



**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE SAMBA DE SALÃO NÃO
HETERONORMATIVAS
Uma experiência no Grupo Tatá**

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE SAMBA DE SALÓN
NO HETERONORMATIVAS
Una experiencia en Grupo Tatá**

**NON-HETERONORMATIVE BALLROOM SAMBA
TEACHING STRATEGIES
An experience in Grupo Tatá**

**Robson Teixeira Porto¹
Maria Fonseca Falkembach²**

Resumo

A pesquisa se insere no campo do ensino de samba de salão em escolas de dança e grupos artísticos. Como trabalhar estratégias de ensino de samba de salão que problematizam a heteronormatividade na prática dessa dança? Essa questão de pesquisa guiou as quatro aulas dessa manifestação cultural, que foram ministradas para o Tatá Núcleo de Dança-Teatro. Para investigar esse problema, realizou-se uma pesquisa-ação a partir das transcrições dos áudios das aulas, que junto com os saberes experienciais dos autores e com a interlocução teórica com pesquisadores da dança possibilitaram alcançar os objetivos deste trabalho. A organização e a análise dos dados foram inspiradas na Análise Textual Discursiva, sob a perspectiva das pedagogias *queer*.

Palavras-chave: Pedagogias da Dança; Samba de Salão; Heteronormatividade; Samba de Salão; Tatá Núcleo de Dança-Teatro

Resumen

La investigación se inserta en el campo de la enseñanza de samba de salón en escuelas de danza y grupos artísticos. ¿Cómo trabajar estrategias de enseñanza de samba de salón que problematizan la heteronormatividad en la práctica de esa danza? Esta cuestión de investigación guió las cuatro clases de esta manifestación cultural, que se impartieron para el Tatá Núcleo de Dança-Teatro. Para investigar este problema, se realizó una investigación-acción a partir de las transcripciones de los audios de las clases, que junto con los saberes experienciales de los autores y con la interlocución teórica con investigadores de la danza posibilitaron alcanzar los

1 Professor, dançarino e coreógrafo. Doutorando em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Especialista em Artes e graduado em Dança-Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.

2 Artista do corpo, professora do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Bacharel em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

objetivos de este trabajo. La organización y el análisis de los datos fueron inspirados en el Análisis Textual Discursiva, bajo la perspectiva de las pedagogías *queer*.

Palabras clave: Pedagogías de la Danza; Samba de Salão; Heteronormatividade; Samba de Salão; Tatá Núcleo de Dança-Teatro

Abstract

The research is part of the field of teaching ballroom samba in dance schools and artistic groups. How to teach Samba de Salão problematising heteronormativity on those practices? To investigate this problem, action-research methodology was carried out based on the audios' transcriptions of four classes of Tatá Núcleo de Dança-Teatro, which together with the experiential knowledge of the authors and the theoretical dialogue with dance researchers made possible to achieve the aims of this work. The organization and analysis of data were inspired by Análise Textual Discursiva, from the perspective of queer Pedagogies.

Keywords: Dance Pedagogies; Samba de Salão; Heteronormativity; Samba Dance; Tatá Núcleo de Dança-Teatro

Como tornar as aulas de samba de salão inclusivas? Esse questionamento além de ser um exercício de autorreflexão, também contribui para a problematização de práticas pedagógicas heteronormativas desse estilo³ de dança. Este artigo é resultado de uma pesquisa-ação, cujo objetivo é problematizar estratégias de ensino de samba de salão nos espaços não formais de ensino a partir de uma experiência de ensino remoto dessa manifestação cultural, sob a perspectiva das pedagogias *queer*⁴.

As proposições deste artigo partem da reflexão e do diálogo entre Robson Porto e Maria Falkembach a partir de quatro aulas remotas de samba de salão ministradas para o Grupo Tatá Núcleo de Dança-Teatro⁵. Cabe salientar que, além das vivências concernentes às aulas remotas,

3 Utilizaremos o termo “estilo” neste trabalho para nos referirmos tanto à dança de salão, quanto aos seus subgêneros, para diferenciar de gênero (masculino e feminino).

4 As pedagogias *queer* estão situadas no pensamento *queer*, cujo ponto de partida é “a afirmação foucaultiana de que a sexualidade tornou-se um dispositivo histórico de poder desenvolvido pelas sociedades ocidentais modernas a partir do século XVIII, com o intuito de inserir o sexo em sistemas de utilidade e regulação social” (SOUZA, CARRIERI, 2010, P. 62). Assim, as Pedagogias *queer* sugerem “[...] o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva” (LOURO, 2004, p. 52).

5 O Projeto de Extensão Tatá – Núcleo de Dança-Teatro, fundado em 2009, desenvolve as ações do Tatá, grupo de criação artística, ligado ao Curso de Dança – Licenciatura da UFPel. O Núcleo é composto por ações na interface entre a criação artística e a educação e se propõe a ser uma ponte entre pesquisas desenvolvidas no Curso de Dança e a comunidade de Pelotas e região. Tem como foco a criação de obras cênicas para apresentação em escolas e espaços da comunidade de Pelotas e região, principalmente escolas públicas. (FALKEMBACH, p.175, 2020)

também são considerados os saberes experienciais⁶ no ensino presencial de Robson Porto. Desta forma, quando o texto se refere aos saberes experienciais, será utilizada a primeira pessoa do singular, quando estiver relacionado às reflexões, utiliza a primeira pessoa do plural.

Na perspectiva hegemônica, o samba de salão é uma dança praticada em dupla, constituída por um homem e uma mulher. Nesta configuração, os homens, denominados cavalheiros têm a função de conduzir as mulheres, nomeadas damas. Contudo, de acordo com Ilana Majerowicz e Paola Silveira (2018) a adoção desta nomenclatura não é arbitrária, mas está associada ao Tratado de Amor Cortês, um tipo de manual de etiqueta para homens e mulheres, elaborado na Idade Média. Segundo as autoras, o Tratado de Amor Cortês:

[...] serviu inicialmente nas cortes da França como fonte de controle e pedagogia das normas comportamentais definidas por gênero. Foi elaborado para educar o homem de corte, “o cortês”, distinguindo-o do “plebeu”, o rústico. [...] A ética baseada na cortesia estabelece ao homem uma relação de vassalagem frente a mulher, dando início ao código “cavalheiresco-amoroso”, que coloca figuradamente a dama em uma posição ainda mais alta que a de um suserano, transformando-a em objeto de desejo inatingível (MAJEROWICZ; SILVEIRA, 2018, p.3)

As autoras evidenciam o conteúdo machista desse tratado, que objetifica o corpo feminino, bem como impõe restrições em sua atuação na sociedade e, em consequência, nas danças de salão. Neste sentido, são frequentes os discursos que defendem que os homens são os responsáveis por “pensar” a dança, cabendo às mulheres apenas o dever de “enfeitá-la”.

Ainda, segundo as pesquisadoras, esse conservadorismo submete as mulheres a uma posição passiva, nas quais elas devem estar atentas às movimentações do cavalheiro, para responder de modo assertivo aos seus comandos. Infelizmente, esse discurso é reproduzido por grande parte dos praticantes de danças de salão.

Mais do que isso, esse discurso é reforçado por práticas didático-pedagógicas, predominantes no ensino das danças de salão, fundadas na categorização binária de gênero - classificação em masculino e feminino - e na rigidez dos papéis e condutas concernentes a cada uma das categorias. No binário de gênero somente existem a mulher/feminino e o homem/masculino. Nesse caso, a homossexualidade e a transgeneridade não estão consideradas no espectro da normalidade. Neste trabalho, denominamos tais práticas de ensino de dança, de conservadoras.

⁶ “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] constituem a cultura docente em ação” (TARDIF, 2012, p.49)

As práticas de dança conservadoras são sustentadas por uma concepção de corpo que advém de conceitos binários⁷ e da ideia de que “a sexualidade seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano” (LOURO, 2000, p. 5). Guacira Louro, pesquisadora do pensamento e das pedagogias *queer*, critica essa concepção, a qual supõe que “todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (2000, p. 5). Sustentamos, neste estudo, a perspectiva que entende que:

[...] nada há de exclusivamente ‘natural’ nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000, p. 6).

Ao buscar compreender os fundamentos e concepções de corpo que sustentam as práticas de dança que propomos, identificamos que elas são coerentes com a perspectiva do pensamento *queer*, o qual “emerge com uma preocupação de que é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino” (SOUZA, CARRIERI, 2010, p. 63).

Não podemos deixar de considerar que as classificações de gênero são também construídas e transformadas na/por via da dança. Conforme Judith Hanna (1988, p. 3, tradução nossa), “seja um ritual, um evento social ou uma arte teatral, a dança tem um potencial importante, mas pouco reconhecido, para nos mover e nos persuadir sobre o que é ser homem ou mulher”. Adriana Gehres sintetiza causas da relação intensa entre dança, sexo e gênero, levantadas por Hanna (1988), que tornam a dança esse lugar de aprendizagem de gênero e sexualidade:

[...] o corpo ser o objeto tanto da dança quanto 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

7 Souza e Carrieri (2010) fazem uma discussão sobre a emergência do modelo binário de sexualidade e gênero. Os autores destacam, a partir dos estudos de Michel Foucault, que “a sexualidade é constituída por relações de poder que fazem parte de um *jogo de verdade* sobre a própria sexualidade. Entretanto, não há uma verdade ou essência em relação à sexualidade. O que existem são dispositivos que produzem todo o discurso sobre a sexualidade, discurso que estabelece toda uma regra de conduta” (SOUZA, CARRIERI, 2010, p. 61-62).

todos os sentidos sensoriais, sendo fácil de ensinar/aprender com e através dela; a dança possui um grande poder de persuasão por estar relacionada à distração; a dança ser acessível (GEHRES, 2008, p.116).

Se Hanna escreve sobre as aprendizagens de gênero e sexualidade no campo da dança como espetáculo, Gehres (2008, p. 116) complementa que “no *locus* específico da dança no ensino, [...] a aprendizagem se amplifica”. Assim, entendemos que, na perspectiva do pensamento *queer*, ao considerar as diferentes feminilidades e masculinidades, é possível analisar práticas de dança excludentes e criar estratégias de ensino de dança que promovam a diversidade.

Nos municípios de Rio Grande e Pelotas, onde atuo, não existem escolas especializadas em dança de salão. Contudo, há estúdios de *ballet/ jazz*, academias de musculação e/ou ginástica que oferecem aulas de samba de salão e de outros estilos de danças a dois. Logo, não há padronização e nem equivalência em relação aos conteúdos e aos modos de ensinar nos diferentes espaços. As/Os professoras/es têm completa autonomia no desenvolvimento das suas ações docentes.

Apesar das/dos docentes de dança de salão terem autonomia em relação às suas aulas, historicamente, suas estratégias de ensino não apresentam variações, geralmente estão baseadas na reprodução do modelo da/do sua/seu própria/o professora. Marcelo Grangeiro (2014) atribui esse comportamento ao fato de a figura da/do professora estar associada/o à da/do dançarina/o.

Há algumas décadas, as danças de salão eram ensinadas por dançarinos que se destacavam no salão. A figura do professor relacionava-se, básica e diretamente, àquele dançarino que sabia fazer mais passos e através de repetições, enfatizavam aspectos técnicos dos movimentos. As questões didático-pedagógicas, por serem desconhecidas pela maioria, não receberam o tratamento necessário e assim, essa questão foi quase completamente desconsiderada e até mesmo destrutada. (GRANGEIRO, 2014, p.33)

Grangeiro constata a ausência de reflexão sobre as questões didático-pedagógicas, mas reconhece a contribuição das/dos dançarinas/os para o desenvolvimento da dança de salão no Brasil. Entretanto, considerando a expansão das escolas de dança no país e os avanços dos estudos relacionados à formação de professoras/es de dança, é fundamental problematizar as abordagens pedagógicas excludentes. Identificamos que parte da exclusão de pessoas da cultura do samba de salão ocorre devido a estratégias de ensino fundadas em categorias binárias de gênero.

A oficina como metodologia de pesquisa: as aulas de samba de salão para o Tatá

O estudo que aqui compartilhamos, iniciou com o convite de Maria Falkembach à Robson Porto, para ministrar aulas para o Grupo Tatá, que estava explorando o samba para o seu novo espetáculo. A pesquisa ocorreu ao longo de quatro aulas remotas de samba de salão, planejadas para o contexto do grupo, das quais participaram oito artistas.

No primeiro encontro, as/os alunas/os compartilharam suas vivências em samba de salão após conhecerem o contexto histórico dessa manifestação cultural, bem como experimentaram algumas movimentações características do estilo. No segundo encontro, experienciaram o ato de conduzir no samba, que foi denominado como atitude condutora. No terceiro encontro, tiveram a experiência de serem conduzidas/os, que foi chamada de atitude conduzida. No quarto encontro, foram estimuladas/os a desenvolver a criatividade ao dançar, criando movimentos, a partir da revisão das práticas realizadas nos encontros anteriores.

Os encontros aconteceram pelo aplicativo *Google Meet*⁸ e tiveram 1h30 de duração. Os encontros iniciaram com a revisão da aula anterior, a partir das memórias das/os alunas/os, e finalizaram com a partilha das percepções das/dos artistas acerca das propostas desenvolvidas.

As aulas foram gravadas e transcritas e, em seguida, analisadas, sob a perspectiva das pedagogias *queer*. A organização e a análise dos dados foram inspiradas na Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2007), uma metodologia de exame de enunciações, que identifica categorias a partir das quais o foco do estudo é desenvolvido⁹.

Breve contexto histórico: manutenção e atualização da cultura do samba de salão

O samba de salão nasceu nas periferias cariocas entre as décadas de 30 e 40, inicialmente nas sociedades dançantes e clubes recreativos, lugares onde as pessoas poderiam se associar para participar de bailes e aulas de dança. Todavia, se desenvolveu nas gafieiras, locais similares aos supracitados, mas que permitiam a entrada nos bailes, mediante o pagamento de ingresso, não exigindo que as/os frequentadoras/es fossem sócias/os.

⁸ É um aplicativo de videoconferência, que oferece um pacote de serviços gratuitos.

⁹ A Análise Textual Discursiva acontece em três etapas: unitarização, categorização e construção do metatexto. A primeira etapa consiste em desconstruir o texto resultante da coleta de dados em pequenos fragmentos, também chamados de unidades de significado. Em seguida, acontece a categorização, que é um processo contínuo de reagrupamento das unidades de significados e por fim a escrita dos metatextos, que constituem o processo de reflexão a partir das categorias que emergem da coleta de dados.

As gafieiras aumentaram em número rapidamente, não se limitando apenas ao Rio de Janeiro, mas se espalhando por outros estados também. Esses locais contribuíram tanto para a manutenção da corporeidade, dos passos e do caráter da dança, quanto para reforçar estereótipos de gênero, que infelizmente são cultivados pela tradição até a atualidade.

Ana Maria São José (2005, p. 91) relata que nas primeiras gafieiras não era permitida a entrada de homens sem terno de linho ou casimira e gravata, sapato branco e chapéu, como também somente podiam entrar mulheres com vestidos rodados, com meias de seda e sapatos salto-agulha. Essa exigência reforça o binarismo de gênero e a ideia de que a mulher é responsável por enfeitar a dança, a partir do balanço das saias rodadas e das pernas descobertas. Os praticantes mais conservadores defendem que esse conjunto, traz beleza e sensualidade para a dança. Somado a isso, instituiu-se uma cultura em que as mulheres não pagavam ingressos, e, por esse motivo, não poderiam recusar uma dança. Havia nas gafieiras, padrões comportamentais estabelecidos para homens e mulheres.

São José (2005) relata que nas gafieiras e nos clubes similares, havia fiscais de salão - pessoas que conheciam as regras de etiquetas da sociedade e as aplicavam com propriedade - que determinavam a forma como as/os dançarinas/os deveriam se comportar no salão de baile. Inclusive, nesses locais eram utilizados os termos 'dama' e 'cavalheiro' para se referir às/aos frequentadoras/es, terminologias que caracterizam uma época remota da sociedade brasileira, fruto de uma cultura de colonização, mas que continuam sendo utilizadas nos ambientes destinados à prática e ao ensino da dança de salão clássica. A adoção dessa nomenclatura não é uma especificidade das danças de salão, mas uma herança da forma como homens e mulheres eram denominados na sociedade, uma vez que os clubes dançantes eram locais destinados à socialização.

Apesar do contexto sócio-histórico atual ser outro, o binarismo de gênero persiste na dança de salão. Atualmente, tem-se visto um número maior de duplas do mesmo gênero dançando nos bailes, o que ainda é considerado uma ousadia, principalmente se forem dois homens. Tive uma experiência em um baile que promovi, no qual um casal homoafetivo de homens foi separado por uma aluna, que alegou considerar injusto eles dançarem juntos, uma vez que tinham mulheres paradas no salão, sem ter um parceiro para dançar. Infelizmente, esse tipo de atitude é recorrente no ambiente das danças a dois. Fatos como esse me moveram a realizar

essa pesquisa, para repensar as práticas e os discursos heteronormativos presentes nessa dança social.

É importante considerar que além das gafieiras e dos demais espaços destinados a prática de samba de salão, os espaços não formais de educação¹⁰ - popularmente conhecidos como estúdio, escola ou academia de dança – contribuem tanto para a manutenção, quanto para a reformulação das danças de salão. Nesses espaços, o papel da/do professora é determinante na produção e difusão daquilo que é mantido e/ou reformulado.

Embora algumas mudanças sejam inevitáveis, reconhecemos a importância da manutenção das raízes culturais, assim como dos bens culturais imateriais. Inclusive, para a realização deste trabalho foi fundamental compreendermos os fatos históricos envolvendo o samba de salão no espaço-tempo em que eles aconteceram, para a partir disso, avaliar alguns aspectos que podem ser modificados para tornar essa manifestação cultural diversa em relação às questões de gênero e sexualidade. Para isso, nos amparamos no conceito de cultura-tradição, proposto por Jean Warnier que esclarece que:

Toda cultura é singular, geograficamente ou socialmente localizada. Toda cultura é transmitida ao longo da história e vai sofrendo reformulações na medida em que os fatores e a evolução social influenciam sobre os hábitos e capacidades e, com isso, modificam um pouco a tradição. (WARNIER, 2003, p.13-23)

A cultura do samba de salão não está isolada das questões que emergem no Brasil contemporâneo e das crescentes transformações da sociedade. A necessidade de readequar as estratégias de ensino do samba de salão para agregar questões de gênero e sexualidade, é efeito dessas mudanças e não desconsidera a história e cultura (negra) impregnadas na corporeidade dessa dança.

Em Buenos Aires, em 2006, iniciou um movimento, denominado tango *queer*, que tem inspirado propostas de dança de salão no Brasil, cujo objetivo é romper com a binaridade de gênero.

Em meio a novas propostas de tango que tentam diversificar a cena da dança a partir de iniciativas de movimento, a proposta *queer* foca seu olhar no aspecto sócio-comunicativo que, como os estudos *queer*, rejeita a discriminação causada pelas regulamentações de construção dos gêneros. Possui um discurso verbal a partir do qual se sustenta um ensino que não pressupõe a orientação sexual de quem dança ou

¹⁰ “[...] espaços não formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal” (JACOBUCCI, 2008, p. 57)

a obrigação de ocupar determinado papel no casal, criando a possibilidade de dançar sem se enquadrar nas normas sociais do tango tradicional (LISKA, 2019, p. 2, tradução nossa).

De forma análoga ao tango *queer*, esta proposta objetiva ampliar as formas de comunicação e conduta no ensino do samba de salão, assim como a ressignificação dos discursos heteronormativos e das práticas didático-pedagógicas do samba de salão sustentadas pelo modelo binário de sexualidade e gênero. Acreditamos que a adoção de estratégias de ensino de samba de salão alinhadas com as pedagogias *queer*, pode contribuir para uma educação inclusiva e diversa. De acordo com Louro (2004), as teorias *queer* possibilitam refletir acerca da ambiguidade, da multiplicidade e da fluidez das identidades de sexuais e de gênero, nos permitindo pensar novas formas de trabalhar a cultura e a educação.

Na educação, em pesquisas realizadas em diferentes áreas, há uma apropriação dos conceitos produzidos pelo pensamento *queer*, com o objetivo de elaborar estratégias pedagógicas em uma perspectiva não binária de gênero e sexualidade. Muitos desses pesquisadores foram inspirados pelos estudos de Berenice Bento (2011) e Guacira Louro (2000, 2004), que, segundo Débora Ferreira e Samuel Samways (2018), foram responsáveis por reelaborarem esse conceito no Brasil e aplicarem à Educação.

O abraço: adaptação em tempos pandêmicos

O samba de salão, assim como as demais danças de salão, por ser uma dança enlaçada, tem o toque¹¹ como princípio, que possibilita a dupla movimentar-se de forma interdependente. Por esse motivo, as movimentações do par acontecem de forma sincronizada, uma vez que estão conectadas pelo *abraço de dança*.

É a partir do *abraço de dança*, do encontro dos corpos no início da música, que os pares se conectam e descobrem possibilidades de movimentos. Esse contato corporal é o que possibilita a percepção tátil e cinestésica dos corpos e, conseqüentemente, a comunicação nas danças a dois. À medida que já estão conectados pelo *abraço*, as duplas conseguem desenvolver uma movimentação harmônica.

11 “O toque, segundo Knapp e Hall (1999) é um aspecto importante na maioria dos relacionamentos humanos. Desempenha um papel nos atos de encorajar, expressar ternura, mostrar apoio emocional e muitas outras coisas. [...] [Pode refletir] um anseio pelo contato humano e um desejo de restaurar algumas necessidades táteis não satisfeitas” (SOUSA; CARAMASCHI, 2011, p. 620).

No caso desta pesquisa, pelo fato das aulas de samba de salão terem acontecido de forma remota, as/os alunas/os não experimentaram o *abraço de dança*. Apesar das ferramentas de interação, como *chat*, fóruns, chamadas de vídeo e voz síncronas, disponibilizadas pelo e-aula¹², não tínhamos o toque.

De acordo com Ashley Montagu (1988 apud SOUSA; CARAMASCHI, 2011) a pele é o maior órgão humano e, por esse motivo, o contato físico tem um papel importante no relacionamento humano desde a infância. Ademais, a pele é a primeira parte de nosso corpo que toca o mundo, que é exterior a nós. É através do toque na camada mais exterior do nosso corpo que percebemos diferentes texturas e temperaturas, assim como exploramos sensações que apenas são possíveis quando tocamos uns aos outros, como em um *abraço de dança*, por exemplo.

Falkembach (2019), refletindo acerca de aulas de dança que utilizam o toque, observa que ele não tem o mesmo significado para o homem e para a mulher. Para explicar isso, traz o conceito de codificação cultural do toque em relação ao gênero, o qual defende que os discursos machistas hegemônicos produzem homens intocáveis e mulheres tocáveis. Em seguida, a autora, desabafa: “Tarefa difícil esta de se mover a partir do toque, numa sociedade em que esses significados são tão eminentes” (FALKEMBACH, 2019, p.10).

Essa problematização acerca do contato corporal é relevante para pensarmos estratégias de ensino de samba de salão que considerem as particularidades do toque, bem como os significados que ele tem para cada pessoa. Como a comunicação na dança acontece a partir do toque, é fundamental que se tenha cuidado ao tocar o outro. A proposição de movimentos jamais deve ser uma imposição, mas um convite para mover-se. Há que se estabelecer uma ética¹³.

Diante do cenário pandêmico, estávamos cientes da impossibilidade do contato físico dos corpos, assim como dos limites de ensinar dança de salão de modo remoto. Optamos, então, em

12 Plataforma de ensino emergencial remoto da UFPel.

13 “A recorrência do toque nas aulas de dança também leva a pensar sobre a ética que compõe essas aulas, visto que o efeito do toque não é dado a *priori*: o toque pode tanto salvar e potencializar a vida, como ser uma das mais cruéis violências. Qual o limite que separa efeitos tão extremos? Quando o toque deixa de ser agressão e se torna ternura, ou vice-versa? Tal limite não é dado por uma lei. Por isso, entendo o toque como exemplo de um lugar em que é necessário emergir uma ética. [...] Penso que o toque é possível na aula de dança porque a conduta ética não é estranha a esse lugar. O que define se devo, se posso, ou não, tocar alguém (que implica necessariamente ser tocado) não é uma lei, não é um regimento, mas o arranjo, no presente, dos modos daqueles que se tocam se relacionarem com o próprio toque. A regra, nesse caso, não é rígida, ela deve ser construída a cada instante” (FALKEMBACH, 2019, p. 18-22).

não focar na ausência do toque, mas na criação de possibilidades a partir do contexto do ensino remoto, buscando, assim, propiciar uma experiência significativa de dança de salão.

Antes do planejamento das aulas nos questionamos em como ensinar uma dança em par, se tanto o professor, quanto as/os alunas/os participavam das aulas sem uma/um parceira/o. Inicialmente, consideramos que os movimentos fossem ensinados individualmente. Todavia, isso não contemplaria a interação entre a dupla, que acontece no *abraço de dança*.

Para solucionar a problemática, elaborei algumas estratégias para viabilizar a experimentação das movimentações de samba de salão individualmente, sem deixar de considerar a existência de uma/um parceira/o. Conforme pode ser observado no trecho abaixo, em que proponho as/os alunas/os que utilizem um objeto:

Vocês têm alguma vassoura em casa? Pode ser um pedaço de madeira, algo que vocês consigam colocar no chão e segurar ao mesmo tempo. A vassoura, vai ser o nosso par [...] ela estará sempre tocando no chão, não vamos levantá-la, até porque quando dançamos no salão, não costumamos realizar movimentos que tirem os pés do chão. (P-2)¹⁴.

A utilização da vassoura como recurso pedagógico possibilitou as/os alunas/os considerarem a presença da/o outra/o na dança. Apesar de não ter movimentos próprios, o objeto ofereceu resistência ao movimento, através do atrito gerado a partir do contato das suas cerdas com o chão e das mãos das/os alunas/os com o seu cabo, o que influenciou na movimentação das/os dançarinas/os.

Neste exercício as/os alunas/os experimentaram uma atitude condutora com a vassoura, independente do gênero que performam. E, mesmo sabendo que se tratava de um objeto inanimado, incentivei as/os partícipes a movimentá-lo com cuidado, de forma a respeitar a resistência oferecida por ele. O ato de estimular as mulheres a conduzir e as/os condutoras/es a considerarem os desejos e anseios das/os conduzidas/os, subverte uma aula tradicional de samba de salão, nas quais apenas os homens conduzem e as mulheres não têm a sua criatividade estimulada.

Neste sentido, ao invés de uma relação de condução e resposta, propomos a interação entre a dupla, através de um diálogo. Para isso, recorreremos ao conceito de cocondução de Jonas

14 Será atribuída a letra “P” para identificar as falas do professor e a letra “A” aos fragmentos das/os alunas/os antes do hífen. Quando os trechos se referirem as/aos discentes, será acrescentado um número ao lado da letra “A” para identificar as/os alunas/os. Após o hífen, serão atribuídos números de 1 a 4 para identificar a aula a que a fala se refere.

Feitoza (2011) que compreende as danças de salão como um diálogo, no qual condutora e conduzida/o atuam cooperativamente. De acordo com Feitoza (2011, p.12) “há uma intencionalidade consciente e/ou inconsciente de ambos os corpos em cooperar para que os movimentos, os passos específicos das danças de salão, aconteçam”.

Dessa forma, não há um papel mais importante que o outro, pois ambos contribuem para que a dança a dois se estabeleça. Nas aulas, propus as/os alunas/os que experimentassem as duas possibilidades: conduzir e deixar-se conduzir. Nesse sentido, para explicar as/os alunas/os a condução nas danças de salão, fiz uma analogia com a recepção de uma convidada/o:

[...] Quando alguém vai à tua casa, tu queres que ela/ele se sinta confortável. [...] tu serás o responsável por organizar a programação do encontro. O papel do condutor, é o de receber bem, de acolher e de conduzir. Quando somos convidados, observamos como tudo acontece e descobrimos a maneira como devemos agir. E claro, a forma como o convidado se comporta, também interfere no comportamento do anfitrião (P-2).

Logo, compartilhei com as/os alunas/os a ideia de condução como um convite, que pode ser aceito ou recusado, e não como uma imposição. A/O condutora, assim como uma/um anfitriã/ão, respeita sua/seu parceira/o e se dedica em selecionar movimentações que tornem a dança prazerosa para ambos. Já a/o conduzida/o, da mesma forma que a/o convidada/o, pode aceitar ou rejeitar o convite para se movimentar. Apesar de uma das pessoas estar com uma intencionalidade mais propositiva do que a/o outra/o, a relação entre elas/eles sempre será dialógica. Nesse sentido, Feitoza (2011, p.9-10) complementa que os atos de conduzir e permitir-se conduzir devem ser compreendidos “[...] como uma igualdade de propósitos, ou seja, as ações de ambos os corpos, mesmo com suas singularidades e distinções, objetivam a realização da dança (a dois)”.

Compreendemos que tanto a atitude condutora, quanto a atitude conduzida, podem ser desempenhadas por mulheres e homens, pois são apenas formas de se relacionar e interagir, que não precisam estar associadas a um gênero específico. Contudo, o que diferencia cada atitude é a intencionalidade das/dos dançarinas/os ao se comunicarem.

Papel na dança: atitude condutora e atitude conduzida

Dos quatro encontros com as/os dançarinas/os contemporâneas/os, dois foram dedicados à experimentação das atitudes condutora e conduzida. Para desempenharem o papel de

condutora, utilizamos a vassoura, conforme foi discutido anteriormente. Para terem a sensação de serem conduzidas/os, assumi o papel de condutor e pedi que as/os alunas/os realizassem movimentações complementares às minhas: quando fazia o cruzado pela frente, pedia para elas/eles realizarem por trás, por exemplo. Infelizmente, a percepção que elas/es tinham do meu movimento era apenas visual, por isso denominei “exercício do espelho”. Não foi possível trabalhar percepções do movimento originadas pela sensação cinestésica e por diferenças de pressão no toque, por exemplo.

Tanto o exercício com a vassoura, quanto o do espelho, possibilitaram a realização de movimentos com intencionalidades diferentes. Nos momentos em que estavam conduzindo a vassoura, tinham a responsabilidade de lembrar das movimentações, de criar as conexões entre os passos, bem como de fazer a ronda¹⁵ no salão. Já, quando estavam sendo conduzidas/os, precisavam estar atentas/os às movimentações do professor (utilizando apenas a visão) para reagir instantaneamente a elas.

Apesar da postura mais diretiva adotada por mim, Robson, no segundo exercício, observava a forma como as/os alunas/os respondiam as proposições de movimentos e, quando necessário, repetia as que demonstravam dificuldade. Além disso, incentivava que além de realizar movimentações complementares às minhas, também criassem seus próprios movimentos.

Após as atividades, foi solicitado as/os alunas/os que comentassem as sensações de conduzir e de se permitirem ser conduzidas/os, conforme podemos observar na fala de duas participantes das aulas:

Uma aluna, do gênero feminino, comentou sobre a experiência de conduzir: “Pra mim ficou muito forte a sensação da condução daquela vassoura. Eu achei muito legal, eu não tinha a ideia de que segurar a vassoura fosse dar tanto essa ideia [...] (A1 – 3)”. Já outra aluna, comentou a sua experiência sendo conduzida: “[...] tentar estar aberta a sentir o movimento de quem está conduzindo. A gente até comentou que é uma coisa difícil de adivinhar, é difícil se comportar sendo conduzido. (A2-4)”.

Os relatos descritos acima, como outros que foram compartilhados durante as aulas, coincidem com os depoimentos que, normalmente, recebo das/dos alunas/os presenciais, apesar da diferença de contexto. Nesse sentido, proponho nas aulas presenciais que as/os conduzidas/os

¹⁵ Termo utilizado para denominar o deslocamento pelo salão no sentido anti-horário.

dancem com os olhos vendados, para desenvolver a habilidade de leitura do movimento pela sensação cinestésica e tátil, conforme foi estimulado nesta experiência remota.

Nos relatos sobre a experiência de ser conduzida/o, foi citada a insegurança por não saber qual é o passo a ser executado. Por outro lado, na condição de condutoras/es, foi mencionada a dificuldade em lembrar das movimentações aprendidas. Essas explanações evidenciam que ambas as funções têm características específicas, mas que não estão necessariamente associadas ao gênero, conforme é defendido pelas visões heteronormativas da dança de salão.

Nesse sentido, uma das alunas, relatou a dificuldade em permitir-se ser conduzida: “Eu acho que eu fico tentando adivinhar o movimento que a pessoa vai fazer e acabo me embaralhando com as pernas. Sendo que é a sensação do corpo com corpo que dá a direção. (A4-3)”. Em contraposição, um aluno, do gênero masculino, relatou a sua dificuldade em conduzir e seu prazer em ser conduzido:

[...] falou em ser conduzido, eu já fico na ponta do pé [...] acho que é aquela coisa de ser mais fácil de ser levado [...] E quando estou conduzindo, fico travado. Além de pisar no pé da pessoa, não consigo ser criativo, fico só no mesmo passo, numa só levada. (A3-3)

Nos excertos acima, fica nítida a necessidade de repensar os papéis de gênero na dança de salão clássica, que compreende a atitude condutora como uma habilidade exclusiva dos homens, assim como a atitude conduzida, uma atividade estritamente feminina. No caso acima, os papéis tradicionais (mulher é conduzida e homem conduz) estavam invertidos. Logo, recorremos a Ferreira e Samways (2018) que fazem uma reflexão acerca das visões clássicas de dança de salão a partir das teorias *queer*, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Na perspectiva *Queer*, a dança de salão tradicional pode ser compreendida como um mecanismo do sistema de identificação causal entre sexo, gênero e orientação sexual, sendo uma técnica de regulamentação e programação dos corpos e dos sujeitos. Ou seja, ela não é baseada em supostas diferenças prévias entre homens e mulheres, ela constrói essas diferenças: constrói a mulher como dama – frágil, delicada, submissa, graciosa, sensual, atenta e obediente aos comandos dos homens – e constrói o homem como cavalheiro – forte, soberano, dominador, viril, responsável por cuidar da mulher e determinar seus movimentos, seus rumos, seus ritmos – em plena concordância com a complementaridade “natural” entre os gêneros que fundamenta a relação heterossexual como norma (FERREIRA; SAMWAYS, 2018, p.169).

A citação faz uma crítica às concepções clássicas de dança de salão, pois essas correspondem apenas a um número limitado de pessoas: homens e mulheres cisgênero e

heterossexuais. Tais concepções normatizam os modos como as pessoas devem se comportar e se relacionar nas danças a dois, desconsiderando suas identidades. Além disso, reforçam os valores de uma sociedade patriarcal, quando tornam o homem o responsável por tomar decisões e atribuem à mulher um papel passivo de apenas segui-lo.

Para Carolina Polezi e Paola Silveira (2017, p. 68) a dança de salão clássica reforça esses valores através do ato de conduzir, pois esse “[...] impõe um padrão de movimento ao mesmo tempo em que insere nos estereótipos de gênero aqueles que dançam e como essa relação de poder deve ser estabelecida”.

A partir do descontentamento com a dança de salão clássica, surgem iniciativas com o intuito de subverter a lógica heteronormativa e patriarcal desse gênero de dança. Estas iniciativas propõem novas possibilidades de interação e de expressão nas danças a dois. A seguir são compartilhados alguns desses novos modos de conceber a prática e o ensino de dança de salão:

Carolina Polezi (2017) propõe a *condução compartilhada*, a qual permite que ambos os componentes da dupla tenham a possibilidade de experimentar os dois papéis: conduzir e ser conduzida/o. Nessa perspectiva, a condução não é atribuída a uma única pessoa, mas à dupla, que alternam entre as funções de condutoras/es e conduzidas/os.

Na minha prática docente tem sido possível corporificar alguns fundamentos da *condução compartilhada*, como o aprimoramento da habilidade de escuta do par das condutoras/es, ou a ação das/dos conduzidas/os de buscar espaços para interferir na dança da/o parceira/o. Entretanto, ainda percebo certa resistência das/os alunas/os conservadoras/es, que acreditam que a condução deve ser um monopólio masculino. Todavia, me esforço para romper com essa estrutura patriarcal, pelo menos no âmbito da minha sala de aula, com estratégias de ensino que as/os possibilitem, ao menos, refletir acerca destas questões.

As/os alunas/os são incentivadas/os a experimentarem diferentes possibilidades de comunicação nas aulas, independente do gênero. Para isso, são criadas estratégias de ensino que as/os instiguem a conduzirem e a deixarem-se conduzir. Quando trabalho com casais cisgênero e heterossexuais, proponho em alguns momentos a inversão dos papéis na dança e os questiono sobre essa experiência, bem como sobre as facilidades e as dificuldades que tiveram ao desempenhar o novo papel.

O exercício de se colocar no lugar da/do outra/o é importante, pois as/os alunas/os experimentam corporalmente como é desempenhar um papel que não estão acostumadas/os.

Essas ações contribuem para desconstruir discursos, como: “quando o homem sabe conduzir, até a mulher que não sabe dançar, dança!”. Essa afirmação além de sugerir que apenas os homens podem conduzir, traz a ideia de que a mulher é levada, o que prejudica a aprendizagem da dança, uma vez que a/o conduzida/o também tem um papel ativo na interação com o par.

A proposta da *condução mútua* ou *dança de salão contemporânea*, proposta por Ferreira e Samways (2018), também possibilita maior liberdade expressiva para as danças as dois, uma vez que as atitudes condutora e conduzida se dissolvem em uma dança fluida, na qual nem mesmo as/os participantes têm clareza de quem está conduzindo. Ainda, nessa proposta, as/os dançarinas/os não têm o compromisso de fazer apenas passos do estilo musical que estão dançando, mas podem mesclar com movimentos de outros estilos, ou improvisar.

Inspirado na proposta de *condução mútua*, proponho em minhas aulas um jogo que instiga as/os alunas/os a conduzirem com diferentes partes do corpo, conforme descrevo a seguir. A/O professora diz um número e o nome de uma parte do corpo. Logo, as/os alunas/os devem formar grupos com esse número de pessoas e se conectar pela parte do corpo citada utilizando balões. Em seguida, cada grupo tem a tarefa de criar formas de dançarem no ritmo da música, sem deixar os balões caírem. Por exemplo, se o professor falar, “grupos de três pessoas conectadas pelo quadril”, as/os alunas/os formarão trios e colocarão os balões entre os quadris e se movimentarão conforme o ritmo da música.

Esse exercício é interessante, pois as/os alunas/os não o percebem como dança, mas como um jogo. As/Os aprendizes se sentem desafiadas/os a não deixarem os balões caírem e, conseqüentemente, se desprendem das atitudes que normalmente desempenham na dança: condutora ou conduzida. Ainda, trabalham em equipe, sem papel de gênero e sem saber se estão conduzindo ou sendo conduzidas/os, que é uma das propostas da *condução mútua*.

Após o jogo, questiono as/os alunas/os sobre como fizeram para não deixar os balões caírem, elas/eles costumam dizer que é pela pressão exercida pelo corpo nos balões. A seguir, relaciono tais depoimentos das/dos alunas/os com a conexão entre a dupla na dança, característica que possibilita que o par se movimente de forma sincronizada. Ainda, dependendo do nível técnico da turma e do objetivo da aula, o jogo pode sofrer modificações ou ter outros desdobramentos.

Além da *condução compartilhada* e da *condução mútua*, a *trans-dança de salão*, proposta por Silveira (2018), também contribui com minhas propostas de aula. A *trans-dança de*

salão compreende a condução como um processo de compartilhamento, independente do gênero, possibilitando a autonomia da mulher no processo criativo, buscando agregar movimentos criados pelas mulheres, que normalmente não são desenvolvidos na dança de salão clássica.

A partir da *trans-dança*, proponho um exercício em que solicito que as/os alunas/os, dispostas/os em duplas, dancem uma música com pausas e variações rítmicas. Em seguida, solicito as/aos conduzidas/os - geralmente as mulheres - que cessem o movimento da dupla e proponham à/ao sua/seu parceira/o uma nova movimentação, esta pode ser uma variação exclusiva da/do conduzida/o, ou uma proposta de movimento que interfira na dança da/do condutora.

Esse exercício instiga as/os conduzidas/os a ter um papel mais ativo na dança, interpretando a música e propondo movimentações, assim como desacomoda os dois componentes da dupla, pois da mesma forma que a/o conduzida/o é estimulada/o a propor, a/o condutora necessita estar atenta/o à proposta da/do parceira/o.

No meu trabalho, me aproximo dos fundamentos da *condução mútua* e da *trans-dança*, para criar estratégias pedagógicas que me permitam vislumbrar um ensino não heteronormativo de danças de salão. Contudo, tenho ciência que esse processo é longo, uma vez que as visões conservadoras na dança de salão são majoritárias.

Nem sempre as práticas pedagógicas que subvertem a norma são bem recebidas pelas/pelos alunas/os, pois as/os mais conservadoras/es resistem aos modos contemporâneos de se ensinar/praticar dança de salão nos bailes e na cena. Não me limito a propor a subversão da norma na condução, mas sobretudo a maneira que as/os dançarinas/os dançam, pois a forma de dançar delas/deles não necessita corresponder aos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade ditados pela sociedade.

Em conformidade com o pensamento *queer*, especificado anteriormente,

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade significar tanto um corpo masculino [como um feminino]; e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2003, p. 24).

Segundo Judith Butler (2003), não há necessariamente uma correspondência lógica entre sexo e gênero, pois o primeiro é determinado biologicamente, enquanto o segundo é construído socialmente. Para a autora, o gênero não exprime uma disposição natural e nem uma essência, mas é definido a partir de uma performance culturalmente construída a partir da repetição de ações estilizadas. Nessa perspectiva, os estereótipos de gênero reforçados pelas visões conservadoras de dança de salão, não são naturais, mas construções sociais que se mantêm pela repetição de padrões.

Nesse sentido, utilizo como estratégia pedagógica o meu processo de desconstrução enquanto artista e professor de dança, que tem me instigado a buscar novas formas de ensinar dança de salão. No fragmento abaixo, confidencio aos partícipes da pesquisa:

[...] eu não sou másculo dançando e isso não é mais um problema pra mim. [...] cada um tem sua forma de se expressar. E por mais que eu esteja dançando na condição de condutor, eu não preciso imitar um macho alfa [...] antigamente, quando ia dançar um bolero, eu pensava: segura o quadril! Tu és um homem! Tu não és a dama! Eu ouvia isso e reproduzia com meus dançarinos e alunos. Infelizmente, isso é muito forte na dança de salão: o homem tem que ser másculo e a mulher feminina. (P-3)

A desconstrução da minha dança ainda está em curso, pois estou em constante processo de autodescoberta e de autoaceitação, que são atravessados pela minha pesquisa acadêmica e pelos saberes empíricos, advindos das minhas experiências artísticas e pedagógicas. Contudo, minha atuação como pesquisador, artista e professor convergem na busca de um ensino inclusivo de danças de salão, que transcenda às práticas de ensino heteronormativas através da adoção de estratégias de ensino que contemplem as orientações não-heterossexuais, assim com a fluidez das identidades de gênero.

Nos quatro encontros dançantes com o Grupo Tatá, as/os alunas/os foram incentivadas/os a se movimentarem da forma que se sentiam confortáveis, sem ficarem presas/os aos padrões normativos. Apesar do esforço em demonstrar diferentes possibilidades de execução para cada passo, tentando transitar entre as masculinidades e feminilidades possíveis para a minha corporeidade, incentivei as/os alunas/os a buscarem também outras referências.

Apesar do samba de salão ter um repertório de movimentos e formas de se mover, socialmente conhecidas entre seus praticantes, que remontam ao seu contexto sócio-histórico, é fundamental que as/os alunas/os tenham liberdade para dançarem e exporem a sua corporeidade, performando as masculinidades e feminilidades que as/os constituem. Assim como, conduzindo, permitindo-se conduzir ou compartilhando a condução.

Um olhar contemporâneo para as danças de salão tem o intuito de torná-la inclusiva. Desta forma, propomos que as pessoas que gostam de conduzir, sigam conduzindo, mas também experimentem outras possibilidades; assim como as que estão confortáveis deixando-se conduzir, sigam desempenhando esse papel, se assim desejarem. Além disso, que essa escolha não seja algo pré-determinado pelo gênero que performam, mas que as/os praticantes tenham liberdade para desempenharem um dos papéis ou alternar entre eles, se assim desejarem.

Com esse trabalho, buscamos não apenas denunciar propostas heteronormativas e patriarcais de dança de salão, mas sobretudo, compartilhar possíveis estratégias de ensino que viabilizem que as/os alunas/os não-heterossexuais e/ou com diferentes expressões de gênero também sejam consideradas/os nas propostas pedagógicas desta manifestação cultural.

Considerações Finais

Este estudo se configurou como um exercício de autorreflexão, o qual além de permitir pensar sobre os limites e potencialidades das estratégias de ensino que adoto nas aulas, me possibilitou através da audição dos áudios, observar a minha prática como professor de dança de salão. A experiência de me ouvir foi surpreendente, sobretudo, pelo fato de não ter previsto falar tanto. Acredito que pela ausência do toque, senti a necessidade de descrever sensações e minúcias do movimento.

Nas aulas, busquei desconstruir alguns estereótipos de gênero presentes no meu vocabulário, através da substituição do termo cavalheiro e dama, por condutora e conduzida/o, que são as terminologias adotadas em geral pelas/os professoras/es que abordam a dança de salão de modo contemporâneo. Ainda, estimulei as/os alunas/os a executarem as movimentações com liberdade, independente dos parâmetros heteronormativos que determinam padrões de masculinidade e feminilidade.

A impossibilidade do toque devido ao ensino remoto, impediu que fossem produzidas questões fundamentais para pensar práticas não heteronormativas de samba de salão, como por exemplo, tocar e permitir-se ser tocada/o por pessoas de diferentes gêneros. Entretanto, cientes de que as questões levantadas podem se complexificar, a pesquisa continuará quando for possível a realização de práticas presenciais.

Em relação à condução, propus as/os alunas/os alternarem entre as funções de condutora e conduzida/o, buscando incentivá-las/los ao compartilhamento da condução. Defendemos a subversão da lógica heteronormativa da condução na dança de salão clássica, pois ela contribui para inclusão de pessoas não binárias e não-heterossexuais nos bailes e escolas de dança de salão. Ao desconstruir essa lógica também buscamos uma educação contra-homofóbica. Para isso, é fundamental desenvolvermos estratégias de ensino que nos possibilitem esses diferentes diálogos na dança de salão.

Referências

BENTO, Berenice. “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n.2, pp. 549 – 559, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Tatá – Núcleo de Dança-Teatro. In: MICHELON, Francisca BANDEIRA, Ana. (org). **A extensão universitária nos 50 anos da UFPel – Pelotas: UFPel. PREC**; Ed.da UFPel, 2020. p. 175 -192.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quando a Dança nos Toca: significados, ética e presença em práticas com toque no currículo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2019.

FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de Salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. 2011. 84p. Dissertação (Mestrado em Dança), Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

FERREIRA, Debora Pazetto; SAMWAYS, Samuel. Para além de damas e cavalheiros: Uma abordagem queer das normas de gênero na dança de salão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 157-179, 2018.

GEHRES, Adriana de Faria. **Corpo-Dança-Educação**: na contemporaneidade ou na construção de corpos fractais. Lisboa: Intituto Piaget, 2008.

GRANGEIRO, Marcelo. **Ai, pisaram no meu pé!** Um novo conceito em aprendizagem e ensino de dança de salão. São Paulo: Scortecci, 2014.

HANNA, Judith Lynne. **Dance, sex and gender**: signs of identity, dominance , defiance, and desire. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1988.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**. Uberlândia, vol.7, n.1, 2008.

LISKA, María Mercedes. El tango como disciplinador de cuerpos ilegítimos-legitimados. **Trans - Revista Transcultural de Música**. Barcelona, n. 13, p. 1-11, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 07-34.

MAJEROWICZ, Ilana; VASCONCELOS, Paola. Cavalheirismo não é Gentileza: elucidações sexistas no pensar contemporâneo da dança de salão. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Joinville, 41, 2018.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

POLEZI, Carolina; SILVEIRA, Paola Vasconcelos. Contracondutas no ensino e prática da Dança de Salão: a dança de salão queer e a condução compartilhada. **Revista Presencia**, Montevideo, n.2, p. 67-83, 2017.

SÃO JOSÉ, Ana Maria. **Samba de Gafieira**: corpos em contato na cena social Carioca. 2005. 183 f.. Dissertação (Mestrado em Artes cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador, 2005.

SOUSA, Nilza C. P.; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**. Rio Claro, v.17 n.4, p. 618-629, out./dez. 2011.

SOUZA, Eloisio Moulin de; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo, v. 11, n. 3 p. 46-70. Jun 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes: 2016.

TRIP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WARNIER, Jean- Pierre. **A Mundialização da cultura**. São Paulo: EDUSC, 2003.