto, as licenciaturas procuram preparar professores para atuarem tanto na educação básica, nos conservatórios, como em locais informais de estudo da arte. A dança chega ao ambiente universitário, no país, em Salvador (1956) e posteriormente, na década de 1980, na UniverCidade, na PUC Paraná (depois FAP, atual UNESPAR) e na UNICAMP. A partir da década de 1990, esses quatro cursos se multiplicaram e chegamos ao ano de 2012 com 28

⁵ Me refiro a uma situação generalizada nesse apontamento, considerando a maior parte dos casos; porém não desconsidero cada situação em particular. Entendo que alguns profissionais se tornaram professores e/ou coreógrafos concomitantemente a sua carreira como bailarinos.

⁶ Na verdade, na maioria dos casos, nem nas escolas formais de educação básica os procedimentos de ensino-aprendizagem adotados eram adequados. Havia algo a ser ensinado dentro de determinado grupo cultural e isso era transmitido por alguém que detinha aquele conhecimento, independente de uma preocupação com a maneira *como* o fazia. Só no século XVIII surgem os primeiros pedagogos com propostas diferentes das tradicionais em vigor até então, como por exemplo Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852). No século seguinte vemos ampliar a diversidade de pesquisas na área com: Dewey (1859-1952), Steiner (1861-1925), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Vygotsky (1896-1934), Piaget (1896-1980), entre outros.

⁷ Para aprofundamento a respeito dos referenciais citados sugiro as seguintes obras: François Delsarte – Revista Brasileiras de Estudos da Presença – A pedagogia de François Delsarte, encontrada em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/issue/view/1513>; Delsarte e Dalcroze em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9475/1/2011_ElisaTeixeiradeSouza.pdf; Emile Jaques-Dalcroze - Emile Jaques-Dalcroze : sobre a experiência poética da rítmica : uma exposição em 9 quadros inacabados, de José Rafael Madureira, tese encontrada em: <http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?code=000435623>; Isadora Duncan – Minha vida (livro); Rudolf Laban – Domínio do movimento (livro), Summus Editorial.

cursos de formação de professor em dança, segundo INEP⁸; porém é sabido que a criação de novos cursos prossegue.

A situação de se expandir o campo de formação do profissional da dança para instituições de ensino superior traz consigo algumas particularidades, entre elas: a preocupação com procedimentos de ensino-aprendizagem concernentes a cada faixa etária e aos diversos estilos de estudos técnicos; as oportunidades de trabalho do egresso; o fato do profissional ingressar como docente em uma IES e desejar continuar atuando como intérprete-criador; a adequação do artista às normas, direcionamentos e demandas das Instituições de Ensino superior no país; entre outras. Essas, e diversas outras, questões são assuntos concernentes aos diálogos dos profissionais da área, seja em conversas informais, em reuniões de colegiado, em fórum de coordenadores de dança e em outras instâncias de discussão. Nesse texto não irei aprofundar essas discussões, me aterei a questões do artista-docente, mas ressalto a percepção de que esses pontos se inter-relacionam a todo instante.

Entendo o termo artista-docente, de maneira que abranja todos aqueles profissionais que desejem vivenciar uma carreira onde sua atuação como artista se dá de modo paralelo a sua ação como educador. Porém nesse texto, direcionarei, a partir de agora, minha discussão àquele artista-docente que está inserido em uma Instituição de Ensino Superior. Fiz essa escolha por entender que a realidade vivencial do profissional é particular nos contextos do Ensino formal e informal.

Como uma profissional da dança há 30 anos, e membro de um corpo de docentes de um curso de graduação em dança desde 2011, percebo que as ilações, apresentadas nos parágrafos anteriores, tem permeado alguns momentos de diálogo com colegas de trabalho; e esses, geraram o desejo de promover um espaço ampliado para debates e trocas de impressões. No início de 2014, a prof^a Dr^a Ana Carolina Mundim teve a ideia de realizar, na cidade de Uberlândia, um encontro de artistas-docentes afim de possibilitar reflexões artístico-pedagógicas e direcionadores teórico-práticos de pesquisa, refletir sobre as demandas atuais de um docente que trabalhe em cursos de graduação e pós-graduação, possibilitar a aproximação entre docentes de diferentes IES no intuito de gerar ações coletivas, e levantar material criativo para um trabalho artístico surgido dos estudos e das reflexões do encontro.

Esse evento foi intitulado: *O Artista-Docente no Ensino Superior: Discursos e Práticas*, e ocorreu no período de 26 à 30 de maio, na Universidade Federal de Uberlândia. O desejo inicial era convidar docentes de várias IES brasileiras, de todas as regiões do país; porém a dificuldade de coincidir as agendas desses profissionais e de conseguir verba para uma ação de tamanho vulto nos fez realizarmos esse primeiro encontro com três docentes locais e três convidados.

Outros fios

Devido as situações apontadas o encontro de artistas-docentes aconteceu com a participação dos convidados: Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Universidade Federal de Goiás, Profa Dra Sílvia Geraldi da Universidade Estadual de Campinas, Profa Dra Suselaine Martinelli do Instituto Federal de Brasília; e de três artistas-docentes da Univer-

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

cidade Federal de Uberlândia: Profa Dra Ana Carolina Mundim, Prof Ms Jarbas Ramos e Profa Ms Patrícia Chavarelli. O desenrolar desse processo foi permeado por momentos de criatividade, respeito, troca, descontração, escolhas, percepções, aprendizado, compartilhamento; para citar apenas algumas das situações vivenciadas.

O evento constou de residência artística de cinco dias, uma mesa de debate, um momento de roda de conversa e, no último dia, houve o compartilhamento dos resultados da residência, com a realização de uma apresentação artística surgida das discussões e trocas de experiências realizadas ao longo da semana. Além dos docentes, os discentes matriculados na disciplina de Dança Contemporânea III: técnica e composição participaram de parte da residência⁹. Esse fato foi positivo pois possibilitou a troca entre docentes e discentes, mas também permitiu um momento de trabalho particular entre os docentes.

A experiência de compartilhar o local de investigação artística entre pessoas que ora adotavam o papel de propositores, ora de investigadores de uma sugestão proposta por algum colega, gerou a necessidade de entrar e sair de papéis de docente e discente, promovendo uma reavaliação continuada das práticas artísticas e das ações pedagógicas.

Os momentos de trabalho em equipe não geraram somente a criação de um trabalho artístico, mas suscitou questões relacionadas à preparação técnica do artista da dança, às relações docente/discente e docente/docente, às normatizações institucionais do currículo em grades e disciplinas, ao tempo gasto em questões administrativas e burocráticas, entre outras. Todas as questões suscitadas são importantes no processo de amadurecimento do artista docente, porém me deterei nesse momento nos discursos e práticas experienciados no referido encontro concernentes às relações entre os artistas-docentes participantes. Para tanto, utilizarei a estrutura coreográfica elaborada na residência artística como norteadora da redação.

■ 272

Os primeiros pontos da tessitura

A primeira cena elaborada para o processo criativo é coletiva e se desenrola a partir da ideia da composição de uma mesa de debates e da fala de cada um de seus membros. Os momentos de pesquisa para levantamento do material a ser selecionado, trouxeram-nos inúmeras questões a respeito do que é ser convidado para ser um orador nesse ambiente. Qual tipo de responsabilidade nos cabe nessa situação? Como encontrar o equilíbrio entre o momento de fala de cada um dos membros da mesa? Como discorrer sobre determinado assunto? Quais são as exigências e competências esperadas para cada profissional a partir de sua titulação?

Antes de continuar essa sequência de pensamento, peço licença para um parêntese: As Instituições de Ensino Superior tem por exigência requerer de seus docentes as titulações de mestre e doutor, respectivamente. Quando o universo do artista da dança era apenas voltadas para as companhias e grupos amadores e profissionais, as exigências que lhe eram requeridas eram o desenvolvimento de habilidades físicas condizentes ao estilo estético que deveriam dançar. Quem dominasse com mais

⁹ A prof^a Ana Carolina Mundim, responsável pelo andamento da disciplina, inseriu a participação dos discentes na residência artística como parte do programa de estudos do semestre. Os mesmos só puderam participar dos dias que coincidiam com o horário curricular da matéria pois tinham compromissos (com outras disciplinas ou profissionais) nos outros dias.

maestria determinados movimentos era considerado como mais “qualificado” por seus pares. Nas IES, o processo de qualificação se dá pela titulação alcançada. Fiz essa ressalva pelo fato da última questão apontada trazer a reflexão sobre exigências e competências a partir da titulação.

Se observarmos as quatro questões anteriores podemos considerar que se adequam as particularidades do artista e do docente; porém a expectativa criada ao nos dispormos a compor uma mesa de debates apresenta particularidades diferenciadas de quando nos colocamos em cena. Apesar do pensamento corrente, de muitos profissionais da dança, de afirmarem que a arte faz ciência de uma maneira diferenciada dos profissionais de outras áreas; ainda nos esforçamos para nos adequar a moldes já instituídos, que tem seu valor, mas que, não necessariamente, nos satisfaz¹⁰.

A ideia de identificar conhecimento como um produto gerado somente pelas atividades científicas e filosóficas tem se revelado bastante limitada em nossa época: sabemos muito bem que a maior parte das vezes a atividade artística não é suficientemente valorizada, até mesmo sendo classificada como algo marginal, em alguns grupos e contextos. No entanto, o que temos aprendido com os mais recentes estudos sobre o ser humano e a chamada Teoria do Conhecimento é que a atividade artística é também uma forma de representar o mundo, mais ainda, é uma forma de sobreviver no mesmo, elaborando altos níveis de complexidade. Não é casual, por exemplo, que estejamos vivenciando agora uma época onde se busca o enlace entre arte e ciência, ou ainda entre arte e tecnologia. (VIEIRA, 1999, p.17)

273 ■

Essas palavras de Vieira (1999) nos auxiliam a considerar que podemos fazer ciência a partir das particularidades intrínsecas às artes, que podemos nos apresentar em uma mesa de trabalhos com discussões aprofundadas e consistentes sem, necessariamente, seguirmos moldes ou tradições já reconhecidas. A estrutura organizacional de uma mesa de exposição de pesquisadores de outras áreas atende as especificidades desses; ela não deve ser um modelo universal mas uma referência, que podemos adotar ou não.

Nesse encontro de profissionais, procuramos compor uma mesa que não se dispunha seguir qualquer padrão já instituído; não procuramos trazer respostas prontas sobre qualquer tema ou pesquisa, mas experimentações a respeito de como tentar encontrar réplicas às perguntas acima formuladas, por meio de uma atuação como artista-docente. Tentamos refletir sobre as exigências e competências do profissional da dança nesse contexto e, também, como seria possível discorrermos sobre determinado assunto equalizando o tempo de fala de cada um dos membros da mesa. Buscamos encontrar um discurso na relação entre movimento corporal, vocal, expressivo, relacional.

¹⁰ Silvío Zamboni na apresentação de sua obra: *A pesquisa em arte – um paralelo entre arte e ciência*, (2006); fala que se sentiu motivado a escrever esse livro, em grande parte, pelas dificuldades que encontrou para caracterizar a pesquisa em arte quando, em 1984, começou a trabalhar na nascente área de artes no Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sugiro a leitura dessa obra àqueles interessados no tema.

Tecer, tecer, tecer ...

A segunda cena do trabalho se inicia com um duo entre dois artistas-docentes, um momento de conversa entre dois profissionais que se conheceram a poucos dias, mas que se propõem a “estar em diálogo”, a se relacionar, a confabular sobre semelhanças e diferenças, a ouvir e a falar...

Seja no ambiente do artista como no do educador o diálogo é fundamental no processo de tessitura de suas ações. É através de uma percepção refinada do que o outro está dizendo¹¹ corporalmente que se estabelece uma relação entre as pessoas que se colocam em colóquio. Os dois artistas presentes na cena têm formações diferentes, interesses de pesquisa diversos, residem em localidades distintas... Porém se propõem ao exercício da percepção; ao desafio de identificar pontos de diálogo que surgem do movimento. A prática de estudo de movimentos durante o período da residência suscitou a identificação de afinidades criativas, de encontrar entendimento entre seres tão particulares, de descobrir semelhança no diferente. Entretanto, ressalto que essa espécie de diálogo só foi possível pela disponibilidade adotada por cada artista-docente durante os encontros de trabalho que culminaram na experiência artística.

■ 274

Após algum tempo de interlocuções criativas essa dupla abre espaço para as considerações artísticas de outra colega, que se configura na terceira parte do processo: um solo. Na verdade, esse momento do trabalho surge como um solo, porém se reconfigura no decorrer do processo. Enquanto a solista dança, três intérpretes se dispõem (em círculo) a sua volta, observando sua performance. Conforme a cena se desenrola, a intérprete se posiciona em locais diferentes do espaço e a cada vez que isso acontece seus colegas a acompanham “diminuindo” a circunferência onde expressa sua arte.

Essa cena foi criada numa dinâmica de jogo (improvisação) e suscitou duas linhas diferentes de reflexão. A primeira muito relacionada ao ambiente de compartilhamento instaurado durante toda a semana, onde o apoio ao outro, o companheirismo nos momentos de dificuldades ou de bonança, são importantes ao equilíbrio psicoemocional no ambiente de trabalho (no solo, a colega não era deixada só). As pessoas colocadas ao seu redor, ofereceriam suporte, delimitação de espaço, desafio, apoio; se dispondo a estar juntos mesmo quando o caminho é solitário.

A segunda gerou uma sensação de pressão, de aprisionamento, de limitação. O artista-docente, ao ingressar em uma IES, muitas vezes se sente pressionado por exigências institucionais das quais duvida se conseguirá lidar. O sistema educacional tradicional está fundamentado em situações organizacionais que pode gerar no profissional uma sensação de aprisionamento, de limitação a sua capacidade de ação tanto como artista, como enquanto docente em um processo de formação em arte.

Essas possíveis leituras da cena trouxeram ao grupo organizações corporais diferenciadas. Percebemos que ora nos colocávamos em cena unidos pela relação estabelecida na primeira linha de reflexão e ora nos organizávamos movidos pela segunda. A cada vez que o trabalho é levado a público nos organizamos a partir das

¹¹ Peço considerar a palavra *dizer*, nesse contexto, em uma amplitude de entendimento que signifique algo que se expressa tanto por meio de palavras (orais ou escritas) como corporalmente, por meio de movimentos dançados.

situações que mais estamos vivenciando naquele momento.

Essa cena chega ao fim quando a solista deixa o ambiente acompanhada por um dos colegas que a cercava; e se inicia a próxima com a permanência de duas artistas-docentes. O diálogo entre estas se desenrola a partir de uma troca de experiências; do esforço de apropriação da linguagem corporal uma da outra a fim de experienciar, por meio do movimento, um fragmento do pensamento criativo da colega. Tomaram-se emprestados os movimentos elaborados por cada uma, nos processos de criação desenvolvidos durante a residência, para, realizando-os em parceria, poder-se compartilhar suas individualidades artísticas.

Os movimentos, ora curtos ora alongados, desenhando retas, círculos e espirais, viabilizando contrações e expansões, estavam conectados por uma ampliação da percepção. O alargamento da percepção possibilitava às intérpretes a identificação do tempo de ação da companheira. Essa sinergia entre as artistas-docentes dava concretude a uma dança onde a diferença aparecia como individualidade.

A elaboração do duo não recebe a assinatura de uma ou da outra artista, mas de ambas, pois os movimentos surgiram de pesquisas individuais que, ao serem oferecidas para compartilhamento, se reconfiguram. Isso ocorre a partir de procedimentos de apropriação, estudo e reorganização de movimento. Nesse sentido, podemos reconhecer que a relação entre as artistas se pauta numa situação onde o desejo de ampliação de conhecimento, de criação, de troca, é compartilhado.

275 ■

Após algum tempo de “conversa” em dupla os demais começam a entrar em cena novamente e por meio de deslocamentos no espaço, o grupo se torna um cardume. O significado da palavra cardume diz que essa representa um grupo de peixes que nadam como se fosse um único indivíduo. Em nosso trabalho nos propusemos a esse tipo de envolvimento: seis individualidades que caminham em grupo, numa relação constante entre si, em direção a um objetivo comum: a arte e a docência. A concepção de único (de uno), nesse contexto, está ligada a união de indivíduos em um mesmo propósito artístico.

Depois de alguns instantes de deslocamento coletivo, de expressões de individualidades em prol de um objetivo comum, o grupo se reagrupa em duos que se unem pelos toques das mãos; duos que se organizam e reorganizam de acordo com as aproximações e/ou afastamentos que acontecem na caminhada. Essas duplas permanecem juntas pelo tempo espaço gerado na experiência, no desejo de compartilhar, de ouvir a falar, de trocar.

Porém, como tudo na vida, e na arte, é movimento, mesmo as aproximações tendo sido muito especiais chega o momento da retomada da rotina de cada um; e a última cena se organiza a partir de deslocamentos individuais onde cada intérprete-criador encontra um lugar para, ainda se relacionando com o outro, encontrar seu instante de fim.

Não de fim de trabalho, pois este continua; nem de fim de vida pois essa está a caminho; nem de fim de compartilhamento artístico pois esse só começou; mas de finalização de um processo que representa o início de inúmeros outros entre esse grupo, esse cardume de artistas-docentes. Os compartilhamentos da residência ficaram com cada um dos participantes, em suas salas de aula, salas de ensaio, textos, obras, vida...

Referências

- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- CAMINADA, Eliana. **História da Dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- FREINET, Célestin, **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1975.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARQUES, Isabel A.; BRASIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.
- MARQUES, Isabel A. "Artista às avessas, ou: o que a arte pode aprender com a educação?" In PRIMO, Rosa; PARRA, Denise. **Invenções do ensino em arte**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora: 2014.
- PIAGET, Jean. **O Estruturalismo**. Trad. Moacir R. de Amorim. São Paulo: Difel, 1970.
- PEREIRA, Roberto. **A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- PEREIRA, Roberto. "Os nomes próprios da dança brasileira". In Pereira, R.; Meyer, S.; Nora, S. (org). **Seminários de Dança – Histórias em movimento: biografias e registros em dança**. Caxias do Sul, RS: Lorigraf. pp.41-62, 2008.
- PRIMO, Rosa. **A dança possível: as ligações do corpo numa cena**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2006.
- SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e Pós-Modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.
- SUCENA, Eduardo. **A dança Teatral no Brasil**. (Coleção Memória, Vol.5). Rio de Janeiro: Ministério da Cultura: Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1989.
- STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. 5ªed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2012.
- VIEIRA, Jorge de Albuquerque. "O Corpo na dança". In **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n.2, fev.1999, p. 17-30.
- VILELA, Lilian. **Uma vida em dança – movimentos e percursos de Denise Stutz**. São Paulo: Annablume, 2013.